



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

**FORMAÇÃO DA AUTONOMIA LEITORA: REFLEXÕES A  
PARTIR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

**SANDRA ZELY ALVES SILVA LARANJEIRAS**

Feira de Santana

2019

**SANDRA ZELY ALVES SILVA LARANJEIRAS**

**FORMAÇÃO DA AUTONOMIA LEITORA: REFLEXÕES A  
PARTIR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

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

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

**Feira de Santana**

**2019**

### Ficha catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

L331f Laranjeiras, Sandra Zely Alves Silva  
Formação da autonomia leitora: reflexões a partir da estética da recepção  
/ Sandra Zely Alves Silva. -, 2019.  
155 f.: il.

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

1. Formação leitora – Ensino médio. 2. Oficinas de leitura – Espaço  
escolar. 3. Leitura e escola. I. Besnosik, Maria Helena da Rocha, orient. II.  
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37:028.1



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

**SANDRA ZELY ALVES SILVA LARANJEIRAS**

**“FORMAÇÃO DA AUTONOMIA LEITORA: REFLEXÕES 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

*Maria Helena da Rocha Besnosik*  
Profª. Drª. Maria Helena da Rocha Besnosik – Orientadora – UEFS

*Mirian Sumica Carneiro Reis*  
Profª. Drª. Mirian Sumica Carneiro Reis – Primeira Examinadora - UNILAB

*Rita de Cássia Breda Mascarenhas Lima*  
Profª. Drª. Rita de Cássia Breda Mascarenhas Lima – Segunda Examinadora – UEFS

*Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas*  
Profª. Drª. Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas – Terceira Examinadora – UEFS

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

Aos meus pais, Aguiamar Silva e Iêda Marlene, fontes de amor verdadeiro, por toda dedicação a suas filhas e filho. No que diz respeito a mim, agradeço a imensa bondade de serem meus companheiros carinhosos, cúmplices dos meus sonhos, acreditando-os sempre possíveis.

A Lis e a Murilo: ela, a flor que brilha como o mar; ele, o sorriso que brilha com as estrelas. Ambos derramam sobre minha vida a plenitude do amor incondicional, compartilhado nos pequenos e grandes momentos outros, mas que se encontra presente em cada parágrafo desta pesquisa da qual são corresponsáveis.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, “Àquele que é poderoso para fazer tudo muito mais abundantemente além daquilo que pedimos ou pensamos, segundo o poder que em nós opera” (Ef. 3: 20).

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela formação assegurada a mim e aos meus colegas, por meio de um trabalho excelente.

A Maria Helena da Rocha Besnosik, orientadora deste trabalho, que para além de uma profissional inigualável em competência, da maestria acadêmica, se completa em generosidade, zelo, ética e amizade que repercutem em mim um exemplo de ser humano a ser seguido. Obrigada por me acolher em seu reino de beleza, Malena.

Aos meus professores Marco Barzano, Wellington Araújo, Mirela Iriat: de vocês carregarei a ética de um trabalho sério, admirável, competente, amoroso, com grande dose de amizade.

A Mírian Sumica Reis e a Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas, pela generosidade de aceitarem fazer parte da minha banca e por contribuírem significativamente para a qualidade deste trabalho.

A minhas irmãs Cleide, Cléia, Selma, Conce, Simone e ao meu irmão Arnaldo por serem meus parceiros, amigos, criadores dos meus filhos e me ajudarem a tornar a materialidade deste trabalho possível.

A Lindinalva, Margareth, Deuma, Cláudia e Iracy, pela amizade que me sustentou em confiança, estímulo, incentivo, zelo e amor em Cristo.

Ao Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida, o *locus* de acolhimento das Oficinas que garantiram a existência deste trabalho, nas pessoas de Aurilene Malta, Emanuele, Cláudia, Roberta, pela confiança, carinho e parceria e a todos os meus colegas pela força e incentivo.

A Josias Aureliano da Silva, Pastor da I Igreja Batista em Cruz das Almas, psicanalista, grande amigo, orientador, conselheiro, responsável por lembrar-me constantemente “de que tudo posso” em Cristo que me fortalece.

A Rita Brêda, colega, amiga e profissional admirável, pelas orientações, carinho, acolhimento e parceria. Pelos muitos livros emprestados e co-orientação sempre à disposição. Sem palavras para tamanha generosidade. Obrigada por tudo!

A Conce Lessa, pelo carinho e por ter dedicado parte de seu tempo em meu auxílio. Agradeço por tudo, querida. Deus a abençoe!

Ao Núcleo de Leitura da UEFS, sem o qual esta pesquisa não teria o rumo tomado. Agradeço a todas as pessoas participantes pelas leituras, discussões, reflexões, pelas delícias do acolhimento em abraços apertados e pelas amizades.

Aos meus colegas de Mestrado – à Turma da Resistência – pelo acolhimento, compreensão, respeito; pela aprendizagem extraordinária; pelos lanches saborosos e pelas prosas e risadas catárticas. Muita saudade!

À Turma de Pedagogia de 1988, pela linda e verdadeira amizade, pelos encontros que nos alimentam em leitura, em companheirismos, boas risadas e cumplicidade.

Agradecimentos especiais aos sujeitos colaboradores deste estudo: Daniel, Adrian, Amanda, Karla, Lavínia, Neidiane, Luan, Mariele, Iasmim, Jaqueline, Franciele, Fernanda, Lohana, Rockson e Alana por se colocarem à disposição da leitura literária com elevado grau de dedicação, seriedade e cumplicidade, permitindo a tessitura deste texto. Deus os abençoe.

Poema 76 - Fernando Pessoa\*

Para onde vai a minha vida, e quem a leva?  
Por que faço eu sempre o que não queria?  
Que destino contínuo se passa em mim na treva?  
Que parte de mim, que eu desconheço, é que me guia?

O meu destino tem um sentido e tem um jeito,  
A minha vida segue uma rota e uma escala  
Mas o consciente de mim é o esboço imperfeito  
Daquilo que faço e sou: não me iguala

Não me compreendo nem no que, compreendendo, faço.  
Não atinjo o fim ao que faço pensando num fim.  
É diferente do que é o prazer ou a dor que abraço.  
Passo, mas comigo não passa um eu que há em mim.

Quem sou, senhor, na tua treva e no teu fumo?  
Além da minha alma, que outra alma há na minha?  
Por que me destes o sentimento de um rumo,  
Se o rumo que busco não busco, se em mim nada caminha

Senão com um uso não meu dos meus passos, senão  
Com um destino escondido de mim nos meus atos?  
Para que sou consciente se a consciência é uma ilusão?  
Que sou entre quê e os fatos?

Fechai-me os olhos, toldai-me a vista da alma!  
Ó ilusões! Se eu nada sei de mim e da vida,  
Ao menos eu goze esse nada, sem fé, mas com calma,  
Ao menos durma viver, como uma praia esquecida...”

---

\* Aposso-me deste poema como guia de percurso para as reflexões e análises aqui apresentadas, com a intenção de enriquecer as partes que compõem esta dissertação, ao mesmo tempo em que se torna um convite à sua fruição. Suas estrofes, ou mesmo versos isolados, introduzem os capítulos e algumas subseções com o intuito de mantê-los em permanente diálogo com a epígrafe, cedendo, a ela, o papel de fio condutor do texto em todos os seus momentos.

Obra poética de Fernando Pessoa: volume 1/ Fernando Pessoa. – 1. ed. – Rio de Janeiro Nova Fronteira, 2016, p. 102-103.



## RESUMO

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – Bahia, se propõe a compreender a formação leitora de estudantes do Ensino Médio, a partir deles mesmos, investigando como a leitura literária contribui para a formação do leitor autônomo na contemporaneidade, à luz da Estética da Recepção (JAUSS, 1979). Nasce de um conjunto de indagações afloradas das minhas experiências leitoras e profissional que, entrelaçadas, convergem para a questão-chave: como compreender o processo de formação da autonomia leitora dos estudantes da escola pública, tomando por base de pesquisa a recepção do texto literário? Ressalto a importância conferida à ideia de que práticas de leitura e de escrita se inserem em contextos históricos e sociais, sendo, portanto, objetos de estudo das Ciências Sociais. Para atender às demandas da Sociedade e da Educação, entre tantos diálogos estabelecidos, trago Theodor Adorno como debatedor destas questões. Assim, foram realizadas oficinas de leitura no Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida, em Cruz das Almas, Bahia, com estudantes de ensino médio, tendo como eixo norteador as mediações de textos literários em interface com a constituição da autonomia. Objetivo ainda, com esta pesquisa, investigar os contextos sociais e culturais em que a experiência do leitor se constitui. Nesse sentido, o caminho teórico-metodológico para esta investigação se pauta nas relações recepcionais do leitor-texto, na originalidade desse encontro e nos processos de negociação e produção de sentidos para o texto literário. Em diálogo com a Estética da Recepção em Jauss (1979) e com a teoria Adorniana (1995), proponho a pesquisa como um acontecimento, pois o conhecimento é uma construção social que envolve, em um processo dinâmico, a interlocução dos sujeitos concretos para produção de sentidos e significados, que implica um modo de ser e estar no mundo, como também de compreendê-lo. Os dados analisados neste trabalho, produzidos por meio de um projeto de intervenção, viabilizado pela dinâmica de 10 Oficinas literárias, foram agrupados em blocos temáticos de análise como escolha metodológica que facilita a compreensão do objeto de estudo. Para a apreciação crítica dos eventos de leitura ocorridos nas oficinas selecionadas, recorri ao Método Recepcional (MR) de Bordini & Aguiar (1993) como ponto de partida, por se tratar de um método que permite a análise dos dados, nos dando indicadores a partir dos horizontes de expectativa dos leitores. Desta forma, o aporte teórico foi sistematizado a partir dos estudos de Jauss (1979), para a Estética da Recepção, em diálogo permanente com Zilberman (1989) e Bordini & Aguiar (1993); de Silva (2013), Freire (1996) e Adorno (1995), para a autonomia leitora; de Koch (2002) e Soares (1998) para a noção de leitura como prática contextualizada de uso e reflexão sobre a linguagem; por estudo acerca do uso de oficinas como estratégias de pesquisa, de Spink & Medrado (2014) e por estudos acerca da literatura e sociedade como os de Cândido (2006), dentre outros. As análises empreendidas revelam que práticas de leitura realizadas com foco no leitor crítico oportunizam vivências significativas com a literatura, o que contribui para a atividade criadora dos jovens leitores e para o compartilhamento de sentidos e significados entre os sujeitos. Evidenciaram também a relevância da ressignificação da escola no tocante a oferecer práticas de leitura emancipatórias.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Estética da Recepção. Autonomia leitora. Oficinas de leitura.

## ABSTRACT

This study, linked to the research line Cultures, Formation and Pedagogical Practices of the Graduate Program of the Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS - Bahia, aims to understand the reading formation of High School students, starting from themselves, investigating how literary reading contributes to the formation of the autonomous reader in contemporary times, in the light of the Aesthetics of Reception (JAUSS, 1979). It is born of a set of inquiries emerged from my experiences as reader and professional that, intertwined, converge on two key questions: how to understand the process of formation of the reading autonomy of the students in public school, taking as a research basis the reception of the literary text? I emphasize the importance given to the idea that reading and writing practices are embedded in historical and social contexts, and therefore objects of study of the Social Sciences. To meet the demands of Society and Education, among the many dialogues established, I bring Theodor Adorno as a debater of these issues. Thus, reading workshops were held at the Landulfo Alves de Almeida State College, in Cruz das Almas, Bahia, with high school students, with the mediation of literary texts as interface with the constitution of autonomy. The aim of this research is to investigate the social and cultural contexts in which the experience of the reader is constituted. In this sense, the theoretical-methodological path for this research is based on the receptive relations of the reader-text, on the originality of this encounter and on the processes of negotiation and production of meanings for the literary text. In dialogue with the Aesthetics of Reception in Jauss (1979) and the Adornian theory (2000), I propose research as an event, because knowledge is a social construction that involves, in a dynamic process, the interlocution of concrete subjects for production of sense and meanings, which implies a way of being and being in the world, but also of understanding it. The data analyzed in this work, produced through an intervention project, enabled the dynamics of 10 literary workshops, were grouped in thematic blocks of analysis as a methodological choice that facilitates the understanding of the object of study. For the critical evaluation of the reading events that took place in the selected workshops, I referred to Bordini & Aguiar's (1993) Receptive Method as a starting point, since it is a method that allows the analysis of the data, giving us indicators from of readers' expectations. In this way, the theoretical contribution was systematized from the studies of Jauss (1979), for the Aesthetics of Reception, in permanent dialogue with Zilberman (1989) and Bordini & Aguiar (1993); de Silva (2013), Freire (1996) and Adorno (1995), for the reading autonomy; de Koch (2002) and Soares (1998) for the notion of reading as a contextualised practice of language use and reflection; by studying the use of workshops as research strategies by Spink & Medrado (2014) and by studies in literature and society such as Candido (2006). The analyzes carried out reveal that reading practices carried out with a focus on the critical reader, offer significant experiences in literature, which contributes to the creative activity of the young readers and to the sharing of sense and meanings among subjects. They also showed the relevance of the school's re-signification in offering practical emancipatory readings.

Keywords: Literary reading. Aesthetics of the Reception. Autonomy reader. Reading workshops.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Prefeitura de Cruz das Almas - BA	38
<b>Figura 02</b>	Entrada de Cruz das Almas - BA	38
<b>Figura 03</b>	UFRB – Cruz das Almas – Vista Aérea	39
<b>Figura 04</b>	Escola de Agronomia – UFRB – Cruz das Almas - BA	39
<b>Figura 05</b>	Sede – Escola de Agronomia – UFRB – Cruz das Almas - BA	39
<b>Figura 06</b>	Igreja Nossa Senhora do Bom Sucesso	40
<b>Figura 07</b>	EMBRAPA	40
<b>Figura 08</b>	Casa da Cultura Galeno D’Avelírio	40
<b>Figura 09</b>	Tradição Guerra de Espadas	41
<b>Figura 10</b>	Festejos Juninos	41
<b>Figura 11</b>	Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida	43
<b>Figura 12</b>	Oficina VI – autopsicografia	125
<b>Figura 13</b>	Oficina VI – autopsicografia – produção de poemas I	126
<b>Figura 14</b>	Oficina VI – autopsicografia – produção de poemas II	127
<b>Figura 15</b>	Oficina X – Capitães da Areia	135
<b>Figura 16</b>	Oficina X – Capitães da Areia – registro do público presente	136
<b>Figura 17</b>	Oficina X – Capitães da Areia - encerramento	137

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Teses e Dissertações da CAPES (em 05/02/2019)	23
<b>Quadro 02</b>	Dissertações	24
<b>Quadro 03</b>	Teses	26
<b>Quadro 04</b>	Área de Linguagens	46
<b>Quadro 05</b>	Síntese das Oficinas I	92
<b>Quadro 06</b>	Síntese das Oficinas II	92
<b>Quadro 07</b>	Oficinas/Temas	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ER	Estética da Recepção
FAMAM	Faculdade Maria Milza
CAPS	Catálogo de Teses e Dissertações
GT	Grupo de Trabalho: Alfabetização, Leitura e Escrita, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da ANPED
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MR	Método Recepcional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBE	Revista Brasileira de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade de Londrina
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	PRENÚNCIO - HISTÓRIA DE UM NOME, PARA INÍCIO DE CONVERSA	14
1.2	OS PRIMEIROS PASSOS – GESTAÇÃO DO PROJETO	17
1.3	O DEFINIR DO CAMINHO – OS ELEMENTOS-CHAVE DA PESQUISA	19
1.4	O QUE ME DIZEM OS ESTUDOS – POR UM ESTADO DA ARTE	21
1.5	OS CAPÍTULOS	28
<b>2</b>	<b>CAMPO DE PESQUISA – ESCOLHA DO PERCURSO</b>	<b>31</b>
2.1	SUPORTE METODOLÓGICO	31
2.2	OFICINAS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA - UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE RECEPCIONAL	36
2.3	O CAMPO EMPÍRICO	37
<b>2.3.1</b>	<b>Cruz das Almas – O <i>locus</i> em síntese</b>	<b>38</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Espaço Escolar: Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida</b>	<b>42</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Os Sujeitos: um jeito peculiar de se narrar</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>DIÁLOGOS E ENGENHOS EM BUSCA DE UMA BASE TEÓRICA</b>	<b>53</b>
3.1	EXPERIÊNCIAS LEITORAS NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PELOS EDUCANDOS?	53
3.2	A TEORIA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	58
3.3	FORMAÇÃO LEITORA MEDIADA POR OFICINAS DE LEITURA	60
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO LEITORA PARA QUÊ? – REFLEXÕES FILOSÓFICAS</b>	<b>65</b>
4.1	LEITURA E ESCOLA: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO	66
4.2	O LEITOR CRÍTICO EM FORMAÇÃO	68
4.3	DIÁLOGOS COM A ESCOLA: LEITURA E AUTONOMIA	71
<b>4.3.1</b>	<b>O <i>Bicho</i>: detalhes da experiência de leitura</b>	<b>74</b>
<b>4.3.2</b>	<b>A formação crítica em Adorno</b>	<b>78</b>
4.4	O ESTADO: COMO TEM SIDO SEUS MOVIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR EM NOSSAS ESCOLAS?	83
4.5	MOVIMENTOS FINAIS	85

<b>5</b>	<b>LEITURA: UMA PRÁTICA LIBERTADORA? – DESCORTINAR-SE DAS OFICINAS DE LEITURA</b>	<b>88</b>
5.1	LER PARA QUÊ? – DETERMINANDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVA	97
5.2	FORMANDO-SE LEITOR: GOSTO SE DISCUTE? – ROMPENDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVA	106
5.3	OS CLÁSSICOS: ENCONTROS E DESENCONTROS – UMA REFLEXÃO ESTÉTICA - QUESTIONANDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVA	109
5.4	LITERATURA PERIFÉRICA/MARGINAL: OUTRAS POSSIBILIDADES DE LER O MUNDO – AMPLIANDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVA	114
5.5	A CONDUTA DO PRAZER ESTÉTICO: DETALHAMENTO DE DUAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA – AUTOPSILOGRAFIA E CAPITÃES DA AREIA	122
<b>5.5.1</b>	<b>Autopsicografia: poetar para poetar</b>	<b>123</b>
<b>5.5.2</b>	<b>Capitães da areia: campo para experiências do prazer</b>	<b>130</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS – “NÃO ATINJO O FIM AO QUE FAÇO PENSANDO NUM FIM”</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>141</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>147</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Para onde vai a minha vida, e quem a leva?  
Por que faço eu sempre o que não queria?  
Que destino contínuo se passa em mim na treva?  
Que parte de mim, que eu desconheço, é que me guia?”  
(PESSOA, 2016, p. 102-103)*

### 1.1 PRENÚNCIO - HISTÓRIA DE UM NOME, PARA INÍCIO DE CONVERSA

A priori, eu me apresento como ser de experiências que vive em busca de conhecer outras várias contidas no mundo que me cerca: Sandra Zely, cujo nome me deu constrangimentos no processo de alfabetização por minhas primeiras professoras, leigas<sup>1</sup> em sua totalidade, não saberem como fora pensado para ser escrito ou pronunciado. Trago isso porque foi relevante para meu processo de autoestima e educação formal. Pensando em mim como gente que precisava de se conhecer, foi um passo importante para minhas primeiras buscas pelo texto literário, chegando a mim de pouco a pouco em momentos de encontros com o meu pai, que os trazia para casa para leituras particulares e compartilhadas à noite, antes de dormir, e nos momentos de leitura na escola: realizada geralmente em voz alta pela professora, no segundo período do turno (matutino, em meu caso), às sextas feiras. A ficção abria-me portas para uma nova leitura e recebia-a com encanto. Comecei a ver o livro como fonte de prazer e como uma ponte maravilhosa para o meu autodescobrimento.

Michèle Petit, em *A Arte de Ler* (2009), considera realmente significativo o contato com livros que saibam muito de nós, nossos desejos, medos, regiões inexploradas, aquilo que

---

<sup>1</sup> Desconstruindo o aparente preconceito que possa ser extraído desta referência, como um desmerecimento aos saberes destes, reconheço o relevante trabalho realizado por professores leigos durante todo o processo histórico da Educação no Brasil. Compartilho de estudos que os apontam como profissionais com a coragem de colaborar para que muitos tenham acesso à educação, mesmo diante de condições inóspitas de trabalho: SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2000. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. SEVERINO, A. J. *Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores*. Cadernos FEDEP (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n.1, p.10-23, fevereiro de 2002.



não sabemos expressar. Para ela, “ao longo da vida, procuramos as bolas que nos são lançadas e que nos permitirão discernir melhor o que existe ao redor de nós, e mais ainda o que acontece dentro de nós e não conseguimos exprimir.” (p. 51). O livro pode ser a mola propulsora dessas bolas.

Os vários apelidos surgiram de Zely: muitas grafias como Zeli, Zelir, Zéli, até um Zelu, quando a datilógrafa da escola apertou a tecla *u* em lugar de *y*. Quando bem mais tarde, já no ginásio, aprendi a escrevê-lo e pronunciar-lo com segurança, já era tomada por uma timidez exacerbada quanto a me apresentar, a ser verdadeiramente o meu nome. Ler literatura possibilitou movimentar-me por dentro e “reencontrar um mundo interior de sensações, um ritmo.” (Idem, *Ibid.*, p. 61). Assim fui me encontrando. No momento, abre-se em minhas experiências a oportunidade de escrever uma dissertação de Mestrado. Como fazê-la? Eis o *modus operandi* a decidir.

Uma síntese de mim, do que sou, também se constituiu por meio de formação e de leituras acadêmicas do Curso do Magistério, em 1984, ao de Pedagogia, em 1992; nas Especializações – em Alfabetização, em 2002, em Ensino de Literatura e Linguística, em 2010; em outra formação em Letras com Inglês, em 2014; e, por fim, no Mestrado iniciado em 2017. Não pretendo, pois acho que não é essa a questão, enquanto autora de uma pesquisa em práticas leitora, escrever um tratado de Ciências. Não do jeito que, em pleno avançar do século XXI, ainda sustentamos as Ciências: como caixas que se encaixam em rótulos diferentes, ora chamados de Modernidade, ora de Pós-Modernidade. Enveredando-me em discussões sobre a leitura, penso que trato de algo que ultrapassa as acepções acadêmicas, uma vez que realizadas por pessoas e, por conseguinte, exige interferências subjetivas, metafóricas das quais não ousou prescindir.

Entretanto, opto pelo cuidado de não extravasar em pensamentos que neguem “a legitimidade de um discurso científico específico sobre a educação” (CHARLOT, 2006, p. 10). Pretendo, pois, mesmo buscando uma diferente composição, manter um diálogo rigoroso e permanente com as teorias que subjazem todos os elementos da pesquisa que trago para análise e reflexão. Principalmente nos que dizem respeito às defendidas pela Estética da Recepção.

Ainda pensando no “como fazer” e “no que trazer” a partir dos conhecimentos fomentados pela pesquisa, reporto-me a Santos (2008, p. 36), em *Um discurso sobre as Ciências*: “Os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento”. A leitura é uma prática social, assim como a Educação

também o é. Deste modo, a educação como formação humana se dá nas mais diversas práticas sociais; sendo a escola um dos espaços onde essas práticas se configuram, quero tomá-la, enquanto espaço de pesquisa científica, numa proposta qualitativa de Ciências Sociais. Entretanto, sem me propor a elucidações paradigmáticas, trago eixos teóricos com o objetivo de corroborar para os arremates deste trabalho.

O começo da construção é doloroso, quase incontornável no que diz respeito ao processo de criação, de autoria, pois mexe com o “como fazer” idiossincrático, inerente à arte de dizer humana. Exige uma concessão às amarras metodológicas impostas às Ciências, de modo geral, ao mesmo tempo em que exige uma compreensão não unidimensional dos fenômenos inerentes às Ciências Sociais. Ou seja, exige uma visão de educação como práticas historicamente elaboradas.

As contradições são muitas, uma vez que são inerentes ao mundo humano marcado por vontades, narcisismos, medos e inseguranças. No entanto, pretendo trazer minha contribuição como ser que indaga tudo ao seu redor, em forma de possíveis interpretações para os retratos contemplados, admirados, duvidados, questionados, dialogados, pensados a partir do contato que estabeleci com um grupo de alunos em uma situação prática de leitura no qual se posicionaram como sujeitos de sua formação leitora.

Busco encaixar, enquadrar? Não. O que eu quero é sair dessa grande caixa dos quadros que ainda nos prendem a paredes erigidas por outrem, cujas configurações não escolhi. E digo isso pelo contrário à pretensão; pela humildade e por não conseguir dizer como o “outro” quer que eu diga. Fluida? Não. Há um chão. No entanto um chão que mesmo delineado alheio à minha existência, me dão uma consciência histórica do caminho a percorrer, a sondar, a buscar. Esse caminho pode dar para outros bosques, riscos inerentes à trajetória do caminheiro, mas há aquele onde quero chegar deliberadamente e ali compartilhar o que fora apreendido na viagem realizada.

Caminharei sozinha? Não. Ninguém é uma ilha, como pontua John Donne, em *Meditações VII*:

Nenhum homem é uma ilha, isolado em si mesmo; todos são parte do continente, uma parte de um todo. Se um torrão de terra for levado pelas águas até o mar, a Europa ficará diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse o solar de teus amigos ou o teu próprio; a morte de qualquer homem me diminui, porque sou parte do gênero humano. E por isso não perguntes por quem os sinos doam; eles doam por ti. (DONNE, 2007, p. 133).

## 1.2 OS PRIMEIROS PASSOS – GESTAÇÃO DO PROJETO

*“O meu destino tem um sentido e tem um jeito,  
A minha vida segue uma rota e uma escala  
Mas o consciente de mim é o esboço imperfeito  
Daquilo que faço e sou: não me iguala”*  
(PESSOA, 2016, p. 102-103)

Quando pensamos nas práticas de leitura escolares, tomando como pressuposto básico a concepção de que o texto é lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos (KOCH; ELIAS, 2007), o que podemos questionar: os alunos têm desenvolvido leituras de textos literários que possam favorecer sua autonomia como sujeitos capazes de produzir ou construir conhecimentos e sua emancipação enquanto sujeitos histórico-sociais? As oportunidades de leitura têm sido propostas a fim de favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e cidadã pelo educando?

O cerne de tais questionamentos é a ideia de que a leitura, em parceria com a escola, é produto da complexa cultura humana com potencial de contribuir para a formação de todos os sujeitos sociais que a ela tiverem acesso. E os questionamentos convertem-se em inquietações quando passo a buscar, em minha história, os pontos de convergências entre os meus passos ao encontro de uma construção humana que hoje me identifica como pessoa, profissional, pesquisadora e estudante de Mestrado, e o interesse pela formação leitora dos educandos no ambiente escolar.

Paulo Freire (1998, p. 11) diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que me remota a tempos idos cronologicamente, mas que andam em espiral em minhas memórias, dialogando, volta e meia, com o ser leitor instituído em mim atualmente. Minha memória de leitora de mundo não pode prescindir da palavra: ouvida, sentida, lida, adivinhada, sonhada... Assim, começo a me situar no mundo como criança do sertão da Chapada Diamantina, imersa em mitos, matas e histórias – do acordar ao adormecer. Os curiangos – corujinhas típicas da região -, as noites escuras, estreladas ou enlustradas, as esteiras nas calçadas para as audições e contações de histórias, as estradas empoeiradas, dominadas por animais peçonhentos e assombrações formaram o imaginário que colaborou para compreensão e interpretação dos muitos textos literários que chegaram às minhas mãos de forma direta e/ou indireta. No cotidiano, uma família que acreditava nos míticos seres das

matas, dos rios, das noites, dos cânions, das serras – um pai apaixonado por livros e uma mãe voltada para meu processo de alfabetização; nas escolas, os poucos exemplares de Lobato, de contos fantásticos, das fábulas de *Esopo* e *La Fontaine* formavam o corolário literário que fomentava em mim um gosto avassalador por ler. Da criança à profissional, o que li ou o que ainda leio me fazem itinerante no universo da leitura, como caminheira de buscas que sabe do possível, mas que duvida das chegadas permanentes. Prefiro, pois, a caminhada.

O meu percurso como professora alfabetizadora e das Linguagens – Português, Arte, Educação Física - inicia-se na segunda metade dos anos 80, após um Curso de Magistério totalmente alicerçado em concepções tradicionais de ensino: centrada no educador, o modelo a “ser seguido”, imitado e reproduzido pelos educandos, cuja essência poderia ser potencializada ou atualizada através do processo educativo, porém jamais transformada (SAVIANI, 1997). Era um tempo em que a mulher precisava fazer o Curso do Magistério porque “se não servisse para nada, poderia ser professora”, frase recorrente na época. Assim, comecei a delinear o modelo de professora dentro do sistema de educação vigente na época: estudiosa, com aulas meticulosamente planejadas, buscando o encaixe “certo” dentro dos requisitos exigidos para uma “professora”<sup>2</sup>. Este perfil ajudou em muito a movimentação de boas práticas pedagógicas, mesmo reconhecendo, mais tarde, que muitas delas ainda me colocavam dentro das abordagens tradicionais de educação, pois confinadas a de um entendimento de educação enciclopédica e positivista.

Todavia, compreensivamente, eu era fruto do meu tempo. Agia da única forma que acreditava mesmo ser a certa, inaugurando, às vezes, tímidas práticas educativas mais libertadoras. Naquelas circunstâncias, fazia da literatura um caminho de educação política e social para os meus educandos. Como professora de Língua Portuguesa para alunos de 5ª série, procurava melhorar a qualidade de leitura, promovendo práticas que envolviam diversas atividades de interação com o texto: teatro, danças, oficinas, espaços explorados pelos alunos nos quais podiam expressar seus próprios entendimentos, gostos e contribuições para suas vidas pessoais. Desta forma, fui buscando realizar práticas pedagógicas voltadas para a

---

<sup>2</sup> No decorrer do século XX, o modelo predominante na educação era o tradicional, aquele que privilegia o ensino “dos conhecimentos elaborados pela humanidade” a partir da memorização. Neste modelo, o professor exerce uma função autoritária, como detentor do saber, em detrimento do aluno, sobre o qual estabelece uma relação de poder (relação vertical). O aluno precisa, então, seguir as regras estabelecidas pela escola, sendo obediente e estudioso. Há uma preocupação grande com a questão do “bom comportamento”, que é um reflexo da situação social e política da época, em que o objetivo era formar pessoas passivas, obedientes e patriotas. Para mais esclarecimentos, ver: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE; José Luis. (Orgs.). História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP. : Autores Associados: HISTEDBR, 1998; GHIRALDELLI JR., Paulo. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2006.

formação leitora, visíveis em minhas atitudes em sala de aula – quando alfabetizadora, reservava o conhecido “cantinho da leitura”, a partir dos livros que chegavam às escolas via projetos do governo; quando trabalhando com alunos mais velhos, Recital de Poesias, leituras e dramatização de livros, círculos de leitura e outras práticas afins – e em meus trabalhos de pesquisa para as especializações e demais cursos de formação continuada. Não poderia pensar de outra forma para o Mestrado: a partir das experiências leitoras, dos estudos teóricos, das discussões críticas, dos projetos realizados no Núcleo de Leitura e Multimeios da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)<sup>3</sup>, do qual faço parte desde 2015, a convite das professoras Maria Helena da Rocha Besnosik, hoje minha orientadora, e Rita Brêda Mascarenhas Lima, ambas professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, vi meu interesse em concretizar o mestrado, tomando a formação leitora como objeto de estudo. Nasce, assim, o interesse por efetivar esta pesquisa, realizada pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana a UEFS, Mestrado em Educação, na Linha Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas.

### 1.3 O DEFINIR DO CAMINHO – OS ELEMENTOS-CHAVE DA PESQUISA

Venho a este tempo, inquietando-me e motivando-me a investigar o problema que entrelaça os seguintes questionamentos: Como o aluno da escola pública desenvolve sua autonomia mediante contato com a leitura? Como compreender o processo de formação da autonomia leitora dos estudantes da escola pública, tomando por base de pesquisa a recepção do texto literário? Para responder a essas questões, por meio de uma proposta de intervenção, intento discutir como os educandos se posicionam diante de experiências leitoras desenvolvidas nas escolas, a partir de reflexões e análises na perspectiva da Estética da Recepção. Vale ressaltar que trabalhei com a ideia de que a leitura e a escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-las (SOARES, 2004).

---

<sup>3</sup> Esse Núcleo existe desde 1994, a partir das ações que a universidade realizava em parceria com o Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura). De 1997, em diante, o Núcleo prossegue sozinho, fiel ao princípio de que a leitura não existe apenas na escola, mas em qualquer espaço constituído de seres humanos e, portanto, leitores em potencial. As Oficinas que constituem o *corpus* desta pesquisa fazem parte do Projeto de Leitura Itinerante do mesmo.

Para tanto, fez-se necessário apresentar um ambiente de leitura contextualizado, a fim de investigar e analisar, à luz da Estética da Recepção (JAUSS, 1979) como os estudantes constroem, além da competência leitora, competências estratégicas de recepção, tão importantes para o desenvolvimento de si mesmos enquanto sujeitos, e se se posicionam crítica e reflexivamente a respeito do mundo que os cerca.

Desta forma, o presente trabalho apresenta dados resultantes de uma proposta de intervenção com o objetivo geral de investigar a recepção da leitura no processo de formação leitora e autônoma do educando, a partir de práticas planejadas via Oficinas – focando os gêneros literários clássicos, contemporâneos e leituras marginais, nas narrativas ficcionais que circulam no seu cotidiano. De forma específica, trago como objetivos da pesquisa investigar como os alunos desenvolvem a autonomia leitora através de Oficinas literárias, bem como se posicionam diante do ato de compreender textos. Pretende-se, ainda, identificar como as Oficinas, a partir de gêneros narrativos que circulam a realidade dos alunos, podem contribuir para práticas sociais de leitura, e conseqüentemente, de letramento.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, cujo percurso metodológico selecionado para investigar as ações do educando diante das práticas de leitura, tomará as Oficinas como estratégia de intervenção e pesquisa. A referida intervenção, fora proposta com vista à constituição de um campo de coleta de dados que realizou-se em 2018, de maio a novembro. No primeiro semestre desse ano, começamos as aplicações das Oficinas de Leitura no Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida, onde atuo como professora, escolhido como o campo empírico da pesquisa. Realizamos dez (10) oficinas de leitura como estratégias de pesquisa para um corpo de 16 estudantes, inscritos a partir de interesse próprio.

As dez (10) Oficinas foram planejadas com foco na leitura literária e, todas elas foram consideradas para a constituição do *corpus* da pesquisa, destacando pontos de análise à luz da Estética da Recepção (JAUSS, 1979), incorporando os estudantes-participantes, como colaboradores nas reflexões, e suas respectivas falas, como indicadores fundamentais nos estudos recepcionais. As experiências oportunizadas pelo Projeto de Leitura Itinerante do Núcleo de Leitura e Multimeios da UEFS nos serviram de ponto de partida para o planejamento.

As práticas de leitura abarcando os clássicos, os contemporâneos e a literatura conhecida como *marginal* nos serviram de expoente norteador das investigações. As escolhas dos textos foram feitas após levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos colaboradores, mesmo com sugestões prévias, considerando disponibilidade de tempo, acesso

ao material, interesses pessoais. A opção por um formato diferenciado de Oficinas de Leitura reflete o processo de liberdade de desvincular as oficinas das avaliações e expectativas das disciplinas tradicionais da escola em questão.

#### 1.4 O QUE ME DIZEM OS ESTUDOS – POR UM ESTADO DA ARTE

Acredito que por suas diferentes manifestações sociais, a leitura torna-se cada vez mais assunto de investigação entre pesquisadores que desejam problematizá-la, seja como prática escolar, como experiência a ser vivenciada, ou mesmo como deleite, realizada nos mais recônditos espaços das distintas comunidades. Desta forma, na tentativa de traçar um panorama geral dos estudos que a leitura vem tendo nos ambientes acadêmicos, procurei realizar um Estado da Arte voltado para estudos de leitura ligados à Estética da Recepção.

Jauss (1979, p.43) opta por iniciar o seu texto *A Estética da Recepção: Colocações Gerais* com uma pergunta para ele de grande relevância: "que significa a experiência estética, como ela tem se manifestado na história da arte, que interesse pode ganhar para a teoria contemporânea da arte?" Acredito que a busca por respostas que correspondessem a tal questionamento tenha contribuído para a materialização de consideráveis trabalhos acadêmicos que o ajudaram a sistematizar suas complexas teses, hoje muito importantes para a composição teórico-metodológica da Estética da Recepção.

A fim de dimensionar a amplitude de trabalhos relacionados à Estética da Recepção, a partir do que pretendo chamar de grandes contribuições para o meu trabalho, em um diálogo entre pesquisas acadêmicas e bibliográficas, apresento um recorte de Teses e Dissertações, tomando como critério de buscas os termos-chave já citados, garimpados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nas páginas do *Google* e outros.

O Estado da Arte como metodologia de pesquisa a partir do descritor *leitura*, refinado pela palavra chave *estética da recepção*, pode ser encontrado na configuração de trabalhos acadêmicos de grande valia para nos guiar na sistematização do campo teórico metodológico com agilidade de tempo e precisão.

Nesse processo de busca, procurei por trabalhos que me trouxessem à clareza as estratégias de fazer um *Estado da Arte*. Assim, visando ao entendimento do processo histórico de busca e de seleção dos aportes teóricos na área de Leitura, destaco Gislene de Sousa Oliveira Silva, que direcionou sua dissertação *Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015*, pela Universidade Federal de Goiás, em 2017, aos propósitos de investigar os fundamentos teórico-metodológicos mais utilizados nas pesquisas com o tema leitura, em produções de mestrado e doutorado, vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação no país: nos trabalhos apresentados no GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e em artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), periódico da ANPED, no período de 2010 a 2015.

A autora nos faz compreender o significado real de trabalhos de pesquisa na modalidade *Estado da Arte* quando cita Ferreira (2002):

As pesquisas denominadas “Estado da Arte” têm caráter bibliográfico, e elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257 apud SILVA G. 2017, p. 27).

Mediante entendimento das questões que definem um *Estado da Arte*, a partir de Silva (2002), continuei a busca e me debrucei sobre a dissertação de Renata Macedo Cappato que nos traz o estudo *Nas malhas do leitor: um estudo de teses e dissertações sobre leitura/recepção de textos (1980-2003)* de 2005, pela Universidade Estadual Paulista. Trata-se de uma pesquisa que tem como proposta descrever, analisar e avaliar vinte dissertações e teses produzidas nas principais universidades brasileiras, versando sobre a leitura/recepção de textos. Para alcançar esse objetivo, numa primeira etapa, ela realizou um amplo levantamento da produção científica sobre leitura. Desse material, foram selecionados vinte trabalhos com base em dois critérios: textos não publicados em formato de livro, portanto estudos ainda restritos ao ambiente acadêmico que precisam ser divulgados; e textos que analisassem a figura do leitor segundo a Estética da Recepção.

Cappato (2005) apresenta uma descrição do material segundo uma grade de observação, visualizando os seguintes itens: dados de identificação da obra; objetivos; material abordado; base teórica e bibliografia destacada na pesquisa; detalhamento da



metodologia; conclusões principais apresentadas pelo pesquisador; e uma avaliação sobre os resultados efetivos de cada projeto. A seguir, realizou-se uma análise fundamentada nas categorias “efeito” e “recepção”, tal como são concebidas pela Estética da Recepção. Como resultados, chegou-se a uma amostra significativa do estágio atual das pesquisas de leitura/recepção de textos, composta pelas principais tendências dessa teoria no Brasil.

Compreendendo o caminho das autoras acima citadas, e reconhecendo a importância de seus trabalhos para um pesquisador na área de leitura pautada na Estética da Recepção, passei a buscar minhas próprias estratégias de pesquisa e de elaboração de um Estado da Arte que pudesse me subsidiar em respaldo teórico-metodológico para a minha pesquisa e escrita dos seus resultados.

No banco da CAPES, quando o acessei (05/02/2019), atualizado na página <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>, para Teses e Dissertações, foram encontrados contingentes conforme quadro abaixo:

**Quadro 01 – Teses e Dissertações da CAPES (em 05/02/2019)**

<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>Contingente encontrado</b>
<b>Estética da Recepção</b>	1100126
<b>Estética da Recepção e Formação Leitora</b>	1121333
<b>Formação Leitora e Autonomia</b>	1110447
<b>Experiências Leitoras e Práticas Escolares</b>	1118870
<b>Experiências leitoras, Práticas escolares a partir da Estética da Recepção</b>	1121749

Fonte: Elaboração própria

Podemos perceber, com base no quadro acima, que há um contingente exponencial de trabalhos relacionados à leitura, e quando triangulamos as palavras-chave Experiências leitoras, Práticas escolares a partir da Estética da Recepção, há um acréscimo. Como a modalidade desta pesquisa não se enquadra em Estado da Arte, e pela complexidade que se apresenta, selecionei aqueles do meu interesse e estes sempre me remontaram à Plataforma Sucupira e ao banco de dados das respectivas Universidades de origem.

Devido à grande quantidade de trabalhos localizados nos bancos de dados da CAPES, da ANPED e outros, e à necessidade de ser sucinta nos critérios de seleção, elenquei apenas aqueles que se aproximaram o mais fielmente do meu estudo, com enfoque nos termos-chave: Estética da Recepção e formação leitora; Formação leitora para a autonomia; Experiências leitoras e práticas escolares. Sendo assim, procurei sistematizar os trabalhos cujas abordagens pudessem me ajudar em termos de atualização do referencial teórico, metodologia, análise de

dados, dentre outros aspectos. Apesar de o tema leitura ser abordado de forma bastante diferenciada, foi possível selecionar alguns como suporte de estudo e colaboração. Abaixo, apresento a seleção, apenas por questões práticas, em dois quadros-resumo: O primeiro para as dissertações, quando observei tema, objetivos, referencial teórico e metodologia como critérios de seleção; e o segundo para as teses, quando organizei aquelas mais próximas à minha realidade, principalmente em questões geográficas, e diálogos pessoais com as autoras, favorecendo-me e enriquecendo o meu trabalho substancialmente.

#### Quadro 02 – Dissertações

##### 1- TIPO DE DOCUMENTO: Dissertação

TÍTULO / Instituição / Ano: O Grotesco em Famintos - A experiência estética no ensino de literatura - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, 2017.

AUTOR: José Marcelino Ferreira Junior.

RESUMO: Com o objetivo de “perceber, entre os estudantes, a leitura como experiência estética e refletir sobre os problemas relacionados à presença da literatura na escola”, o autor apresenta uma experiência de atividade prática de leitura em sala de aula para discutir as análises desenvolvidas por Victor Hugo e Wolfgang Kayser sobre uma categoria estética a que se veio nomear de Grotesco e em especial a noção de realismo grotesco formulada por Mikhail Bakhtin, por constatar o quanto a noção de harmonia e beleza havia sido condicionada ao clássico padronizado ao longo dos tempos, tomando como ponto de partida as considerações de Jauss (1994) sobre o horizonte de expectativa de uma obra. Considera a proposta de leitura de Famintos, do escritor Luis Romano (1962) no intuito de destacar a centralidade do leitor como produtor de um segundo texto, construído no primeiro ato da leitura.

CONSIDERAÇÕES – Relevância para este estudo: Por se tratar de um estudo de práticas leitoras com foco na categoria horizontes de expectativa do leitor em obras literárias, considero este estudo de muita importância como possibilidade de fonte de consulta para sistematização do pretendido por mim, após leitura e análise crítica do texto como um todo, conforme se faça necessário.

##### 2-TIPO DE DOCUMENTO: Dissertação

TÍTULO / Instituição / Ano: Uma aplicação do Método Recepcional para o incentivo à leitura em nível fundamental utilizando os textos de Luís Fernando Veríssimo - Universidade Estadual de Londrina, 2005.

AUTOR: Meirielli dos Santos Ricardo Escobar

RESUMO: A partir de intensas considerações sobre a *CRÔNICA*, com destaque para as do renomado escritor Luís Fernando Veríssimo, por sua grande circulação e aceitabilidade entre seus leitores, a autora investigou quem seriam e onde estariam os leitores do escritor, buscando-os em três segmentos: nas escolas, no ciberespaço (comunidades do site de relacionamentos Orkut) nas cidades de Maringá/PR e Cianorte/PR, e vários respondentes de outros Estados brasileiros, e em bancas de jornal e revistas. Para tal, procurou um vasto referencial teórico que dessem conta dos estudos sobre Crônicas, além disso, das Teorias da leitura, Estética da Recepção, especialmente a obra de Jauss (1994) e a Sociologia da leitura, notadamente nas contribuições de Candido (1976), Aguiar (1996), Manguel (1997), Zilberman (2001), Petit (2008).

CONSIDERAÇÕES – Relevância para este estudo: O estudo tem o referencial teórico, no tocante à leitura e o seu processo recepcional, próximo ao que busco como fonte de pesquisa.

##### 3-TIPO DE DOCUMENTO: Dissertação

TÍTULO / Instituição / Ano: A Teoria da Recepção e do Efeito aplicadas ao texto literário de Machado de

Assis e Edgar Allan Poe - Pontifícia Universidade do Estado de Goiás, 2013.

AUTOR: Marli Lobo Silva

RESUMO: A proposta desta pesquisa é aplicar a teoria da recepção e do efeito ao texto literário de Machado de Assis e Edgar Allan Poe, com destaque nos contos “*A queda da casa de Usher*”, de Edgar Allan Poe, e “*A causa secreta*”, de Machado de Assis. A autora buscou observar os elementos que compõem a relação existente entre texto, leitor e o processo de leitura, buscando identificar de que maneira ocorre a recepção e o efeito nas obras em estudo, buscando para isso os fundamentos teóricos de Hans Robert Jauss, (2003), e Wolfgang Iser (1996).

CONSIDERAÇÕES – Relevância para este estudo: Por se tratar de uma proposta de estudos acerca da recepção leitora, há convergência com o que procuro discutir em meu trabalho de pesquisa. Deste modo, este poderá ser uma considerável fonte de consulta, tanto nos procedimentos metodológicos, quanto nas sistematizações das análises.

4-TIPO DE DOCUMENTO: Dissertação

TÍTULO / Instituição / Ano: A Viagem do leitor entre a busca e o encontro: o efeito e a recepção em Terra Sonâmbula, de Mia Couto - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2013.

AUTOR: Marilene Soares da Silva

RESUMO: Esta pesquisa analisa o ato de leitura praticado pelas personagens da obra Terra sonâmbula, de Mia Couto, sob a orientação de Hans Robert Jauss (Estética da Recepção) e Wolfgang Iser (Teoria do Efeito Estético), interpretando o percurso da leitura exercitada pelas personagens com que se tece a narrativa de ficção e os efeitos de sentido decorrentes do ato produtor de leitura, a partir de dois narradores: Muidinga e Kindzu. Procura-se demonstrar que o ato de ler mostra-se como possibilidade de sonhar, mesmo em um cenário dilacerado pela guerra moçambicana.

CONSIDERAÇÕES – Relevância para este estudo: O interesse por esta obra partiu não só da identificação temática, mas também das questões relacionada à literatura de Mia Couto e seu pertencimento à África. Ter acesso a obras que nos trazem análise de recepção leitora de culturas que se aproximam da nossa, mas com uma gama tão vasta de riqueza e beleza, parece-me convidativo e muito interessante.

5-TIPO DE DOCUMENTO: Dissertação

TÍTULO / Instituição / Ano: A Escola e a Formação de Leitores: um olhar na perspectiva da estética da recepção – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

AUTOR: Adriana Santana da Cruz

RESUMO: Esta pesquisa busca compreender como os estudantes recebem a literatura proposta pela escola e o conseqüente sentido que atribuem à instituição nesse quesito, tomando como sujeitos investigados, seis concluintes da educação básica, matriculados no Colégio Estadual Joaquim Inácio de Carvalho, em Ipirá – Ba, que já tinham alguma aproximação com a leitura literária. O estudo aponta para as fragilidades das práticas leitoras que emanam das escolas básicas, mas, ao mesmo tempo, traz à tona a importância do fato de que estar no contexto escolar favorece a aproximação com a leitura literária.

CONSIDERAÇÕES – Relevância para este estudo: Por se tratar de uma proposta de estudos acerca da recepção leitora, há convergência com o que procuro discutir em meu trabalho de pesquisa. Deste modo, este poderá ser uma considerável fonte de consulta, tanto nos procedimentos metodológicos, quanto nas sistematizações das análises.

Fonte: Elaboração própria

### Quadro 03 – Teses

1-TIPO DE DOCUMENTO: Tese

TÍTULO / ANO / Instituição: RECEPÇÃO E CONVERGÊNCIA NA OBRA DE MANOEL DE BARROS: POESIA, ILUSTRAÇÃO E PARATEXTUALIDADE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - FACULDADE DE LETRAS, 2014

AUTOR: ROSIDELMA PEREIRA FRAGA SOARES

RESUMO: Esta tese de doutoramento proporciona um exame de recepção de poesia, ilustração e paratextualidade. À luz da estética de recepção, instituída pelos teóricos Hans Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1979), da Semiótica, de Charles Sanders Peirce (2010) e da Semiótica de Umberto Eco (1971-2007), procurou-se averiguar a recepção da poesia lírica de Manoel de Barros, a recepção do poeta quanto à pintura de Joan Miró (1924) e Paul Klee (1922), a recepção de sua lírica pelos ilustradores Ana Raquel Máximo, Martha Barros, Zivaldo Alves Pinto, a recepção de poesia e outros paratextos que complementam a obra de Manoel de Barros de Poemas concebidos sem pecado (1937) a Escritos em verbal de ave (2011)

CONTRIBUIÇÕES – relevância para este trabalho: Consultando esta Tese, busquei entender como um exame de recepção de poesia, ilustração e paratextualidade apontam os momentos de convergência ou divergência entre a linguagem verbal e não verbal oferecida ao leitor como um projeto de análise interartística, intersemiótica e intertextual, possibilitando olhares mais amplos sobre como as obras literárias nos chegam às mãos, e como tudo isso influencia nos processos de recepção.

2-TIPO DE DOCUMENTO: Tese

TÍTULO / ANO / Instituição: ITINERÁRIOS DE LEITURA: o processo recepcional de Memórias póstumas de Brás Cubas – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2003.

AUTORA: Verbena Maria Rocha Cordeiro

RESUMO: Este estudo analisa o percurso crítico da recepção da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (MPBC), tendo como suporte teórico a Estética da Recepção de Hans-Robert Jauss e de Wolfgang Iser. Seguindo essa abordagem, assume a perspectiva de dialogar com o leitor, no intento de compreender a obra literária à luz da hermenêutica da pergunta e da resposta, considerando sua natureza indeterminada e lacunar e seus condicionamentos históricos. Para tanto, rastreia, em ensaios de jornais e revistas, em dissertações, teses e livros, a recepção dessa obra desde sua publicação, em 1881, até a contemporaneidade. Busca, concomitantemente, explicitar as condições estéticas, filosóficas e histórico-culturais que asseguram atualidade ao texto literário. Destaca os eixos de continuidades e rupturas entre as gerações de críticos, suas tendências, seus movimentos de rejeição e apropriação da poética machadiana. A partir daí examina a atitude receptiva do leitor, mapeada na fortuna crítica de MPBC e configurada no confronto entre seu horizonte de expectativa e o caráter emancipatório da obra de arte. O presente trabalho instaura, finalmente, a leitura dessa pesquisadora, modulada na pluralidade de vozes de uma crítica secular, e nos vazios e negações que aí se expressam, como elementos detonadores da participação ativa do leitor e da historicidade de MPBC.

CONTRIBUIÇÕES – relevância para este trabalho: Daqui pude entender o trato com a hermenêutica e os horizontes de expectativas em análise da obra em questão, com vistas a dar consistência ao trabalho por mim desenvolvido.

3- TIPO DE DOCUMENTO: Tese

TÍTULO / ANO / Instituição: ENCONTROS DE LEITURA: Uma experiência partilhada com professores de Zona Rural da Bahia – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2002.

AUTOR: Maria Helena da Rocha Besnosik

RESUMO: Este estudo discute os Encontros de Leitura realizados com professores de três municípios da zona rural da Bahia, cujo objetivo consistia em aproximá-los da leitura do texto literário. Da observação e análise dos quarenta e dois encontros resultaram descobertas relevantes para uma melhor compreensão da leitura dos

professores além de indicar possíveis caminhos para o desenvolvimento do papel do mediador de leitura. Com base no desenvolvimento do trabalho de leitura foi possível reunir depoimentos orais dos professores, quando importantes dimensões de suas experiências de vida e de leitura foram se revelando: a infância, as histórias ouvidas, o aprendizado das primeiras letras, a leitura da bíblia e dos folhetos de cordel e a formação profissional dos participantes são acontecimentos que marcam suas histórias de leitura. A análise das falas coletadas nos encontros indica o valor que os participantes atribuem à leitura do texto escrito, ressaltando-se a importância da leitura partilhada para o seu desenvolvimento como leitores. São pessoas com diferentes histórias que se encontram para falarem de outras histórias, ainda que no encontro com o texto escrito os professores deixem transparecer as marcas de suas experiências anteriores, qual seja a de leitores de uma cultura que tem suas raízes na oralidade. Os registros dos comentários dos professores e mediadores, que aconteciam durante a leitura do texto literário, mostraram várias formas de ler. (Continuação) de leitores. Neste sentido, nos acontecimentos e situações observados nos encontros, seja para favorecer ou interferir no aprofundamento da leitura e no desenvolvimento dos leitores, reafirma-se a importância da participação do mediador.

**CONTRIBUIÇÕES** – relevância para este trabalho: Esta tese me trouxe reflexões que colaboraram para a materialidade das minhas análises. Os diálogos com o referencial teórico estabelecido pela autora esclarecem os fundamentos epistemo-metodológicos necessários para a sistematização de uma pesquisa na área de formação leitora.

**4-TIPO DE DOCUMENTO:** Tese

**TÍTULO / ANO / Instituição:** BIBLIOTECAS ESCOLARES: REALIDADES, PRÁTICAS E DESAFIOS PARA FORMAR LEITORES – Universidade Federal da Bahia, 2017.

**AUTOR:** RITA DE CASSIA BRÊDA MASCARENHAS LIMA

**RESUMO:** A tese intitulada “Bibliotecas Escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores” objetiva iniciar o debate sobre o cotidiano e a cultura escolar no que se refere às condições de funcionamento e uso da biblioteca escolar (BE) por alunos da rede pública estadual do município de Feira de Santana, na Bahia. A pesquisa, de abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, utiliza como referencial teórico estudos realizados por pesquisadores do campo da História Cultural e da História da Leitura, Chartier (2001), Burke (2008), Hebrard (2001), Manguel (1997), Abreu (2005) etc., e os estudos sobre a biblioteca escolar, Moraes (2006), Souza (2009), Milanesi (2013), dentre outros. pesquisa mostrou que, mesmo com as condições de funcionamento muito aquém do necessário, há indícios de que mudanças vêm acontecendo no interior das escolas, a exemplo das Tertúlias Literárias Dialógicas, uma prática que vem se configurando como alternativa que concorre para a formação de leitores. A pesquisa indica, ainda, a urgente necessidade de lutas para consolidação de políticas públicas de leitura e de revitalização dos espaços físicos da BE como contributo de grande valia para a construção de um ensino de melhor qualidade.

**CONTRIBUIÇÕES** – relevância para este trabalho: A leitura desta tese fez-me compreender a configuração atual das bibliotecas escolares no município de Feira de Santana, estendendo esse olhar à minha realidade, repensando a situação dessas bibliotecas, bem como suas relevâncias para a formação leitora dos indivíduos escolares e o quanto políticas públicas precisam acontecer com urgência para que as escolas deem o caráter de leitura realmente a esses espaços.

Fonte: Elaboração própria

Na ANPED foram investigados os trabalhos de 2013 (36ª Reunião) – 13 trabalhos; 2015 (37ª Reunião) – 20 trabalhos; 2017(38ª Reunião) – 20 trabalhos nos GTs: 10 – Alfabetização, leitura e escrita – O número de trabalhos encontrados se diverge nas abordagens sobre leitura, mas nenhum com o descritor *Estética da Recepção*.

A **leitura para a autonomia** é recorrente em trabalhos científicos encontrados em pesquisa nas páginas do *Google* (17/07/2018), dentre as quais destaco alguns títulos por questão de ilustração:

1- A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor de Rosimary Lapa Oliveira - 2013 - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras;

2- Autonomia e formação humana: trajetos humanos, de Rafael Bianchi Silva – Universidade Estadual de Londrina, 2008;

3- Formação do leitor: Criticidade e autonomia – de Márcia Aparecida Paganini Cavequia – da Universidade Estadual de Londrina (UEL);

4- Estratégias de leitura como instrumento na formação do leitor autônomo, de H. J. Miranda da Universidade do Pará, 2016.

Essas dissertações são recheadas de citações de teóricos renomados da literatura universal que tratam da importância da autonomia para a formação plena dos indivíduos.

Nesse processo de busca por estudos (Teses, dissertações, artigos) que pudessem estar de acordo com minha pesquisa, pude perceber a amplitude, pela multiplicidade temática e suas nuances, da grandeza de um trabalho de pesquisa que parte de uma intervenção para análise de dados. Quanto mais pesquiso os referenciais teóricos, mais sinto os fundamentos de deixar claros os elementos que me servirão de indicadores. Caminho à guisa das orientações da professora Maria Helena da Rocha Besnosik, presencial e produzidas sob a égide de sua tese, de seus artigos, ensaios, livros. Daí surgiram as norteadoras experiências de Jauss (1979; 1987), Cândido (1995; 2000), Petit (2013), dentre outros, no tocante à teoria histórica e analítica da formação leitora - a qual tomo como estudo - e da Teoria Crítica, principalmente Adorno (1995) para entender em que espaço social, filosófico se debruça o meu pensamento.

## 1.5 OS CAPÍTULOS

Uma composição textual deste gênero e porte, quando colocada em palavras que mesclam interpretações de cunho acadêmico, em linhas entrelaçadas nos tecidos simultâneos da subjetiva e objetividades, cumpre-se em fazê-la legível, mas originalmente. Os muitos assuntos abordados precisaram, por fins estruturais, ser divididos em seis (06) capítulos, indicando assuntos tratados – alguns organizados em subseções para melhor esclarecimento

das categorias discutidas e cadência das ideias apresentadas. Vale lembrar que a proposta deste trabalho é investigar como se dá o processo de recepção da leitura literária e a formação da autonomia leitora dos educandos então, em acordo com a temática, a delineou-se a seguinte distribuição:

No primeiro capítulo – reservado à **Introdução**, assim mesmo intitulado, – apresento-me, como um prenúncio, a partir da história do meu nome, com retratos de minha infância, trato com os textos literários, escola, família, focando em meu percurso de vida e formação acadêmica, entrelaçando à minha existência, a minha outra história: aquela de me forma leitora de literatura por deleite, por fruição. Ainda na introdução, defino e apresento, caracteristicamente, o objeto desta investigação: uma proposta de intervenção, com a intenção de mostrar como os educandos se posicionam diante de experiências leitoras desenvolvidas nas escolas a partir de reflexões e análises na perspectiva da Estética da Recepção, contextualizando-o. Por fim, apresento um estado da arte, e opções teórico metodológicas afunilando para a singularidade do meu objeto, uma vez que emerge de uma realidade histórica, com situações e contextos específicos.

No segundo capítulo – intitulado **Campo de pesquisa - escolha do percurso** –, apresento o suporte teórico-metodológico justificando a escolha do objeto e da teoria base, a organização e a importância das Oficinas Literárias como instrumento de pesquisa, o campo empírico - o espaço escolar - e por fim, os sujeitos-colaboradores, com os quais compartilhei grandes momentos de aprendizagem recíproca. As subseções são amplas, em compensação esclarecem de forma sólida os detalhes do estudo. Nelas retrato características específicas da pesquisa, renunciando, assim, a necessidade do aporte teórico no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo – **Diálogos e engenhos em busca de uma base teórica** – traz, como reflexão, as contribuições das teorias da Estética da Recepção em diálogo com outras abordagens, justificando o crivo das referências acadêmicas selecionadas, visando a uma reflexão acerca da recepção da leitura e as questões histórico-sociais que as envolvem. As subseções apresentadas respaldam a triangulação dos dados, feita no quinto capítulo, antecipando nuances interpretativas e encaminhamento do texto como um todo.

Para o quarto capítulo – **Educação leitora para quê? – reflexões sócio-filosóficas** – busquei apresentar dados coletados a partir da leitura do texto “*O Bicho*”, de Manuel Bandeira (1948), realizada na I Oficina, como pano de fundo para reflexões filosóficas acerca das sociedades contemporâneas, a partir de Theodor Adorno. Trata de oportunizar pensamentos sobre se há relevância em oferecer aos estudantes momentos de leitura com vistas a análises

críticas da sociedade e se tais práticas são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, ou não.

No quinto capítulo, cujo título já é explicativo: **Leitura – uma prática libertadora? – descortinar-se das oficinas de leitura** – há um detalhamento das Oficinas de leitura realizadas, desde a elaboração inicial às etapas finais, justificando o passo-a-passo a fim de garantir as análises e as discussões dos dados gerados a partir delas, englobando análises de questionário e entrevistas realizadas com os diversos sujeitos da pesquisa, com o intuito de refletir sobre as contribuições do trabalho de intervenção na formação leitora dos envolvidos.

No sexto capítulo – **Considerações finais – “não atinjo o fim ao que faço pensando num fim”** – apresento minhas ponderações da pesquisa, sinalizando como os estudantes de uma escola pública se formam leitores autônomos a partir de suas experiências. Aponto argumentos de que as Oficinas de leitura se confirmaram como espaço social de manifestação dos saberes e falas dos sujeitos em diálogo constante com os textos literários, corroborando para que estes façam parte das experiências dos nossos alunos, de suas histórias de vida. As teorias de Jauss (1979) acerca da Estética da Recepção nortearam, fundamentalmente, o corpo epistemo - metodológico deste estudo, contribuindo significativamente para mostrar que práticas leitoras direcionadas à fruição e ao senso estético favorecem ao sujeito construir-se enquanto leitor e enquanto ser humano.



## 2 CAMPO DE PESQUISA – ESCOLHA DO PERCURSO

*“O meu destino tem um sentido e tem um jeito,  
A minha vida segue uma rota e uma escala”.*  
(PESSOA, 2016, p. 102-103)

Os versos de Pessoa, que tomo como empréstimo para epígrafe deste capítulo, anuncia a condição humana de buscar sentido para aquilo que se propõe a fazer. É no intento de sistematizar o *rumo*, a *rota*, o *destino*, tomados por esta pesquisa, que pensei na estruturação deste capítulo: reúne um conjunto de subseções centralizadas em esclarecer o percurso metodológico, no qual recorro para dar encaminhamento às análises e reflexões sobre as experiências leitoras, porquanto dados colhidos nas Oficinas de Leitura, aplicadas como estratégias de pesquisa. Ao todo, procurei visibilizar o objeto, o método, o contexto, os sujeitos, o campo empírico, em permanente conexão com a teoria Estética da Recepção. Dentre outros objetivos, busquei a princípio, trazer a questão da sistematização da metodologia utilizada, em passos constituídos para o processo de investigação, que ganhara também, seu jeito próprio de caminhar. Apresento-os, portanto, a seguir.

### 2.1 SUPORTE METODOLÓGICO

Existem razões de sobra para uma pesquisa sobre a escola e o processo de formação leitora de seus educandos. Um estudo nessa área, por mais recorrente que pareça, não esgota o leque de problematizações que se abre aos nossos olhos quando os expomos à demanda decorrente do processo de formação dos sujeitos escolares em se tratando de leitura: propostas curriculares fechadas em ensino específico na disciplina de Literatura; política do livro obrigatório e único para todos; enfoque em autores e obras; “interpretação” voltada para as respostas prontas dos manuais dos livros didáticos; didatização dos textos literários e não voltados para a experiência de leitura. São questões que não se esvaziam, e que, portanto, nos convidam a serem problematizadas. A experiência e a recepção leitoras pelos educandos é o que aguça, em mim, o sentido de realizar este trabalho.

Trata-se de uma pesquisa que se classifica de natureza qualitativa por se ocupar em estudar as práticas de leitura que envolvem sujeitos historicamente situados e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em um determinado contexto. Vale tomar os estudos de Godoy sobre a modalidade qualitativa, alertando que

Algumas características básicas identificam os estudos *denominados* /I qualitativos". Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando /I captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21)

Por assim concordar, procurei organizar o passo a passo da investigação tendo o zelo de entender a dinâmica e flexibilidade inerentes a esta modalidade de pesquisa, colocando o contato com os sujeitos a ela relacionados em primeiro lugar, no tocante à sistematização das propostas efetivadas em Oficinas de Leitura.

Assim sendo, quando me reporto à teorização-metodológica, percebo o muito a dizer e, por conseguinte, uma necessidade de apuro na rigorosidade, no sentido de garantir clareza científica e acadêmica em torno do pressuposto teórico-metodológico escolhido. Ao me deparar face a face com a ampla complexidade que é o ser humano e o seu mundo, fica delicado estabelecer “a rota e a escala” a seguir, sem evadir pelas vicissitudes criativas que se apresentam ou mesmo invadir as particularidades destas, negando-lhes o caráter dimensional das subjetividades presentes nos saberes, pensares e fazeres humanos. Desta forma, me encontro diante de um dilema: Como estruturar um trabalho científico, contemplando suas implicações metodológicas, a partir das manifestações caleidoscópicas que podem decorrer do ato de estudar o ser humano? Trazendo novamente Godoy,

a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (1995, p. 21)

Aqui já sinto a importância de esclarecer o “rumo” a seguir: o termo pesquisa científica vai norteando o meu pensamento, tendo como indício o fato de que ao pesquisar na perspectiva das Ciências Sociais, posso considerar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, uma vez que a realidade é sempre complexa, sem desconsiderar os norteamentos metodológicos estabelecidos. Por se tratar de uma pesquisa com estreita relação social, inquietaram-me algumas questões: Como pensar os sujeitos? Qual será o contexto? O enfoque a ser trabalho decorrerá de um diagnóstico prévio, ou será estabelecido

mediante o problema gerador da pesquisa? Segui na construção da metodologia em conformidade com o que me esclarece Thiollent a respeito do que pretendo como pesquisa:

pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e, na qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (2003, p.14)

Assim, a opção pela pesquisa do tipo intervenção, a partir de Oficinas Literárias, com abordagem qualitativa, justifica-se primeiro por ser uma abordagem que Bogdan e Biklen (1994) consideram como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Estes autores identificam cinco características que uma investigação qualitativa poderá possuir:

- a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) os dados recolhidos são na sua essência descritivos;
- c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- e) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

Visando tais características, as Oficinas de Leitura passaram a ser a estratégia de pesquisa mais apropriada para uma proposta de intervenção que viabilizasse, ao mesmo tempo, diagnóstico da realidade tomada como ponto de partida, movimentos de interferência nesta realidade e possíveis propostas de mudança. E de onde pudesse também se constituir o corpo de sujeitos colaboradores dos quais seriam colhidos os dados para análise, a partir do Método Recepional (MR).

O MR é uma proposta que parte das perspectivas da teoria da Estética da Recepção, pensado e elaborado por Bordini & Aguiar (1993), após uma pesquisa acerca dos métodos de ensino de literatura. Este consiste em colocar o aluno em contato com textos literários, discutindo-os sempre a partir das leituras e do interesse do grupo. O MR constitui-se, resumidamente, das seguintes orientações: a) determinação do horizonte de expectativas; b) atendimento do horizonte de expectativas; c) ruptura do horizonte de expectativas; d) questionamento do horizonte de expectativas; e) ampliação do horizonte de expectativas.

As análises para este estudo se constituíram a partir da Estética da Recepção (JAUSS, 1979), com enfoque nas funções fundamentais – *poiesis*, *eisteses*, *catharsis* – e na noção de horizontalidade (STIERLE, 1979) considerando horizonte de expectativa – Estados de fato

simples e complexos que nos direcionam para o Método Receptional (MR), elaborado por Bordini & Aguiar (1993). O MR servirá de orientação para elaboração das Oficinas no quesito planejamento das práticas leitoras<sup>4</sup>.

Imprescindível se faz esclarecer o que chamo de “**Jogo de perguntas e respostas**”, recorrente no *corpus* das análises das Oficinas: trata-se de um indicador metodológico da Recepção Estética da obra literária como instrumento hermenêutico adaptado à realidade dos sujeitos partícipes deste trabalho, bem como à práxis das Oficinas, fazendo uma releitura do proposto por Jauss (1979) sobre a práxis estética, quando ele nos apresenta a tarefa de uma hermenêutica literária para a mediação da experiência estética da arte contemporânea e passada. Para ele, assim, será colocado “a relação entre pergunta e resposta como instrumento hermenêutico, que também poderá ser mostrada como relação consecutiva entre problemas e soluções nos processos literários” (JAUSS, 1979, p. 45). Concomitante às apresentações das análises, faço mais alusões esclarecedoras de sua aplicação, enquanto momento de interação entre os sujeitos, obra e autores, bem como contextos e expressão de recepção.

Diferente do proposto no Projeto de Pesquisa, as Oficinas só passaram a se concretizar em maio do ano de 2018, quando estabeleci contato com a direção do Colégio Landolfo Alves de Almeida (Anexo 01), para apresentação da proposta e busca por apoio. Todo o planejamento e cronograma foram enviados por e-mail e de comum acordo, passamos ao primeiro passo anterior às aplicações das Oficinas, desconsiderando os planejamentos: as inscrições. Foram feitos convites aos alunos em todas as salas do turno matutino, nas quais atuo como professora de Filosofia e muitos se mostraram interessados. Entretanto, estabelecemos um critério de seleção de acordo com a coordenação da escola e aqueles que primeiro nos buscaram para as inscrições (Anexo 02) conseguiram efetivá-la.

Desta forma, o corpo de inscritos chegou a 26 (Anexo 04), com baixa de 10, pelo fato de as Oficinas acontecerem aos sábados e eles terem problemas com transporte, por serem moradores da Zona Rural. Como as primeiras Oficinas já estavam planejadas, estas se iniciaram em maio, começando com a I etapa do MR, nos sábados que foram possíveis, pois é nossa intenção não interferir na dinâmica do colégio; algumas oficinas tiveram que ser remanejadas por conta do calendário dos sábados letivos e por conta da reforma estrutural pela qual o colégio estava passando. Foram 10 as Oficinas ministradas, conforme quadro de datas.

---

<sup>4</sup> Descrição mais detalhada no Capítulo 05 destinado às análises das Oficinas.

Para validar, efetivamente, as informações apresentadas ao longo do texto, com coerência e segurança, fortalecendo o detalhamento da realidade da Escola onde os sujeitos estão inseridos e onde aconteceram as oficinas, resolvi que seriam importantes entrevistas com o gestor, com três (03) professores e com os estudantes, participantes das oficinas, ações essas efetivadas durante o mês de agosto.

Os critérios de escolha pelo Colégio Landulfo Alves de Almeida como campo empírico se deu por atuar nele como professora há 25 anos e, por sempre estar atenta às práticas pedagógicas que apresentam necessidades críticas, no caso específico, a prática de formação leitora. O Colégio, através da direção, expressou interesse em acolher o trabalho e nos ofereceu dar suporte para a execução do mesmo: gestores, professores e alunos interessados, espaço físico e recursos materiais – básicos – adequados, disponibilidade de horários. Quando resolvidas as questões descritas, com os termos de consentimento em mãos (Anexo 03), passamos<sup>5</sup> a realizar as Oficinas: eu como mediadora, para um corpo de 16 estudantes inicialmente, de 25 inscritos a partir de interesse próprio, mas que se estreitaram para 13 concluintes.

As Oficinas realizadas para o *corpus* de análise (10) foram planejadas todas em torno de um eixo, leitura, em diferentes manifestações sociais, contempladas em blocos temáticos, cujas escolhas não foram simples. Procurando manter uma coerência entre as partes – objetivos da pesquisa e interesses dos sujeitos sociais, muito pensar envolveu nossas decisões que culminaram nos seguintes temas: O prazer (des) interessado; O processo de formação leitora e do gosto pela leitura literária; O Expectador - Atendimento do horizonte de expectativas; Experiência de construção do texto poético e liberação do pensamento; Diálogos com o universo da literatura para além dos textos tradicionais; Vozes para a *poiesis*, *aisthesis* e a *katharsis*, voltados para as literaturas contemporâneas, clássicas e as consideradas marginais, conforme esclarecimentos no capítulo 05, intitulado **O descortinar das Oficinas**, quando apresentaremos o que decorreu das experiências vividas e compartilhadas, sempre trazendo, ao olhar crítico, a autonomia leitora com vistas a considerar a formação do verdadeiro leitor.

Todas as Oficinas realizadas nos serviram de objetos de análise, sendo que destacamos delas pontos considerados relevantes para as questões mais instantes, suscitados pelos diálogos com as categorias-chave da Estética de Recepção, por intermédio do MR. Volto a

---

<sup>5</sup> Neste contexto de produção textual, não personifico um “EU” discursivo absoluto. Às vezes, recorro-me ao “NÓS”, por considerá-lo menos pretensioso e mais coerente na intenção de deixarem claras as orientações e decisões esmiuçadas e concretizadas em conjunto, durante todo a consecução das etapas desta pesquisa.

ressaltar que as escolhas dos textos foram sendo feitas após levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes, mesmo com sugestão da pesquisadora, considerando disponibilidade de tempo, acesso ao material<sup>6</sup>, interesses pessoais, tendo sempre em vista que o que mobiliza a opção do gênero é o contexto de formação e inserção da autonomia. Essa opção reflete no processo de liberdade de desvincular as oficinas das avaliações e expectativas disciplinares tradicionais da escola em questão.

Nas duas primeiras oficinas realizamos, entre as atividades de leitura, conversas informais para conhecimento dos gostos e experiências leitoras dos alunos; na terceira, eles foram os protagonistas trazendo para compartilhar uns com os outros suas leituras preferidas; por sugestão e insistência deles, a quarta oficina foi para a exposição do filme *Perfume – A história de um assassino*, de 2006, direção de Tom Tykwer. Nas oficinas seguintes aconteceram as demais etapas do MR quando pudemos observar os movimentos de leitura com mais interesse, gosto, proficiência e, por fim, se os alunos demonstraram autonomia frente à leitura dos textos oferecidos e se isto contribuiu para seu desenvolvimento enquanto estudante.

Para além da escrita dissertativa para o Mestrado, pretendemos colaborar para que a escola em questão construa seu próprio espaço de práticas leitoras com autonomia e segurança, apoderando-se da palavra como elemento cultural, social e político em busca de uma escola pública de qualidade para todos e de uma sociedade mais justa.

## 2.2 OFICINAS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA – UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE RECEPTIVAL

Para Charlot (2006) é importante um estudo que se volte para inventariar os tipos de discursos existentes sobre educação a fim refletir sobre a necessidade de uma pesquisa nesta área. Pensando sob este viés, quais hoje são os discursos que retratam as oficinas como estratégia de pesquisa no campo da educação, de educação leitora, especificamente?

Considerando que, dentre as diversas estratégias de intervenção que podemos lançar mão, enquanto educadores atuantes em escolas públicas de Ensino Médio, com o propósito de

---

<sup>6</sup> A reprodução dos textos, cadernos para anotações diárias, lanches e demais materiais usados nas Oficinas foram custeados e providenciados pela pesquisadora. Vale ressaltar que foi colocado à minha disposição, pela direção do Colégio, aquilo que fosse necessário às oficinas, possível de ser providenciado pela escola.

constituir um espaço empírico para Pesquisa Científica, as Oficinas Literárias tornam-se relevantes, pois são modalidades de encontro presencial nas quais os participantes podem se inserir com flexibilidade e liberdade necessárias para autenticidade de dados a serem tomados como corpo de análise em uma dissertação de Mestrado. Quanto aos sentidos proporcionados, Spink & Medrado colaboram em esclarecer que

As oficinas são práticas discursivas, ou seja, compreendem maneiras por meio das quais as pessoas produzem sentidos sobre fenômenos a sua volta e se posicionam em relações cotidianas. (...). Em outras palavras, são práticas sociais de caráter discursivo cuja produção remete à negociação retórica de versões, apreendida a partir da dimensão performática do uso da linguagem, cujos efeitos são amplos e nem sempre associados a intenções originais. (SPINK & MEDRADO, 2014, p. 34)

Desta forma, penso que a escolha das Oficinas como estratégia de pesquisa contribuiu para percepção da totalidade dos sentidos que possam emergir da relação de mediação realizada pela pesquisadora – que se colocara como coordenadora – participantes, e os textos literários em experiências dialogadas com intuito de favorecer espaço para as etapas do MR.

Precisamos, antes de tudo, pensar na escola como a instituição que tem a função de incluir o sujeito na vida social, uma vez que ela é um portal de acesso para o conhecimento científico. Assim, ao propor a construção de conhecimentos, deve possibilitar aos estudantes maior contato consigo mesmo, com os outros, com o Universo. Como sugere Moita Lopes (1996), todo conhecimento é uma forma de conhecer a nós mesmos e criar possibilidades para compreender a vida social e alternativas sociais. Neste tecer, as oficinas surgem como possibilidades estratégicas que favorecem ao educando um espaço contextualizado de usufruto, desenvolvimento e produção de sentidos, tendo a leitura de textos literários o objetivo central.

### 2.3 O CAMPO EMPÍRICO

Apresentando o contexto histórico-social de onde emergem os dados desta pesquisa, passo a uma breve amostragem da Cidade de Cruz das Almas, como o *locus* maior de inserção dos sujeitos e também onde está situado o Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida. Penso que uma contextualização pode colaborar para uma visão ampla da pesquisa, compreendendo-a em seus diversos aspectos, sejam culturais, políticos ou sociais.

### 2.3.1 Cruz das Almas – O *locus* em síntese

Cruz das Almas é uma bela e agradável cidade do Recôncavo da Bahia. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, sua população fixa é estimada em 2017 era de 64.932 habitantes, distribuídos em 150.903 km<sup>2</sup>. Possui uma pequena área rural com plantações de tabaco, laranja e mandioca, onde trabalha em torno de 22% da população. Existem muitas fábricas, algumas de renome no Estado da Bahia, responsáveis por grande parte da mão de obra local. A cidade possui lojas de departamento, supermercados de todos os portes e uma excelente feira livre todos os dias, principalmente aos sábados, dando vazão ao comércio dos pequenos agricultores e comerciantes autônomos. Em 2016, o salário médio mensal era de 2.5 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 19.3%.

**Figura 01** – Prefeitura de Cruz das Almas - BA



Fonte: Foto de arquivo próprio

**Figura 02** – Entrada de Cruz das Almas - BA



Fonte: [www.cofel.net/imagens/cruz02.jpg](http://www.cofel.net/imagens/cruz02.jpg)

Em Educação, a referência mais importante de Cruz das Almas é a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005. Antes, essa universidade se chamava Universidade Federal da Bahia, mas hoje é um modelo multicamp com sede em Cruz das Almas, e unidades em Amargosa, Cachoeira, Santo Antônio de Jesus e Feira de Santana. Na sede há cursos como: Agronomia, Engenharia de Pesca, Biologia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Tecnologia Agroecológica, Zootecnia e outros.

Também abro espaço para o Centro Nacional de Pesquisa de Mandioca e Fruticultura, conhecido como Embrapa Mandioca e Fruticultura Tropical, uma unidade descentralizada da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, em Cruz das Almas. Esta instituição é muito importante para o cruzalmense e para a sociedade brasileira como um todo.



**Figura 03** - UFRB – Cruz das Almas – Vista aérea

Fonte: Foto de Igor Fraga

**Figura 04** - Escola de Agronomia - UFRB - Cruz das Almas – BA

Fonte:lh3.ggpht.com/abXaxFwWsE0/DSC03133-1.JPG

**Figura 05**- Sede - Escola de Agronomia – UFRB - Cruz das Almas - BA

Fonte: Foto de arquivo próprio

Cruz das Almas tem, em suas propostas de cidadania, preocupação com a formação de seu povo, pelo menos em seus projetos escolares. No município, encontram-se boas escolas públicas como os Colégios Estaduais Alberto Torres, Landulfo Alves de Almeida, Lauro e Luciano Passos. Por conta desses colégios e outros particulares, muitas crianças e adolescentes deixam seus municípios vizinhos e zona rural para estudar em Cruz das Almas. Muitas vezes, enfrentado grandes adversidades como frio, fome, sono, desconforto nos transportes e os próprios perigos das estradas. Grande parte dos alunos do Landulfo Alves de Almeida vive essa realidade.

A Praça Senador Temístocles é um belo lugar da cidade. Considerada a maior praça do interior da Bahia, possui 1 km de extensão e seis jardins com muitas árvores e flores. Espaço frequentemente usado pela população. Alguns edifícios principais da cidade estão lá, como a Igreja Senhora do Bom Sucesso, do começo do século XX, a prefeitura municipal, algumas instituições financeiras, lojas de grande porte. Essa praça também é espaço de movimentos políticos, culturais e religiosos. Para ela vão nossos alunos quando estão sem aulas por algum motivo.

**Figura 06** - Igreja Nossa Senhora do Bom Sucesso

Fonte : Acervo próprio

**Figura 07** - EMBRAPA

Fonte: Acervo próprio

A Casa da Cultura em Cruz das Almas é a Galeno D'Avelírio, o edifício mais importante da cidade, por se tratar de um prédio antigo, arquitetonicamente importante para sua história: tem 06 quartos, um bar e uma cozinha. O estilo dos móveis é brasileiro colonial e formal. Nas paredes há pinturas e fotografias de artistas locais mundialmente famosos que, vez ou outras trazem suas obras para exposição. É, também, espaço para escritores e seus livros, apresentados em saraus ou recitais.

Para muitas pessoas a Galeno D'Avelírio é o único espaço cultural ao qual têm acesso, no entanto, por mais divulgação que seja feita, é pouco frequentada. Trata-se de um centro cultural aberto aos visitantes seis dias por semana, onde obras de artistas locais e circunvizinhos são expostas, com um acervo de excelentes livros de História da Arte, e apresentações teatrais e musicais são realizadas. É muito importante como espaço cultural para aqueles que não prescindem da arte para viver.

**Figura 08** - Casa da Cultura Galeno D' Avelírio

O dia de São João é a comemoração mais popular em Cruz das Almas. Muitas pessoas do Brasil e dos outros países vêm para esta festa religiosa. Havia por toda a cidade a tradicional

"Guerra de Espadas", uma perigosa, mas bonita "guerra" – de acordo com nossos alunos. No entanto, por conta das suas consequências, muitas vezes chegando à morte dos participantes, hoje pouco acontece, proibida por lei. Mesmo assim, esta é uma atividade cultural ainda influente na vida do cruzalmense, chegando a atingir a frequência escolar dos nossos alunos durante o mês de junho. O planejamento das atividades escolares para este período precisa ser adaptado à baixa frequência escolar. De qualquer forma, os festejos relacionados à época são muito importantes para toda a população em vários sentidos: econômicos, sociais, culturais. Homens e mulheres, às vezes crianças, também gostam muito.

Figura 09 – Tradição Guerra de Espadas



Fonte: [g1.globo.com/foto/0,,21183085-FMM,00.jpg](http://g1.globo.com/foto/0,,21183085-FMM,00.jpg)

Figura 10 – Festejos Juninos



Fonte: [g1.globo.com/foto/0,,21183086-FMM,00.jpg](http://g1.globo.com/foto/0,,21183086-FMM,00.jpg)

Cruz das Almas é realmente uma cidade agradável para se viver. As pessoas são muito amigáveis: têm uma vida simples e costumam andar pelas ruas de bicicleta ou a pé para fazer alguma atividade física. Andam, também, em uma pequena reserva da Mata Atlântica chamada “Mata do Cazuzinha”, ao lado da entrada da cidade que pode se tornar parque ecológico, pois o projeto para tanto já se encontra em tramitação.

A Biblioteca Municipal de Cruz das Almas é, geralmente, frequentada apenas por estudantes, mas só para trabalhos escolares, estudos preparatórios para vestibulares, outras atividades escolares como reuniões, culminâncias de projetos; atividades acadêmicas ao nível de seminários, mesas redondas, palestras. Realidade que nos parece brasileira, de certa forma, pois tais dados vão ao encontro dos revelados por Lima<sup>7</sup>, em sua tese:

<sup>7</sup> A tese da professora Rita de Cássia B. M. Lima (2017), intitulada *Bibliotecas escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores*, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, é uma excelente fonte de consulta acerca da realidade das bibliotecas escolares na região de Feira de Santana, realidades essas em nada diferente

Na realidade brasileira os dados sistematizados pelo Instituto Pró-Livro, através das quatro edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, reafirmam que o encontro dos nossos alunos com a biblioteca acontece prioritariamente para responder a uma demanda escolar. Na última pesquisa (2015), dos estudantes entrevistados 75% alegam como motivos para ir a biblioteca “ler livros para pesquisar ou estudar”. (2017, p. 117)

Sentimos, então, uma urgente necessidade de intervir nesta situação, com vistas a tornar as bibliotecas, tanto as públicas, quanto as escolares, em espaços de formação de verdadeiros leitores: aqueles que leem com autonomia, por prazer, por interesse em suas próprias experiências de estar no mundo. É dever da escola e de todo o sistema político que a envolve, oportunizar experiências favoráveis de leitura literária para aqueles que a desejarem.

O panorama apresentado, não diz tudo da cidade onde mora a maioria dos estudantes/colaboradores desta pesquisa, apenas o suficiente para entendermos um pouco de sua realidade. O perfil deles, no tocante à renda, inserção social, atividades de lazer, cultura e esporte, está vinculado ao que é oferecido pela cidade, em serviços à população. Seus pais ou responsáveis fazem parte daqueles empregados no comércio, ou pequenos agricultores, cuja renda não ultrapassa os 2,5 salários mínimos mensais. Quando abordados sobre essas questões, repetem o discurso de todos: não temos área de lazer suficiente; pouca opção cultural; não procuro frequentar a biblioteca porque não gosto de ler. O Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida se insere nesta cidade cheia de altos e baixos, como qualquer outra das proximidades. Localizado em uma das pracinhas, em uma área mediana entre centro e periferia, atende a estudantes das áreas periféricas e rurais do Município.

### **2.3.2 Espaço escolar: Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida**

Não apresento o Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida na perspectiva da falta, tão queixosa e vitimizadora. Coloco-o enquanto território potente de “não rotina”, pois efervescente na eclosão de situações ora conflituosas, ora prazerosas do fazer pedagógico significativo em prol da constituição integral do ser humano. E, para tanto, busca, mediante ações coletivas, integrando direção, coordenação, colegiado escolar, docentes, discentes e

---

das demais do Estado da Bahia. Além do seu teor minucioso de mapeamento destes espaços de leitura, esclarece seus pontos de tensão, frutos das políticas que os envolvem, apontando-nos possibilidades de superação.

funcionários, estar sempre aberto a propostas de ensino-aprendizagem que colaborem para seus objetivos educacionais. É um colégio de Ensino Médio localizado na Praça Landulfo Alves, 180, no Bairro Suzana, periferia de Cruz das Almas, para onde convergem os mais diferentes alunos e suas representações multifacetadas.

**Figura 11** – Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida



Fonte: [http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/all/modules/sinc\\_escolas/fachadas/1133502.jpg](http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/all/modules/sinc_escolas/fachadas/1133502.jpg)

Atualmente está sob a direção da Professora Aurilene Malta Silva que tem procurado realizar um trabalho efetivo e significativo sob uma visão de gestão democrática. Com uma estrutura física dentro das expectativas das escolas públicas, oferece amplas salas de aula com refrigeração até certo ponto adequada, laboratório de informática e audiovisual, além de uma sala reservada para improvisação de uma “biblioteca”. A parte de serviços também é adequada, oferecendo cozinha e banheiros higienizados. A área externa do colégio é ampla e arborizada, requerendo, entretanto, um bom projeto de paisagismo. A quadra de esportes ainda precisa ser reestruturada de modo a acolher os alunos nas diversas modalidades esportivas, mas também está sendo utilizada na medida do possível.

Desta forma, o espaço físico do Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida encaixa-se no padrão das escolas públicas baianas e, considerando outras em situação extrema de problemas estruturais, encontra-se numa posição razoavelmente confortável. Em campo escolar os alunos, estudantes de Ensino Médio, se encontram com infinitos propósitos: socializar-se, encontrar amigos, brincar... e também estudar. Eles sabem o que fazem na escola, mesmo que esse saber se contraponha ao que lhes é cobrado pela família, escola, sociedade. Como, então, a educação escolar se constitui para esses alunos, especificamente? Aqui teríamos um texto à parte, mas recorro o Projeto Político Pedagógico - PPP como documento identitário que traduz proposta pedagógica, filosofia, aspectos físicos, humanos, bem como seus recursos materiais.

Qual a expressão educacional do Colégio Landulfo Alves de Almeida? Faço parte de sua história desde sua fundação em 1995<sup>8</sup>. Sou integrante do corpo docente atuando em várias disciplinas e diversas áreas. Trabalhei durante os dez primeiros anos de existência do Colégio também com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, tempo em que, por trabalhar com Pedagogia de Projetos, elaborei o Recital de Poesias do Colégio Estadual Landulfo Alves com uma proposta pedagógica de favorecer aos alunos contato com textos literários, no caso específico, com o gênero poema e assim, contribuir para sua formação leitora e gosto pela leitura. Estive, durante algum tempo, envolvida diretamente com o projeto que com o tempo perdeu as características iniciais e se tornou um evento de grande porte. Entretanto, por questões outras, deixei de ensinar literatura e me afastei, por vontade própria, do projeto, sem, no entanto, deixar de apreciá-lo.

Por tantas considerações, nunca deixei de me importar com o nível de compromisso dos afazeres escolares com o letramento e a formação leitora dos alunos. Com o Mestrado, tenho a oportunidade de realizar uma pesquisa nesta área. Assim, tomo o referido colégio como campo empírico no qual se dá a aplicação das oficinas de leitura onde os alunos se inserem como protagonistas de sua constituição leitora. Tomo-o como um campo de trabalho que favorece vivificar a arte de aprender; local de passagem e expressão de indivíduos. Penso que qualquer proposta de intervenção parte do tempo presente com vistas ao fomento do devir que viabilize as mudanças almejadas. O presente, pois, é o tempo do professor. Ouvir e saber do aluno no tempo presente, fazer o presente dar certo. E é por este presente que pretendo propor um trabalho efetivo com a leitura literária a fim de contribuir para que o direito à literatura chegue aos estudantes do jeito mais coerente no processo educativo, ou seja, mediante práticas escolares. Vale retomar o pensamento de Antônio Cândido:

---

<sup>8</sup> Anterior a esta data, o Colégio Landulfo Alves de Almeida era uma “Escola primária”: No Brasil, até 1971, o ensino primário constituía historicamente o primeiro estágio da educação escolar. Era constituído normalmente por quatro séries, cada um correspondendo a um ano. Podia prolongar-se por até mais duas séries complementares, com vista a ampliar o conhecimento do aluno e a sua formação para o trabalho. A conclusão do ensino primário permitia o ingresso no ensino ginásial. Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginásial, dando origem ao ensino de 1º grau, com a duração de oito anos. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental. Em dias atuais, o Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida oferece o Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 09 de outubro de 2004, a portaria 13.652 determinou que a Unidade Escolar passasse a ministrar o Ensino Médio com retroação a partir de 1999, sendo que a validação dos alunos matriculados no Ensino Médio nos anos de 1999 até 2004, ocorreu em 12 de janeiro de 2005 e, foi republicada no D. O. de 28/01/2005 e 24/02/2005. A portaria 01 de 12/01/2005 autorizou, a partir de 2005, o funcionamento do EJA II na modalidade da Educação de Jovens e Adultos a nível fundamental da Educação Básica, anteriormente denominada Aceleração II, na Unidade Escolar, considerando regularizada a vida escolar dos alunos nos anos de 1999 até 2004, republicada no D. O. de 28/01/2005 e D. O. de 24/02/2005. (Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida, 2017).

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CÂNDIDO, 1989, p. 113)

Em seu Projeto Político Pedagógico, a identidade do Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida se insere em um projeto de sociedade, de educação, de cultura e de cidadania, fundamentado na democracia e na justiça social. Construído e pensado com o intento de colaborar para uma sociedade mais democrática, mais justa e igualitária; para formação do cidadão crítico, participativo, responsável, criativo; de ofertar uma escola transformadora, autônoma, emancipadora, o PPP traz as características, pelo menos em tese, do que hoje o representa enquanto espaço escolar que atende a uma população de zona rural e periférica da cidade de Cruz das Almas, como forma de resistência a tudo que se coloca contrário à oferta de uma educação para a transformação de todos os sujeitos sociais envolvidos.

O Projeto Político Pedagógico está fundamentado numa metodologia participativa, embasado nos pressupostos teóricos das Pedagogias Histórico-crítica<sup>9</sup> e Crítico-social dos conteúdos, nas quais se enfatiza os seguintes aspectos:

- ⇒ A aprendizagem significativa que estimula o questionamento de todo conhecimento apreendido;
- ⇒ O interesse pelas múltiplas dimensões do saber;
- ⇒ A importância da aprendizagem para a vida e sua possível aplicabilidade para a solução dos problemas sociais;
- ⇒ O desenvolvimento da capacidade do aluno de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, buscando ampliar as experiências e adquirir o aprendizado;
- ⇒ Correspondência entre a abordagem de conteúdos e os interesses dos alunos.

Quando se refere aos aspectos educacionais, com vistas à formação do sujeito em processo de educação, o Projeto do colégio afirma:

a visão a ser trabalhada nesta escola em relação ao conhecimento é a de que este deve responder aos desafios presentes na sociedade contemporânea, fazendo com que o aluno possa integrar o que foi aprendido na construção de uma nova realidade social, retornando à prática cotidiana com novas propostas de ação e mudanças, estabelecendo a relação prática-teoria-prática. É também a visão de que a comunidade e a família devem se fazer presentes no cotidiano da escola, participando de ações que reafirmem o papel da

<sup>9</sup> Ver: SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991. Escola e Democracia. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

escola como um multiplicador de conhecimento e um espaço aberto para a vivência e a convivência dialógica. (COLÉGIO ESTADUAL LANDULFO ALVES DE ALMEIDA, 2017).

Pensei que, ao buscar no documento as práticas educativas em forma de Projetos, encontraria algo específico no tocante à formação leitora, tendo em vista o teor emancipatório do seu projeto de educação como um todo. Entretanto, ao tomar o Projeto da Área de Linguagens para o ano de 2017<sup>10</sup>, o que podemos perceber é uma abordagem ampla das intenções da área, com a leitura apenas sendo colocada como “exercício”. Veja o quadro a abaixo, referência à Área de Linguagem, por exemplo, daquela que lida com conteúdos de letramento e formação leitora, sem, no entanto, considerá-la como a responsável direta por esta formação:

#### Quadro 04 – Área de Linguagens

**ÁREA DE LINGUAGENS – PPP 2017/2018: Projetos por Áreas**  
**TEMA: A Bahia contada em prosa e versos.**

**APRESENTAÇÃO:** Este projeto tem como proposta possibilitar aos estudantes o conhecimento, reconhecimento, interpretação e utilização da linguagem em toda a sua plenitude e diversidade, a partir do estudo e da pesquisa acerca do acervo bibliográfico, literário e cultural de poetas baianos que contam a história da Bahia através de suas produções artísticas, considerando que a questão envolvendo a linguagem e suas manifestações é controversa e por vezes gera graves equívocos, fazendo com que os estudantes associem as mesmas exclusivamente a Língua Portuguesa e Inglesa.

**OBJETIVO** – estimular o exercício da fluência na leitura, da coerência na produção textual e da compreensão do que se lê, somados ao exercício das linguagens próprias da Arte como a escrita, a interpretação imagética, a música, a dança, os sons e as artes visuais como meios de expressão de pensamento e do conhecimento, a fim de que nossos estudantes sejam capazes de perceber e reconhecer as diversas formas em que a linguagem se converte e traduz.

**PROPOSTA** – Cada série/ano/turma realizará pesquisa sobre a biografia e o acervo cultural de poetas e músicos baianos que retratam a Bahia através de suas produções, conforme sugestão abaixo:

**AValiação** – As atividades de pesquisa e produção escrita serão avaliadas individualmente, em duplas, em trios e em pequenos grupos, com ponderação 3,0 para as disciplinas da área de Linguagens, e ponderação 2,0 para as demais disciplinas, considerando os seguintes critérios: PARTICIPAÇÃO, TRABALHO EM GRUPO, CRIATIVIDADE e APRESENTAÇÃO.

Fonte: Elaboração própria, com base no PPP do Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida (2017)

<sup>10</sup> Para o ano de 2018, fruto das inquietações provocadas por resultados das avaliações internas e externas (IDEB, principalmente) o Landulfo, a partir da coordenação e direção, com foco nas “Competências Leitora e Escritora no Ensino Médio” está propondo um projeto de leitura com vistas a “proporcionar a leitura e a produção de textos dos mais diversos gêneros literários para que os estudantes possam apropriar-se, em situações reais de uso, das características linguísticas e discursivas de tudo aquilo que leem e escrevem, sob a perspectiva sócio-discursiva de linguagem”, como assim o justificam. Como ainda encontra-se incipiente, tendo em vista o curto tempo de início do ano letivo, ainda é muito precoce emitir parecer crítico sobre as intenções e concreticidade do projeto. (O projeto foi exposto ao conhecimento de toda a comunidade escolar e a quem se interessasse. O fato de trazer fragmento de sua justificativa, deve-se a sua publicidade).



Assim, apesar de uma “biblioteca” que o comporta, não há propostas claras de formação leitora literária, principalmente para o prazer frutivo. É na perspectiva de fomentar em toda a comunidade do Landulfo o interesse por experiências leitoras de textos literários, como acontecimento sociocultural, ligado ao prazer e senso estético, que me propus a tomá-lo como espaço de aplicação das Oficinas de Leitura. Espero ter colaborado.

### **2.3.3 Os sujeitos: um jeito peculiar de se narrar**

Os nossos alunos fazem parte de uma comunidade onde a maioria das pessoas pertence à classe social de baixa renda e exerce funções diversas na área comercial, em serviços públicos, em serviços domésticos, como autônomos, e áreas afins; são de uma maioria católica, não praticante, que gosta de festas populares e alguns têm grupos organizados tais como associações de bairros, sindicatos. Com relação aos meios de comunicação, nota-se que têm fácil acesso a estes, sendo os meios de comunicação de massa predominantes: rádio, televisão, internet, redes sociais, aplicativos para troca de mensagens, fotos e áudios, *smartphones*, dentre outros.

A população atendida pelo Colégio é basicamente dividida em três grupos: alunos que vêm da zona rural, alunos que residem cidades vizinhas e alunos pertencentes aos bairros periféricos da zona urbana, sendo que no turno diurno a maioria dos alunos da zona rural concentra-se no matutino. Quanto aos alunos do turno noturno, percebe-se uma concentração de alunos da zona urbana e que trabalham no comércio local. Outra característica dos nossos colaboradores é a baixa escolaridade dos pais, o que reflete na baixa qualificação profissional dos mesmos, sendo muitos deles lavradores, pedreiros, autônomos, comerciários, servidores públicos e empregados domésticos. Percebe-se também que a população atendida pelo colégio dispõe de restritas opções de lazer e de diversidade cultural como teatro, cinema, apresentações musicais, dentre outras.

No tocante à leitura, percebemos pelas falas dos nossos participantes que não houve, nas relações familiares, experiências compartilhadas, nem mesmo incentivo. Em nossos encontros, na segunda oficina, retomamos as apresentações informais feitas na primeira, e, após a leitura de *Omelete de amoras* de Walter Benjamin, propus aos alunos que falassem de si mesmos, seus gostos, seus desejos, sonhos... Narrassem suas vidas e me entregassem um

texto síntese dessas apresentações. Abaixo, transcrevo “falas” daqueles presentes, resultados dessa atividade. As identidades dos alunos/colaboradores serão representados por um pseudônimo, escolhido por eles na V Oficina:

**Panda** – *Tenho 16 anos, namoro a sério, moro em Maragogipe, mas, no momento estou morando na Zona Rural “Serraria” com meus pais. Em minhas horas vagas, gosto de ficar no celular, comer, assistir TV, dormir. E quando tem lugar para ir, gosto de sair. Gosto de ler, mas sempre que começo a ler um livro não consigo terminar por completo, então procuro ver um filme que se baseia no livro. Já li três livros, só que esqueci o nome – vende na Avon, é uma mulher que tem um vestido tipo de uma princesa. Já tentei ler livros pelo celular... Sempre começo, mas não termino porque dá preguiça. Mas eu amo ler. Amo, mesmo. Principalmente quando na sala professores me pedem. Prefiro, se for ler de preferência, aventuras e romances.*

**Sol** – *Olá, meu nome é Sol. Tenho 16 anos, moro na cidade de Cruz das Almas, Bahia, no bairro Ana Lúcia. Não gosto muito do Bairro onde moro porque fica distante dos meus colegas. Estudo no colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida pela manhã e faço estágio pela tarde. Minha vida é um pouco corrida, mas é legal. Gosto de tudo um pouco, principalmente em ficar no meu quarto sozinha e dormir. Não gosto muito de sair e festas. Sou um pouco reservada, mas adoro ficar conversando com os meus colegas de bobeira. A leitura sempre fez parte da minha vida, principalmente quando eu era menor. Sempre quando eu ia passar as férias com minha avó, em Camaçari, meu tio me incentivava a ler as histórias da Bíblia. Eu sempre gostava, mas depois do falecimento dele, parei de ler. Hoje em dia, eu leio, às vezes. Mas não como antes. E a Oficina está me incentivando a ler. É tanto que estou lendo o livro Um Ano inesquecível. É muito legal! É um novo horizonte que estou descobrindo. Meu maior sonho é fazer Faculdade de Direito e ser uma grande advogada, mas se não der certo, tenho outros planos. O importante é ser feliz. Às vezes, acho que sei de tudo, mas sou apenas, uma eterna aprendiz desse mundo... Um dos escritores que mais gosto Edgard Abbehusen. As frases e os textos dele são geniais, acabei conhecendo o trabalho dele através de uma rede social chamada Instagram e ele ainda é do Recôncavo Baiano. Agradeço desde já a essa “Oficina”, por me proporcionar um novo mundo.*

**Rosinha** – *Olá, meu nome é Rosinha, tenho 18 anos, moro em Cruz das Almas, no bairro Ana Lúcia. Gosto de ler romance, poesia, cordel e em quadrinho. Com a Oficina de leitura, venho percebendo a importância de ler e que realmente não leio o suficiente. Tenho que começar a ler mais. Amo assistir filmes e séries (sic) nas horas vagas. Sou uma pessoa tranquila, alegre e cheia de defeitos, também. Tô (sic) começando a ler um livro de Lima Barreto “Triste fim de Policarpo Quaresma”. Minha maior dificuldade para ler é o tempo, pois faço tanto outras coisas e vou deixando a leitura para depois, ou seja, preguiça e falta de vergonha na cara, mas vou começar a levar a leitura a sério.*

**Flor** – *Olá, sou Flor, tenho 17 anos, estudo no colégio Landulfo Alves e moro na zona rural da cidade de Muritiba, município Posto Sanca (Candeal). Gosto muito de dançar, cantar e conversar com meus amigos. Penso muito no meu futuro, o que realmente desejo conquistar para a minha vida para não me arrepender de algumas decisões. Não posso dizer que só sinto coisas boas, pois às vezes fico cheia de raiva com algumas situações ocorridas no dia a dia e com algumas pessoas que não suportam. Fora isso sou uma garota cheia de amor para dar às pessoas que realmente merecem todo o meu afeto. O que eu quero realmente é um mundo melhor, sem violência e com verdadeiros políticos para nos proporcionar uma educação melhor, investir na área da saúde, segurança entre outros. Eu quero ser uma pessoa insistente para não desistir dos meus*

*sonhos e conquistar tudo o que desejo almejar na minha vida. A leitura é essencial para nos desenvolver na linguagem e no desenvolvimento da nossa vida.*

**Violeta** – *Olá, sou Violeta, tenho 17 anos, moro na Zona Rural da cidade de Muritiba, no Posto Sanca, Candeal. Gosto muito de ler revistas em quadrinho, poemas, citações e rases da internet. Através da Oficina de Leitura, tou (sic) gostando um pouco mais de ler. Pois não sabia a importância que é ler e pretendo gostar mais. Amo de paixão assistir filmes e séries de romances e comédia. Sou uma garota feliz, legal, tranquila e gosto muito de me divertir. Não sou perfeita, tenho meus defeitos e com todos eles sou muito feliz.*

**Esperança** – *Olá, meu nome é Esperança. Mas todos me chamam por Karlabresa. Tenho 18 anos, sou natural de Belém – Pará. Atualmente moro em Cruz das Almas, bairro Tabuleiro da Baiana. Eu gosto de ler poesias, ver filmes, assistir séries, dormir. Hoje eu estou começando a ler um livro chamado “Por trás das chamas”. Muito bom! Antes de começar essas aulas de leitura juro que não gostava muito de ler, eu só vivia no celular, mas agora mudou. Com a professora Sandra eu estou aprendendo de novo a ter esse gosto de ler. Sou uma pessoa que gosta de conhecer novas pessoas e aprender coisas novas. Muitos me falam que na primeira impressão que tiveram foi que eu era metida e nojenta, mas não sou bem assim. Sou uma pessoa gentil, amorosa, boa filha, boa aluna, boa amiga. Eu sou feliz!*

**IK** – *Olá, meu nome é IK, tenho 16 anos, moro em Cruz das Almas, no bairro Santo Antônio. Gosto de ler poesias, cordéis, histórias em quadrinho. Sou muito feliz, gosto de assistir filmes nas horas vagas. Muitas pessoas que não me conhecem muito bem devem achar que sou chato, mal humorado, mas eu não sou assim. Eu sou um garoto legal que gosta de se divertir. Nunca estou para baixo, sempre com auto estima, porque a vida foi feita para ser vivida e não vou ficar desperdiçando ela com tristeza. Prefiro ser feliz e aproveitar o máximo dela. A leitura não faz parte da minha vida o tempo todo, mas com esse projeto de leitura eu tô começando a pegar gosto pela leitura.*

**Batman** – *Sou Batman, tenho 16 anos, moro em Cruz das Almas no bairro Santo Antônio. Eu sou uma pessoa calma, gosto de séries, gosto de filme de todos os gêneros, mas prefiro comédia. Às vezes, paro para ler coisas como fatos históricos ou acontecimentos que marcaram o mundo, mas nada além disso. A leitura ainda é uma coisa “chata” para mim porque nunca tive estímulo para ler nada, minha mãe nem meu pai sequer leram uma história para mim. Não culpo eles; devem ter seus motivos, porém, quando fiquei maior, comprei uma HQ (revista em quadrinho) foi uma das primeiras coisas que realmente tive o prazer de ler, mas quero aprimorar meu interesse nessa área da literatura. Sou uma pessoa bem preguiçosa para essas coisas, mas acho que posso mudar isso com o tempo. Sou uma pessoa bem animada que gosta de músicas dos anos 80. Não sei o que quero ser no futuro como profissão. Acho que com o tempo saberei. No geral é isso.*

**Power** - *Meu nome é Power, tenho 19 anos, moro com minha mãe e com meu pai. Já morei no Pulo do Bode, no Tiradentes e agora moro na Pumba. Gosto de jogar bola (...). Quando não fico no celular eu leio muito sobre esporte”.*

**Luck** - *Meu nome é Luck, sou natural da cidade de Cruz das Almas. Não gosto muito de ler. (...) Minha mãe comprava cada semana um caderno de histórias em quadrinhos e eu gostava muito de ler, também lia literatura e minha mãe contava historinhas antes de dormir e a única que eu lembro assim é o da Mula sem cabeça (risos). Quando eu fui crescendo ela foi parando de ler histórias pra mim e eu fui começando a assistir*

*filmes de Terror. Depois de algumas semanas eu pedi um DVD, até que o aparelho quebrou e eu fiquei sem assistir (risos). E aí eu comecei a dormir o dia todo e até agora o que eu mais gosto de fazer é dormir (risos).*

**Estrela** - *Meu nome é Estrela, tenho 17 anos, nasci aqui em Cruz, moro na zona rural Porções com minha mãe e meu pai. Me considero uma pessoa um pouco tímida, mas eu gosto muito de conversar. Eu também sou paciente, mas (risos) se puxar o saco de mais (risos) eu explodo. Nas minhas horas vagas eu gosto de ler, de escutar música, de cantar, dormir e comer (risos). Eu não sou muito organizada e qualquer coisa eu joga lá. Sou muito criativa. E quando eu quero alguma coisa eu faço de tudo pra ter. Gosto de me movimentar e movimentar às pessoas ao meu redor, por isso não gosto de ficar parada. Não sou muito de sair de casa. Sou mais próxima da minha mãe porque a gente conversa muito, mas a gente briga algumas vezes por conta da nossa opinião que não combina em algumas coisas. E meu pai gosta muito de dormir, se pudesse levava o dia todo dormindo (risos).*

**Luz** - *Meu nome é Luz, tenho 18 anos, moro no bairro Santo Antônio, na Rua São Judas Tadeu, com minha mãe. Bem, desde pequena minha mãe lia pra mim. Eu tinha uma grande felicidade e sempre ganhava novas. Eram contos de fadas ou histórias bíblicas. Ao crescer fui perdendo o costume de ler, mas eu gosto e sempre gostei de ler, porém perdi o costume. Mas ao entrar nessa oficina pude me perguntar por que não retomar a leitura e comecei a ler novamente.*

**Paz** - *Me chamo paz, tenho 16 anos e estou cursando o terceiro ano do ensino médio. Nasci em Cruz das Almas e moro aqui desde então. Escrever sobre si parece muito difícil, pois tenho muito a dizer, mas vou tentar. Vou começar falando da minha primeira experiência com a leitura de fato. Eu costumava a ler muitos contos em quadrinhos, eu lia muitos antes de dormir por muitos anos da minha vida, mas com a idade, com novas preocupações e tudo mais, fui me desinteressando, e comecei a ter preguiça. Hoje em dia a leitura está presente na minha vida, não constante, mas sempre que posso estou lendo biografias, acontecimentos históricos e documentários. E eu posso dizer que a leitura agrega muito na minha vida, porque com ela estou adquirindo conhecimento, que, no meu ponto de vista, conhecimento é empoderamento.*

**Rosa** - *Olá! Sou Rosa, tenho 18 anos, moro no posto Sanca, município de Muritiba. Antes de começar a tomar o curso de leitura, não gostava de ler, mas hoje já estou me apegando mais a leitura. Estou lendo o livro Manual de Persuasão. Cada dia mais me amarro nas leituras, gosto muito de assistir, ficar no celular e estar com minhas amigas. Gosto muito de rir e sempre está compartilhando momentos felizes com minha família.*

Ao escreverem sobre si mesmos, os alunos traduzem, mesmo timidamente, o que pensam sobre suas vivências, sonhos, relacionamentos, objetivos, gostos, enfim, suas identidades, a partir de um jeito muito peculiar, quase espontâneo. Mas, de seus dizeres, emergem muitos questionamentos: O que buscam, de fato? Quais as expectativas, em torno de si mesmos, do mundo que os cerca, da escola? A ideia de que esta é responsável direta para resolver os males sociais é recorrente em alguns discursos nos meios acadêmicos e nelas mesmas, de um modo geral. Será? Como pensar esses jovens, que se apresentam com tamanha transparência, em um contexto maior de juventude ou juventudes (DAYRELL,

2007)? Podemos perceber, em suas falas, seus anseios identitários, em busca de marcas que os representam, conforme Flor:

*Gosto muito de dançar, cantar e conversar com meus amigos. Penso muito no meu futuro, o que realmente desejo conquistar para a minha vida para não me arrepender de algumas decisões. Não posso dizer que só sinto coisas boas, pois às vezes fico cheia de raiva com algumas situações ocorridas no dia a dia e com algumas pessoas que não suportam.* (Flor)

Assim como os demais jovens do mundo ocidental, Flor experimenta se impor no discurso, de modo a enunciar seus gostos, sentimentos, em meio a objetivos de vida. No curso das Oficinas, percebemos que ela participa de vários encontros de jovens oportunizados pela Igreja Católica, onde congrega, e fez muita questão de participar das Oficinas de Leitura. É a típica jovem das muitas práticas sociais que nos apresenta Vinhais

No início do século XXI, a juventude vive a experimentação de várias práticas sociais e, como consequência disso, seus valores também se alteram, pois os jovens reconhecem a fase de passagem em que se encontram, a hibridização existente, e procuram conexões. (VINHAIS, 2009, p. 46)

A autora também nos fala de como esses jovens se colocam nos discursos que assumem:

A ideia de juventude é definida considerando-se as características temporais e espaciais de onde esta se constituiu e à qual pertence, haja vista as transformações diversas pela qual essa fase da vida é perpassada como experiência de transição, que se refletem na sua expressão, nos discursos que assumem. (Ibid. p. 47)

Percebemos a transição repentina nos discursos. Na primeira Oficina, os sujeitos se apresentaram brevemente e foram quase unânimes em dizer “*Não gosto de ler*”. No entanto quando os convidei para falarem de forma mais ampla sobre suas experiências de leitura – na terceira Oficina - já haviam absorvido um perfil de leitor.

*Antes de começar essas aulas de leitura, juro que não gostava muito de ler, eu só vivia no celular, mas agora mudou. Com a professora Sandra eu estou aprendendo de novo a ter esse gosto de ler.* (Esperança)

Os eventos sociais provocam as experiências necessárias para a constituição do jovem, enquanto sujeito pertencente a uma cultura que a movimenta e a transforma. E a escola precisa estar sensível às tensões que giram em torno dele e a partir dele, colaborando para sua autonomia e bem estar.

Depois de tantos questionamentos, importa-me fazer mais um: como a leitura literária pode se tornar parte deste processo? Por ser prática social, precisa de sentido significativo para existir. Em meio à efervescência dos anseios juvenis, está a criatividade, o senso de

justiça, o sonho de liberdade, de representações. Assim, a literatura pode ser canal de fruição para eles, porque “os jovens tendem, através da experimentação da linguagem, materializar o seu discurso de forma criativa, caracterizando o processo de comunicação delimitada para os sujeitos pertencentes a determinado grupo”. (VINHAIS, 2009, p. 49)

Os jovens participantes desta pesquisa, como sujeitos enunciadore, têm muito a dizer, a ler, a fazer. E, ao tomarmos suas narrativas como ponto alto de reflexão para planejar as Oficinas, ganhamos em sentido e significado, estabelecendo vínculos de cumplicidade no que tange à consolidação de práticas de leituras das quais eles possam participar integralmente a partir de suas expectativas, com a intenção de ampliar suas experiências e aprimorá-las. Resolvemos repensar, da maneira mais próxima e fiel aos propósitos de formar para a autonomia leitora, o que estávamos propondo como “planejamento”. Não podíamos desconsiderar o que dizem Kaufman e Rodríguez:

Se o professor desconhece que a função essencial da literatura é criar o belo e que a linguagem está a serviço desta finalidade, nem poderá penetrar nessa trama na direção adequada, nem conseguirá conduzir seus alunos a um bom porto. Lamentavelmente, isso acontece com frequência, e os textos literários são tratados como se fossem textos informativos, cuja preocupação está estritamente no que se diz, emitindo o peso crucial do como está dito (1995, p. 135).

Sabemos que a literatura tem espaço em sala de aula, conforme os documentos oficiais já sinalizados neste texto. Entretanto, em seu processo didático-metodológico, mecanismos de transmissão de conceitos permanecem atrelados ao seu ensino, numa abordagem historicista da literatura, pautada em uma apresentação ampla e geral, destacando movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, seguindo uma escala linear de tempo. Os autores são escolhidos pela tradição canônica; os textos são apontados como representantes do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele faz parte, cronologicamente<sup>11</sup>. Nessa perspectiva, os jovens estudantes corporificam uma visão mecânica do texto literário, escolarizado. Buscamos, então, planejar com vistas a considerar suas expectativas, suas buscas pelo prazer de ler e de ser diante do texto. Assim, propomos oficinas mais livres das intenções dos “manuais didáticos”, ainda persistentes nas aulas de literatura, o que tentaremos mostrar ao longo dos capítulos destinados à exposição de suas análises ( 4 e 5).

---

<sup>11</sup> Ver: SERNA, Jorge Ruedas (org.) (2003). História e literatura: homenagem a Antonio Candido. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Fundação Memorial da América Latina: São Paulo, Imprensa Oficial do Estado..

SODRÉ, Nelson Werneck (1976). História da literatura brasileira. 6ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

VERÍSSIMO, José (1901). Estudos de literatura brasileira. Rio de Janeiro, Garnier.

### 3 DIÁLOGOS E ENGENHOS EM BUSCA DA BASE TEÓRICA

*“Além da minha alma, que outra alma há na minha?”*

(PESSOA, 2016, p.102-103)

Marcando o referencial que norteia a construção dialógica deste trabalho, busco o zelo de anunciar as *“outras almas que há na minha”*. Apresento, então, neste capítulo, o aporte teórico desenvolvido em três (3) tópicos: O primeiro trata da importância de práticas leitoras como favoráveis ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos escolares; o segundo refere-se à Estética da Recepção como abordagem teórica capaz de redimensionar o olhar do pesquisador acerca das atribuições de sentido que o leitor confere aos textos literários e às possibilidades que esta teoria traz para pensar a recepção da leitura realizada pelos estudantes e como sugerir práticas de leituras que favoreçam suas vozes e expressão concernentes à sua formação leitora; o terceiro aborda a Oficina de leitura como estratégia de pesquisa e sua contribuição no processo de formação leitora no contexto escolar.

Este capítulo articula-se por sínteses: das concepções da Estética da Recepção, Jauss (1979) em diálogo permanente com Zilberman (1989) e Bordini & Aguiar (1993); da autonomia leitora Silva (2013), Freire (1996), Adorno (1995); pela noção de leitura como prática contextualizada de uso e reflexão sobre a linguagem, Koch (2002), Soares (1998); por estudo acerca do uso de oficinas como estratégias de pesquisa Spink & Medrado (1999) e por estudos acerca da literatura e sociedade Cândido (2006). Sínteses porque, nos capítulos seguintes, evidencio a importância deste referencial teórico para análises e reflexões dos dados coletados.

#### 3.1 EXPERIÊNCIAS LEITORAS NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PELOS EDUCANDOS?

Michèle Petit, em *A arte de ler* (2009, p. 66), diz que “ler é também tornar-se autônomo”. Seguindo com o seu pensamento, ela complementa que o leitor se constitui autônomo no processo de apropriação de sua liberdade psíquica ao realizar a atividade leitora:

“É ainda para uma delimitação de si mesmo, para traçar seus próprios contornos, que parece propício o lugar aberto por essa atividade” (2009, p. 83). Assim, “a leitura põe, dessa forma, o pensamento em movimento, retoma uma atividade de simbolização, de construção de sentido, de narração” (2009, p.104), pois “permite entender a importância da simbolização para o desenvolvimento humano, a saída do trauma e a construção da autonomia, especificamente”. (2009, p.120). Emerge, então, o questionamento: de que perspectiva podemos tomar a categoria autonomia ao estudarmos as experiências leitoras de estudantes em seu processo de formação escolar?

Conforme já anunciado no espaço destinado ao Estado da Arte, são muitos aqueles que se debruçam a estudar questões que envolvem a categoria autonomia, principalmente relacionada à leitura. Penso, entretanto, que é em Theodor Adorno que encontramos um conceito de autonomia condizente com a usada neste trabalho. Em sua obra *Educação e Emancipação* (ADORNO e HORKHEIM, 1995), traz a ideia de uma educação para autonomia, a partir do conceito kantiano de autônomo, como aquele capaz de gerir-se por suas próprias leis, sem esperar que venha de outros a “lei” de sua “forma”.

Para Adorno e Horkheimer (2014), contrariando essa perspectiva, *A indústria cultural*<sup>12</sup>, caracterizada pelos interesses industriais – fruto do capitalismo tardio, com seu processo de alienação cultural – coisifica o ser humano, quando não considera a sua própria capacidade de gerir-se e o impõe uma formação para uma *consciência esclarecida* que se constrói a partir da visão tecnológica das Ciências associadas aos interesses do Capital. Não para um esclarecimento libertador, mas dentro dos moldes da sociedade que decide o que se faz necessário formar nos indivíduos, ou seja, as necessidades de mercado. Não há uma ética de favorecer a autonomia, mas a automação dos seres que se encaixarão naquilo que a sociedade necessita. A educação fruto dessa perspectiva social para Adorno e Horkheimer (2014) promove a semiformação em detrimento da formação que seria autônoma.

Para o autor em questão, o papel da educação deve ser o de, simultaneamente, evitar a barbárie e buscar a emancipação humana. Para ele, seria a educação autoritária, técnica, desprovida de subjetividade aquela a ser evitada; propõe como referencial uma educação capaz de emancipar. Quando questionado, em uma de suas entrevistas para a rádio de *Hessen*, escritas no livro *Educação e Emancipação*, Adorno refere-se à educação imposta, autoritária:

---

<sup>12</sup> Categorias-chave usadas por Adorno são retomadas no quinto capítulo, quando apresento algumas reflexões acerca do pensamento desse autor para subsidiar uma análise crítica de uma experiência vivida na Oficina de leitura número 1.



Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. (1995, p. 141)

Assim, o projeto adorniano de uma educação emancipadora ganha sentido e concreticidade, podendo contribuir com o processo de libertação do indivíduo. Adorno (1995) defende um processo educacional autorreflexivo, alteritário, capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças. Para ele, o mundo estaria condenado à violência pela falta de capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria dominação. Mesmo quando a Educação considerada ideal estiver limitada e condicionada a uma realidade imposta, controlada, prega um projeto pedagógico que consiga libertar os sujeitos sociais da opressão e da massificação. Acredita que um caminho para isso é formar o indivíduo como ser capaz de desenvolver reflexivamente sua autonomia com conhecimentos científicos, humanos e artísticos, preparado para uma vivência democrática, pois para ele, a democracia se constituiria, verdadeiramente, a partir de sujeitos autônomos.

Adorno (1995) acredita que a cultura da sociedade capitalista nega a verdadeira natureza subjetiva do sujeito. Ao contrário, ela impõe um mecanismo de construção da heteronomia (ou seja, a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros), fazendo o homem ser igual ao coletivo e perder, assim, sua individualidade. Sob esse ângulo, o indivíduo perde a capacidade de pensar e agir por conta própria e, conseqüentemente, de ser solidário e respeitar o próximo. Na opinião dele, somente essa condição poderia explicar uma situação tão grave como a barbárie que permitiu *Auschwitz*, pois toma o Holocausto e os campos de concentração como símbolos máximos da selvageria humana.

Para ele, o papel da educação, nesse sentido, é bastante audacioso, pois teria que combater uma forma de organização da cultura que é predominante na sociedade e encontra aceitação ampla por parte dos indivíduos, justamente porque eles são incapazes de resistirem a ela e ao prazer momentâneo que produz. Desse modo, o que compete à educação é dirigir as ações no sentido de não afirmar tal cultura, por exemplo, deixando de promover a competitividade entre as crianças, para que esses futuros adultos não criem em si sentimento de revolta ao lidarem com a derrota. Para ele, incentivar a competição no ambiente escolar “é um princípio no fundo contraditório a uma educação humana” (1995, p. 161). A reflexão deve, portanto, ser trabalhada na formação escolar. A este propósito, esclarece:

a reflexão pode servir tanto para à dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam portanto, ser transparentes em sua finalidade humana. [...] De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas

humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. (Idem., Ibid, p. 161)

Pensando assim, como ficam as práticas de leitura? Como formar-se autônomo em uma conjuntura político social que impõe de fora para dentro as práticas escolares de formação leitora? Que leitor se pensa formar? Se há imposição de tais práticas, como vislumbrar um sujeito autônomo, no tocante às escolhas que lhes seriam inerentes ao próprio ato de ler? A ideia de que o educando pode se posicionar com autonomia frente aos textos literários, atribuindo-lhes sentidos próprios, parte do princípio de que

As primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo. Em ensaio emblemático, o crítico Antonio Cândido (1972) ressaltaria a potencialidade que guarda a literatura de confirmar no homem a sua condição de sujeito. Por apropriar-se da linguagem, o homem é capaz de inventar para além dos usos cotidianos da língua, imaginar situações jamais vivenciadas, transferir-se para papéis representados pelos personagens, além de outras dimensões próprias do fazer literário e de sua recepção. (SILVA, M., 2013, p. 54)

É possível, desta forma, vislumbrar no educando, um sujeito capaz de interagir com o texto e fazer dele instrumento dialógico e de apreensão de si mesmo e do mundo que o cerca. A leitura propõe que o sujeito tenha a possibilidade de produzir sentido tanto na posição de leitor, quanto na posição de “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, p. 15, 1996).

A leitura de textos literários põe o pensamento em movimento, aciona criatividade, evoca elementos simbólicos de representações várias e instigantes. Narra o mundo. Sendo assim, o jovem leitor não precisa ser submetido à repetição de uma única forma dita correta para as questões de leitura como tem ocorrido em nossas escolas ao longo dos tempos. Solé (1998), ao referir-se à leitura escolarizada, salienta quão importante é focar no desenvolvimento de estratégias que permitam aos educandos interpretar e compreender de forma autônoma os textos lidos. Esta autora afirma que o educando, ao estabelecer contato com os mais variados textos, utilizando estratégias de leitura para compreendê-los, o fazem extraíndo deles o que lhe interessa, focando em seus próprios objetivos.

Propostas de leitura voltadas para o desenvolvimento de bons leitores precisam, então, estar articuladas com uma visão emancipatória do ser humano. Assim, deve subsidiar-se de práticas significativas cuja ênfase seja o desenvolvimento de habilidades que partam de necessidades reais de relações sociais, históricas e culturais a fim de que atinjam tal objetivo. Para que o aluno expresse seus sentimentos e posicionamentos, faz-se necessário, segundo

Ione Vinhais (2009, p. 6) “o respeito ao seu dizer e à sua condição de enunciador que manifesta desejos, responsabilidades, subversões”, as quais representam formações discursivas<sup>13</sup> onde se desloca e se constitui como sujeito na linguagem. De tal forma, corroborando para esse pensamento, Freire afirma: “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (p. 78, 1987).

Desta forma, quando alguém aprende algo, pronuncia um mundo de significados e envolve-se globalmente nesta aprendizagem, e o processo e o seu resultado também repercutem neste alguém de maneira global. Emancipatoriamente, através da aprendizagem da leitura, na posição de leitor e de produtor de textos, o educando vai se constituindo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2002) fundamenta-se no pressuposto de que a principal razão de qualquer ato de interação com o texto prima pela produção e recepção de sentidos.

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc. (PCNEM, 2002, p. 135)

Essa visão é relevante por entender-se que um processo de letramento literário que favoreça um trabalho com textos orais e/ou escritos, próprios ou alheios, precisa ser construído não só focando as necessidades, mas as diversas possibilidades de aprendizagem, vistas em forma de uma progressão de desenvolvimento processual no qual o aluno reencontre o objeto de ensino em diferentes etapas da aprendizagem.

No tocante à autonomia, os PCNs relevam sua importância no trato com os trabalhos na área de linguagem, de modo geral:

Não se pode tomar o aluno como um receptor passivo dos conhecimentos ministrados pelo professor. Na interação que estabelece com o assunto, o professor e os colegas, o aluno deve tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento. (2000, p. 61)

Considerando de tal modo, tendo como base teórica a Estética da Recepção (JAUSS, 1979), o trabalho de atribuição de sentidos aos textos literários pelo aluno aproxima-o de si mesmo e de situações sociais como instrumento para agir em diferentes situações de

---

<sup>13</sup> Ver: FOUCAULT, Michel. As formações discursivas IN: A Arqueologia do Saber. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.47.

comunicação por meio da linguagem. Entende-se, pois, a importância do uso das práticas escolares para a formação do leitor, uma vez que evidenciam a complexidade inerente aos processos de leitura. Compreendemos que engendrar novos jeitos de trabalhar o texto literário em nossas escolas pode favorecer processos emancipatórios, porque o estudante pode deparar-se com a possibilidade de tomar posse de si mesmo, dos acontecimentos, das leituras e, por fim, encontrar seu próprio jeito de ler.

### 3.2 A TEORIA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A fim de demarcar os pontos teóricos que constituirão o acervo de debates deste estudo, é necessário apresentar uma reflexão acerca da proposta teórico-metodológica que chamamos de Estética da Recepção. Para uma definição mais concreta do que para Jauss (1979) pode ser chamado de prazer estético, enfatizo, de forma breve, a relação desta com a formação do leitor e, assim, vou esclarecendo sob quais categorias erigiremos as análises das Oficinas literárias que ocorrem no quinto (5º) capítulo.

Tomando como base o princípio de que a formação leitora é processual, ou seja, é um conjunto de ações contínuas de interação que demanda respostas do leitor, uma vez que este, ao interagir com o texto de diferentes maneiras e explorá-lo sob os mais variados aspectos – cognitivos, afetivos, estéticos e sociais – produz sentidos e ampliam seus horizontes, dentro do contexto dos acontecimentos sociais e políticos da década de 60, surge a Estética da Recepção. Caracterizado por transformações nos círculos acadêmicos, as mudanças desse momento viriam afetar não só a vida universitária, mas, também, a sociedade ocidental, uma vez que nessa perspectiva, os conceitos psicanalíticos discutidos por Freud, de relacionar o prazer estético ao passado, tornam-se relevantes por mostrarem uma abordagem profunda dos acontecimentos, desejos e experiências resgatadas pela memória. Tais conceitos convergem para os fundamentos de Jauss (1979). Para ele “A própria poesia revela tanto elementos do motivo recente quanto elementos das velhas lembranças”. (JAUSS, 1979, P.92)

A retomada do contexto histórico de produção para qualificação de uma obra literária, para Jauss (1979) não deve ser medido por meio do registro cronológico e biográfico, mas através dos critérios da recepção e do efeito produzidos pela leitura da obra. O leitor passa, então, a ser um elemento importante na iminência da recepção que leva em consideração a

relação dialógica/dialética entre o leitor e obra, contrapondo à posição de Barthes que defende “o caráter insular da leitura solidária e o aspecto anárquico do prazer estético, negando o caráter dialógico entre leitor e texto.” (JAUSS, 1979, p.95)

Tendo em vista esta dimensão, a Estética da Recepção trouxe uma nova perspectiva para a autoria textual. O autor não é mais considerado o dono do sentido do texto, pois não pode controlar o(s) sentido(s) que o leitor dá à sua escrita. Assim também o texto deixou de ser uma mera organização linguística que transmite pensamentos, informações ou ideias de quem o produziu. Isso em função da ênfase dada à relação da linguagem com a sociedade. Para os teóricos da Estética da Recepção, o leitor passa a ser elemento fundamental na recepção do texto, atribuindo-lhe os mais variados sentidos, interpretando-o conforme experiências de vida e de leitor. O sentido, enquanto efeito experimentado, passa a ser considerado algo de grande significação já que o texto lhe causa estranhamento e o faz construir sentidos. Para Zilberman (1989), o leitor deve vivenciar esquemas de textos que o levem a ampliar seus horizontes de expectativas e suas habilidades com a leitura literária. O “horizonte de expectativa” do leitor é sempre reconstruído, por isso a historicidade literária se apresenta em constante mudança. O horizonte de expectativa está atrelado ao mundo que o cerca: suas experiências de vida, inserção cultural, valores, percepções. De acordo com a teoria da estética da recepção, esse horizonte pode ou não ser ampliando por meio da leitura. Quanto mais distante das expectativas, o texto se encontra, mais amplia seus horizontes. Todavia, quando o leitor se encontra com um texto que não lhe confere algo novo, não haverá ampliação dos seus horizontes e, portanto, não haverá experiência estética (JAUSS, 1979).

Partindo das perspectivas da teoria em questão, Bordini & Aguiar (1993), após uma pesquisa acerca dos métodos de ensino de literatura, desenvolveram o Método Recepcional (MR). Este consiste em colocar o aluno em contato com textos literários, discutindo-os sempre a partir das leituras e do interesse do grupo. Para tal, elaboraram o MR, direcionado a ações escolares acerca da formação leitora dos alunos, com vistas a trazer a Estética da Recepção para o trabalho pedagógico com a leitura. (No capítulo 5 esclareceremos melhor as etapas deste método, uma vez que as tomamos como eixo de planejamento das Oficinas de Leitura). A partir das orientações do MR, pensamos as práticas leitoras e como intervir nelas no sentido de formação leitora com proficiência.

Para que haja o crescimento do aluno em termos da expansão de seu horizonte de expectativas, em primeiro lugar, ele deve se disponibilizar a aceitar o contato com novas leituras. Para isso, é importante que conheça determinados conceitos, como:

receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que a obra suscita; questionamento, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; assimilação, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 88).

Quando se pensa nos sujeitos escolares, é preciso fazê-los compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. Cosson (2007, p.66) justifica tal razão “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”. Para Jauss (1979), o caráter artístico de um texto é dado pelo efeito que o mesmo causa em seus leitores. Cabe à história literária articular “tanto a recepção atual de um texto quanto sua recepção ao longo da história” e cabe a ela, também, articular “a relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor.” (JAUSS, 1979, p. 42).

Na perspectiva da Estética da Recepção “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.81). A leitura para fruição é importante não só porque contribui na formação do leitor criativo e autônomo, visto que os horizontes propostos pela literatura são ilimitados e suas interpretações, dada a natureza polissêmica da palavra literária, infinitas. Mas, sobretudo, porque nos fornece, como nenhuma outra leitura, as ferramentas necessárias para conhecer e interagir com proficiência com o mundo da linguagem a partir do território da subjetividade. Nesse sentido, a contribuição da leitura literária na formação de leitores passa pela efetivação de práticas pedagógicas de leitura que tenham o letramento literário como eixo norteador.

### 3.3 FORMAÇÃO LEITORA MEDIADA POR OFICINAS DE LEITURA

Pesquisar o processo de formação do leitor, em um dado contexto escolar, mediado por Oficinas, possibilita momentos significativos interacionais, uma vez que, segundo Spink, Menegon e Medrado (2014), estas são

configuradas como ferramentas ético-políticas privilegiadas, pois propiciam a criação de espaços dialógicos de trocas simbólicas e a construção de outras possibilidades de sentidos acerca das temáticas discutidas, cujos efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores fazem deste material, mas também alertam para potenciais transformações nas práticas discursivas geradas naquele contexto, numa fusão inseparável entre o que se convencionou chamar de “coleta de informações e produção de informações” (p. 33, grifos dos autores).

O potencial mediador que encontramos nas Oficinas de leitura, vistas como práticas discursivas, pode ser acionado quando colocado a serviço de práticas escolares com vistas à mobilização da formação do leitor como ser que estabelece com o texto uma relação frutiva através dos critérios da recepção e do efeito produzidos pela leitura da obra, conferindo-lhe o direito de comunicá-lo. Conforme Rases e Japur (2007), o que se produz numa oficina são construções conversacionais dialógicas. Seguindo esse pensamento, é válido dizer que, ao serem usadas como estratégias de mediação leitora, poderão ser de grande riqueza no que tange à produção de sentidos. Em acordo com Spink, Menegon e Medrado (2014).

Partimos do pressuposto de que as oficinas são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contraste de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análises sobre produção de jogos de verdade e processos de subjetivação. (p. 33)

Interessa-nos o potencial discursivo das oficinas como estratégias de mediação no processo de formação do leitor. O ponto de discussão aqui é a possibilidade de planejá-las tendo em vista a complexidade que envolve toda e qualquer atividade prática de leitura, garantindo ao sujeito inserção em seu próprio processo de autonomia leitora – ao longo das experiências com o texto – quando poderá predispor sua voz aos atos do questionar, duvidar ou concordar o que pretender, ao seu redor. Ideia que dialoga com Petit (2009, p.104) quando afirma que “a leitura põe, desta forma, o pensamento em movimento, retoma uma atividade de simbolização, de construção de sentido, de narração.” Quando pensadas como possibilidades interpretativas, as práticas vivenciadas em oficinas de leitura muito poderão colaborar para o desenvolvimento do leitor, pois o coloca em curso de inserção em um campo de significação, dialogando com valores éticos, culturais e estético, visão de mundo, pondo-o à escuta do texto lido, dos seus próprios ecos, e dos demais sujeitos participantes.

Estamos falando de formação leitora em um contexto específico: a escola. Portando trago Vinhais (2009), que vai colaborar com a ideia de que o ensino significativo de literatura supõe que os alunos tenham a possibilidade de produzirem sentido na posição de sujeitos leitores. Assim, as propostas de leitura em sala de aula não devem impor ao educando

submissão a formas estruturais de leitura vazias de sentido. A autora coloca, ainda, que a dinâmica da sociedade onde atua o sujeito coloca-o em diferentes situações sociais e estas podem ser reconhecidas nas narrativas literárias, pois suscitam no leitor a busca "de significados em suas leituras, sendo capaz de analisar a condição histórico-social em que a escrita lida se realizou e a interferência na sua interpretação da realidade." (2009, p. 8). Cabe nesse contexto pensar nas dinâmicas oferecidas pelo próprio desenvolvimento das oficinas: aberto, flexível, dialógico.

Compreendemos que as oficinas se constituem por meio de fazeres dialéticos, nos quais se facilita a exploração de ações que vão permitir a interação dos participantes com intervenções cognitivas, linguísticas e sociais, bem como todo seu potencial de reflexão e de transformação, em busca de uma comunicação de si mesmo, do que pensa sobre o outro e do mundo no qual está inserido. Ou seja, para a autonomia de ser. Trazendo mais uma vez Michèle Petit, ela afirma que "ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói (...)." (2009, p.92).

Pode-se entender que a função da escola consiste em desenvolver no educando a capacidade de aprender a aprender, repensando sua práxis com vistas à formação integral do ser humano, incluindo a estruturação de um espaço favorável à troca de informações, amparado por um currículo aberto, flexível, coerente, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas de leitura, principalmente às que lidam com a leitura literária: biblioteca com acervo capaz de suprir as demandas da leitura, bem como por outros ambientes de apreciação do livro, onde haja circulação e troca de experiência estética e, para mediar tudo isso, profissionais qualificados. Caso a escola não atenda a esse propósito em sua própria estrutura, precisa buscar alternativas de trabalho, que mesmo em situações limitadas, possam colaborar para resistir e às dificuldades, promovendo práticas significativas no caso da leitura, específico nesta consideração.

Em situações de aulas "regulares", aquelas marcadas pelas atuações das disciplinas específicas e seus conteúdos, o ensino de leitura pode cair no velho conceito da didatização do texto literário, desconsiderando seu teor estético. Segundo Cereja (2004), a escola ainda anda conforme concepções defendidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71 que, "inspirada numa concepção nacionalista e tecnicista, favoreceu a permanência da historiografia literária na escola, geralmente trabalhada com ênfase na memorização de períodos, autores, obras, datas etc." (2004, p. 193). Ainda nesses parâmetros, o autor ainda



nos assegura que, mesmo com a LDB 9394/96, não houve mudanças significativas. O trabalho com texto literário ainda tende ao propósito anterior de didatização e engessamento disciplinar, como tem sido a realidade das nossas escolas. Portanto, urge a necessidade de propostas mais legítimas de resistência no sentido de formar o leitor verdadeiramente.

Para uma grande parte da população, na grande maioria das vezes, o encontro com o livro, acontece na escola, a partir do contato com professores e colegas. Aqui, surge a mediação, talvez o maior desafio do trato com a leitura literária, que consiste em proporcionar interação entre leitor/obra/autor, extrapolando a tão comum didatização e se convergindo para práticas significativas, nas quais os jovens possam expressar entendimentos, sentimentos, interpretações, dando significados próprios de si enquanto sujeitos sociais ao que leu. Por assim pensar, trabalhar com oficinas de leitura, independente das disciplinas escolares, sem vínculos didáticos, pode ser uma estratégia importante de mediação, pois contribui para a formação de um leitor, contemplando sua autonomia e mais interação entre os envolvidos.

A leitura por ser uma prática que inclui e alcança os mais variados aspectos da sociedade, pode ter nas oficinas uma excelente fonte de vivências e experiências para além dos conhecimentos formais articulados por ela. O coordenador (aqui pensado como um sujeito escolar com especialidade em mediar os processos de leitura) deve também proporcionar aos participantes a experiência do diálogo, a libertação das limitações pessoais interiorizadas, pois a promoção de sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas precisam refletir nos projetos pedagógicos das escolas, frequentemente inadequados, raramente explicitados ou objeto de reflexão consciente da comunidade escolar. Com vistas a isso, o coordenador das oficinas deve ser um profissional que conhece a realidade dos participantes, suas necessidades e interesses, para, desta forma, apresentar para o aluno uma leitura concentrada no prazer estético, que abra lacunas, que crie oportunidades de romper com os limites das expectativas e, ampliar sua visão de si e do mundo, a partir do que foi lido. Por esse prisma, formar um leitor crítico é tarefa principal de um profissional/mediador que também se encaixe no perfil de bom leitor. Não entendemos ser possível a formar bons leitores sem antes de tudo se fazer leitor.

Preparar estratégias de formação leitora significa, principalmente, buscar modos coerentes de fazê-las dar certo, e não se trata de fácil empreitada. As oficinas podem alcançar o formato de mediação entre práticas e formação de leitores. Como lembra Kleiman (2000, p.65), pode ser um “instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros”. As oficinas oferecem maneira prazerosa e diferente para trabalhar, criando condições para

socializar, interagir os conhecimentos. Nas oficinas, alunos e professores criam “um contexto de aprendizagem mediante a interação” (KLEIMAN, 1997: 10). Por meio delas, o trabalho em grupo é priorizado para se obter um ensino integrado e multidisciplinar, o qual oferecerá condições para despertar a curiosidade, criatividade, o senso crítico e instigador do aluno.

Nesse caso específico, quero salientar que não exponho um modelo paradigmático de intervenção escolar. Compartilho resultados que emanaram do meu projeto de pesquisa, assumindo, até agora, modos de estruturação das oficinas de leitura em razão das experiências profissionais e das vivenciadas em nossos encontros no Núcleo de Leitura. A intenção é intercambiar reflexões que requeiram articulação entre os fazeres escolares e prazeres próprios dos estudantes, mesmo sabendo este um caminho complexo e permeado de perigos. A voz do aluno exige ser ouvida. Mas precisa de um contexto de inserção, e vejo nos espaços das oficinas meios de reunir propostas escolares e formação leitora capazes de ativar nos alunos a imaginação dentre outras alegrias, só encontradas nos espaços subjetivos do texto literário.

A questão foi: como articular as oficinas enquanto objeto de análise das práticas escolares de formação leitora para a autonomia e a liberdade de escolha dos estudantes daquilo que querem ler, sem determinar, impositivamente, os eventos de leitura? Sem muitas angústias, por questões práticas, optamos por entender que toda proposta escolar somente poderá ser discutida a partir de um tempo, um espaço e temas específicos, o que não é diferente nos eventos de formação leitora. Mesmo com vistas à autonomia, pois “qualquer prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica.” (GIROUX e SIMON, 2002, p. 115). Assim, problematizando as questões que implicam nos processos escolares de leitura e as próprias experiências dos alunos colaboradores, sistematizamos as oficinas, compreendendo-as caminhos abertos ao debate, mais que qualquer outra coisa. Para além de atenderem a um objetivo de pesquisa, passamos a valorizá-las como elemento importante na oferta de espaços escolares para formação do leitor.

#### 4 EDUCAÇÃO LEITORA PARA QUÊ? - REFLEXÕES FILOSÓFICAS<sup>14</sup>

*“Mas o consciente de mim é o esboço imperfeito  
Daquilo que faço e sou: não me iguala”*  
(PESSOA, 2016, p.102-103)

Interpretando os versos de Pessoa, podemos pensar no *esboço* de Educação que temos nas sociedades contemporâneas e, também, naquela que se constitui num devir que reelaboramos, dialeticamente, em reflexões filosóficas. Nesse sentido, uma Educação para emancipação (ADORNO, 1995) perpassa por uma formação para a autonomia reflexiva; o rompimento com o senso comum, o adestramento da criatividade é, para esta perspectiva teórica, um processo de semiformação<sup>15</sup> quando se tem em vista a ciência tecnologicizada engessando o pensamento dos indivíduos a serviço da sociedade administrada.

Como pensar em um educando e seu processo de formação leitora se este vem “encaixado” em propósitos de sonegação do direito que lhe é inalienável de “conhecer”? É possível formar leitores autônomos? Buscando respostas para indagações como estas, que possam esclarecer a importância de uma formação leitora a partir da escola, é que passo a tecer as reflexões abaixo apresentadas.

Caminhando em prol de uma sistematização do capítulo, compreendo ser necessário um recorte deste em pequenas seções, para um melhor entendimento e relevância do debate almejado, organizadas da seguinte forma: a primeira seção trata da ralação leitura e escola em articulação com o desenvolvimento crítico do sujeito, inserido em seu contexto sociocultural, com assente em Freire e Theodor Adorno (1995); o segundo contextualiza uma prática de leitura a partir do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, trazendo-a para o espaço das reflexões sobre a autonomia, alteridade e outros valores éticos; o terceiro, indaga qual tem

---

<sup>14</sup> Ao molde de Pucci (1995), optei por escrever este capítulo ousando seguir o estilo dos ensaios de Adorno, sem intenção de imitação, mas com o propósito de lançar, aos seus possíveis leitores, continuidade e intervenção. Propus tópicos suaves, perpassando o texto, sem costurá-los. Espero, com isso, compartilhar um exercício filosófico e estético de composição que venha contribuir para preencher as lacunas deixadas, por falta de engenhosidade da autora, no trato com a complexidade das teorias propostas em tão pouco tempo e espaço, ou por entender que nenhum texto alcança a plenitude daquilo a que se propõe, sem que o leitor o desafie permanentemente.

<sup>15</sup> Ideias de Theodor Adorno sobre a Educação e a Arte, de forma bem sucinta, contribuem para intermediar discussões e problematizações produzidas pelas análises que realizamos. Deste modo, categorias-chave deste teórico são recorrentes, ao longo do capítulo, com maiores esclarecimentos de seus conceitos e implicações para o entendimento das reflexões pretendidas.

sido o papel do Estado, através das políticas públicas educativas, na formação do leitor de literatura das escolas brasileiras.

#### 4.1 LEITURA E ESCOLA: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

Atualmente, no vasto contexto da contemporaneidade, onde o advento das grandes tecnologias da comunicação assume o posto de primeira opção dos adolescentes e jovens em idade escolar, tratar da leitura para fruição parece obsoleto e desnecessário. Entretanto, dialogando com Silveira (2005), a leitura escolar precisa ser repensada, no propósito de contemplar o aspecto formativo do educando, para que este possa aprimorar sua sensibilidade estética, intuição de mundo e desenvolver sua subjetividade. Em meio a este aspecto, considera-se que a leitura proficiente acontece mediante autonomia crítica do leitor, ou seja, quando este se torna capaz de pensar por si só, emancipatoriamente.

Entretanto, “pensar por si só” não implica em subjetividades a-históricas. É preciso considerar o leitor como um sujeito de interações, cuja maneira de conceber o mundo ao seu redor se consolida nas relações históricas, políticas e sociais. Cosson (2012) afirma que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (p. 23). A escola é o espaço organizado pela sociedade no qual as práticas sociais se sistematizam em múltiplos saberes, considerados necessários para o desenvolvimento integral dos seres humanos nele inseridos. Azevedo afirma que sendo a educação uma prática social, deve ser entendida como política pública.

(...) é suficiente lembrar que ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas demandas sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente imperantes entre nós. (2004, p. 08)

Portanto, pensar as relações entre a leitura, a escola e a formação de leitores na contemporaneidade, possibilita significativas reflexões sobre o tema. Principalmente quando se toma como referência o caráter revolucionário do ato de ler (Freire, 1989), capaz de propiciar várias experiências ao sujeito que mobiliza ideias próprias ou alheias para a (re) construção e expansão de significados do seu universo compreensivo, tanto no que se refere ao texto quanto ao mundo no qual está inserido. Isto porque, ao considerarmos as práticas

leitoras em nossas escolas e sua relevante implicação no processo de letramento (SOARES, 2004), devemos, antes de tudo, tomá-las como práticas sociais e, por conseguinte, políticas. Desta forma, é importante uma reflexão de como a leitura pode contribuir para a formação autônoma do educando, considerando-o em suas dimensões históricas e culturais.

Em concordância com estes pensamentos, partindo de uma experiência leitora, acervo da I Oficina que realizamos, tenciono debater como a visão de leitura emancipatória tem se desenvolvido (ou pode ser desenvolvida) nas escolas, espaço institucionalizado, específico de letramento, termo usado neste capítulo como o estudo ou a condição que assume aquele que pretende ler e escrever (SOARES, 2004). Nesse conceito está a ideia de que a leitura e escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-las.

Retornemos ao pressuposto básico de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989) e, por conseguinte, estende-se desde a leitura de si mesmo, enquanto sujeito em interação com o objeto de leitura, até às demais possibilidades textuais. Ler não é uma mera decodificação da palavra; é, antes de tudo, uma interação dialética entre leitor e mundo. Ao propor atividades curriculares que abarquem perspectivas acerca da leitura, a escola deve fazê-lo fornecendo os instrumentos necessários para articular, efetivamente, com proficiência, leitor e o universo da leitura. Assim, precisa estar disposta a oferecer ao estudante/leitor um ambiente propício, desde espaço físico e temporal adequados a um amplo acervo literário, para que possa posicionar-se livremente frente à leitura com autonomia. É necessário ressaltar, para o bom entendimento deste estudo, que a autonomia leitora não decorre de *laissez faire*<sup>16</sup>. Entendemos que requer, da escola, atitudes estratégicas de promover o letramento literário com intuito de formar leitores, subsidiada pela visão de leitura para a autonomia. Uma proposta pedagógica com vistas ao desenvolvimento de bons leitores articulada à visão emancipatória do ser humano, precisa subsidiar-se de práticas curriculares significativas, pois o ato de ler tem sentidos que extrapolam os muros escolares. Suassuna nos assevera que

O sentido de ler está em ser-no-mundo; ser sujeito; compreender o mundo, interpretá-lo e transformá-lo, agindo sobre ele. Ler tem a ver com a cidadania; o adensamento da experiência cultural; o desenvolvimento da capacidade de aprender; o jogo de imagens e símbolos que elaboramos historicamente; o enfrentamento de desafios; o trabalho com proposições e propostas de representação da vida e na vida. (SUASSUNA, 2018, p. 25)

---

<sup>16</sup> *Laissez-faire* é um termo em francês que significa “deixe fazer”, utilizado em referência ao pensamento do liberalismo econômico que defende a economia livre de intervenções governamentais.

Portanto, quando o objetivo destas práticas é o desenvolvimento do pensamento autônomo dos indivíduos, evidencia-se como um ato político. Freire (1988) diz que do ponto de vista crítico é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Quanto mais se ganha esta clareza através da prática, mais se percebe a impossibilidade de separar a educação da política e do poder, considerando o caráter dialético destas questões.

Teoricamente<sup>17</sup>, a escola tem sido o espaço reservado pela sociedade para a formação de seres humanos conscientes de si enquanto sujeitos críticos e agentes de transformação social. Entretanto, cada vez mais se pode constatar o pouco que temos avançado em qualidade de ensino e são poucas as evidências que comprovam que os educandos das escolas brasileiras estejam aprendendo significativamente, principalmente quando a questão são as práticas de leitura literária.

#### 4.2 O LEITOR CRÍTICO EM FORMAÇÃO

O que estamos propondo é discutir a leitura como meio de formação do sujeito crítico, mesmo em dissonância com os percursos “semiformativos” referendados pelo modelo de escola vigente em nosso meio, emergido das demandas capitalistas na contemporaneidade. Para tanto, empreendemos analisar pontos de tensão observados durante a vivência de leitura do poema *O Bicho*, do poeta Manuel Bandeira, ocorrida na primeira das nossas Oficinas. A leitura deste poema desencadeou uma rede de reflexões sobre a condição humana, às vezes, no contexto atual, deteriorada pelas circunstâncias de um sistema econômico que visa mais à produção de lucro do que à formação integral para a felicidade dos indivíduos.

Com o apoio da perspectiva da Estética da Recepção (JAUSS, 1979; STIERLE, 1979), evidenciando como se constitui o olhar dos sujeitos/leitores sobre o poema, bem como o do poeta sobre os sujeitos marginalizados nas sociedades, recortamos esse viés social para uma análise crítica, nos posicionando enquanto pesquisadores na área de Ciências Sociais. Categorias recorrentes da Teoria Crítica foram tomadas como base para reflexão, bem como as ideias do próprio Adorno, considerando seu pensamento de educar para a emancipação dos indivíduos.

---

<sup>17</sup> Ver BRASIL, 2006.

De modo geral, a leitura crítica tem sido considerada como de grande relevância para a formação dos indivíduos. No tocante ao Ensino Médio, os documentos oficiais sinalizam que esta precisa ser redefinida quanto ao como (metodologicamente falando) fazê-lo:

E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas. Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (BRASIL, 2006, p. 69)

A leitura integral desses documentos sinaliza que

o desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. (Idem. Ibid. p. 70)

Trata-se, pois, de propor ao estudante um processo de formação leitora para uma autonomia crítica de si e do mundo. Vale ressaltar que subjacente à proposta de leitura crítica, encontra-se, segundo Koch (2009), o pressuposto que “(...) o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto” (p. 57). Por conseguinte, o contexto passa a ter uma inegável relevância nos trabalhos de leitura, ao considerar o sentido do texto que se realiza, à medida que o leitor considera aspectos outros que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, de si mesmo como ser que se constitui como tal, mediante interação com este mundo, enfim.

Comungo com a ideia de que a leitura, como prática social e escolarizada, é fenômeno histórico, profundamente vinculado à vida cultural e social, ou seja, política, dos indivíduos. Nascida de relações humanas, ela contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Não está se falando, portanto, de leitura formalizada pela escola apenas. Fala-se do SER como um sujeito complexo, marcado pelo mundo que o cerca, se fazendo e se representando nele como um mover-se interna e expressamente, por meio de várias possibilidades de leitura, sempre em busca de significações. Tratando deste assunto, Koch (2007) afirma que, à concepção de língua como representação do pensamento, corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Visto

desta forma, torna-se relevante considerar que o texto é portador de toda uma variedade de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

A leitura, pois, para Koch (2009) é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, uma vez que exige do leitor bem mais que o conhecimento linguístico. O texto, deste modo, não é um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por receptores passivos. Espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, concordando com Bakhtin quando nos diz que “toda compreensão é prenhe de respostas, e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (1992, p.290). O ensino significativo de leitura supõe que os alunos tenham a possibilidade de produzir sentido tanto na posição de sujeitos leitores, quanto na posição de sujeitos produtores de textos.

Assume-se, de acordo com esta posição pedagógica, que o jovem não precisa ser submetido à repetição de uma única forma dita correta para as questões de leitura. Ao intentar que o aluno expresse seus sentimentos e posicionamentos, faz-se necessário o respeito ao seu dizer e à sua condição de enunciador que manifesta desejos, responsabilidades, subversões, pensamentos, elementos que representam formações discursivas onde ele se desloca e se constitui como sujeito na linguagem (ORLANDI, 2001). O aluno precisa sentir-se livre do seu lugar de submissão para que possa agir na linguagem de maneira a produzir sentidos sobre a leitura de diferentes textos e, ao mesmo tempo, conhecer os aspectos linguísticos que envolvem toda a estrutura do texto em uso. Para tal, precisa conscientizar-se de seu papel enquanto sujeito crítico em busca da sua liberdade de pensamento, capacidade de reflexão e envolvimento.

Na perspectiva discursiva,

ler um texto não se restringe a uma série de estratégias (ler as informações gerais e partir para as específicas), buscando apreender o que o texto quis dizer. Ler é entender como o texto diz e não o que ele diz, isto é, como o texto produz sentidos. Além disso, ler significa saber que tanto o sentido pode ser outro quanto o sujeito não tem controle pleno dos sentidos. É entender que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar (ORLANDI, 2001, p. 21).

Ler, assim pensado, é um ato de poder do sujeito que espera, age, modifica, comunica. Sem negar a importância da criatividade na vida das pessoas, não se parte do princípio que basta ser criativo para ler bem. As estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), embora algumas vezes construídas espontaneamente, são frutos de experiências cognitivas



conscientes. Desenvolver uma competência leitora implica conduzir atividades específicas voltadas para aspectos também específicos de interação com o texto, que devem ser constante, ao longo da vida do leitor.

Quando voltamos a falar em textos literários, especificamente, podemos afirmar que é pensamento geral a urgência de dar ao aluno/leitor o seu verdadeiro papel de coautor, de intérprete, de comunicador de ideias que extrapolam o texto em si, convertendo-o em formas de estar no e para o mundo. Para Cândido (1989), ler é um direito inalienável do sujeito. Para ele, “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (p. 112). A literatura é, pois, “o sonho acordado da civilização” (p. 112), e assim como não é possível haver formação crítica sem anseios por uma nova forma de sonhar o entorno do que nos humaniza, a literatura é crucial para a formação crítica dos indivíduos. Ele ainda complementa: “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (p. 112). É por esta razão que trago, neste autor, o caráter indispensável da literatura para formação integral do ser humano.

#### 4.3 DIÁLOGOS COM A ESCOLA: LEITURA E AUTONOMIA

O Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida é o nosso campo empírico. A sua estrutura muito nos diz sobre seu ambiente, tanto físico quanto humano. A seguir, passo a oferecer mais detalhes de sua constituição geral de onde falam os sujeitos:

- Espaço Físico - 09 salas de aula; um laboratório de informática; um espaço reservado como biblioteca; banheiros masculino (03) e feminino (06) e para professores e funcionários (01).
- A escola trabalha com direção, vice-diretores (02) e coordenação pedagógica. Os professores, na maioria, são efetivos, possuem graduações e especializações nas devidas áreas de atuação.

Tudo parece contribuir para que o trabalho com leitura flua compativelmente com as orientações do MEC, ou conforme ideário de uma “civilização” do século XXI. Mas o que acontece, de fato?

Os professores da escola – 02 em processo de questionamento oral (serão chamados de X e Y), quando arguidos a respeito das práticas de leitura literárias, são evasivos:

*O governo só manda um exemplar das obras literárias que escolhemos. Não dá para fazer um trabalho significativo desta forma. O aluno já não quer ler. Então não vai se interessar em comprar livros. Fica difícil (sic.) (Professor X).*

Em conversa informal com a coordenação da escola, esta tem a posição de que “se o professor não tem um trabalho mais consistente com as práticas de leitura, não tem interesse de ficar pedindo livro via INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ainda que a escola seja inscrita no programa”.

*“A gente faz o que pode. A escola tem um ‘Recital de poesias’ que ajuda nos trabalhos com a leitura, mas é só isso. O aluno não gosta de ler”. (Professor Y)*

Os discursos dos educadores em questão corroboram para a necessidade de enxergar a escola e todas as tensões geradas em seu contexto, interior e exterior, para “retomar um objeto” – a leitura literária –, “uma situação” – o contexto político no qual se insere, no tocante à formação de leitores –, para “ir além do repetitivo, do que está dado, no resgate da história viva, nele sedimentada em forma de uma ‘segunda natureza’. Esse ato de retomar é intrinsecamente educativo, forma a sensibilidade, a percepção e o pensamento” (PUCCI, p. 10, 1995). O trato com as questões educativas escolares em torno da formação leitora é um comprometimento amplo e complexo, mas necessário. Lima (2017) nos reforça, em sua afirmativa de que

a opção da escola por oferecer oportunidades, antes não vivenciadas pelos alunos, é uma escolha pedagógica e política, pois reconhecem que à medida que a instituição “ignora as desigualdades culturais” entre as crianças (BOURDIEU, 1998, p. 53), acaba por legitimar essas desigualdades. E considerando o que aponta Bourdieu (1998, p. 56), que “cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares”, cabe à instituição ficar atenta e preparada se efetivamente pretende oportunizar aos alunos que historicamente não são “herdeiros da cultura exigida pela escola” (p. 57) e, que, conseqüentemente, sempre estiveram à margem dessas 153 conquistas e acessos, outras possibilidades de inserção em práticas coletivas que favoreçam novas apropriações. (LIMA, 2017, p. 152)

**O processo de representação de si mesmos como “leitores”** – o recorrente “não gosto de ler”.

Adorno (1995) compreende que precisamos pensar e resistir ao que nos é imposto pela sociedade administrada; só assim não nos limitaríamos a aceitar passivamente o desde sempre dado. Para ele, pensar é ser ativo, ir contra corrente, contra o estabelecido institucionalmente. Então, em sua fala, assume incalculável relevância para a relação entre teoria e a *práxis*, pois o pensamento reflexivo não apenas aponta tessituras segmentadas, curtos-circuitos antes não detectados, mas também gera inquietação, anseios e mudanças, e a teoria, por sua

autonomização, se converte em força produtiva, transformadora. Acredito, entretanto, que são poucas as oportunidades que os alunos de nossas escolas têm para se representarem como seres que pensam emancipadamente. E quando o assunto é leitura, como se posicionam? As perguntas abaixo são recortes do trabalho diagnóstico realizado como ponto de partida para os planejamentos das Oficinas de leitura.

Elencou-se 05 questões feitas aos alunos participantes para as considerações abaixo:

1- Você se reconhece como leitor?

- Não – Maioria das respostas

Subtende-se a noção de leitor como sendo apenas aquele de livros canônicos – da leitura clássica.

2- Quais as vantagens que a leitura pode trazer para sua formação?

*“Sei que é bom ler, mas não gosto. Só gosto do celular porque é mais interessante. A gente vê vídeos, interage... É bom.” (IK).*

*“Não vejo vantagem em ficar lendo. Acho chato e não entendo porque ler livros grandes e sem figuras.” (Batman).*

3- Sobre experiência leitora, ao serem mais solicitados a dizerem o que leem, os alunos falam de leituras de livros não clássicos como aqueles que leem para além da escola. Livros de autoajuda, por exemplo, sendo Augusto Cury o mais citado; a Bíblia foi recorrente para 04 deles.

4- A leitura colabora para pensar questões pessoais ou sobre o mundo de modo geral?

*“Só os textos que alguns professores passam. Quando a gente lê poemas, letra de música, coisas assim, a gente entende as coisas que sentimos e as coisas da sociedade”. (Violeta)*

5- Você tem acesso livre ao acervo literário da escola? Como isso acontece?

*“Sim. Mas eu só vou lá na biblioteca quando o professor manda ou para fazer trabalhos e ensaiar danças para os projetos”. (Sol)*

*“vou, mas não acho os livros que gosto. Só os chatos” (Rosinha)*

*“Não acho os livros que gosto: Eu sou Malala; A menina que roubava livros, Crepúsculo; Herry Porter... Esses a gente não acha. Só livros chatos.” (Fê)*

O aluno é **leitor** e não se reconhece enquanto tal. A partir do que dizem de si e do que pensam sobre o que é leitura, podemos observar grandes mitos inter-relacionados, colaborando para estigmatizar uma prática, antes de tudo libertadora, como algo que incomoda, que é enfadonho e contrário ao que é bom. Precisamos nos debruçar sobre o porquê este pensamento se perpetua entre nossos alunos, quiçá entre outros sujeitos, como alguns professores, negando à escola a responsabilidade de cumprir com sua função social de

formar leitores e não “ledores” (CORDEIRO, 2006). Buscar reflexões e ações que convirjam em práxis de leitura significativas.

Segundo Pucci, ao se referir ao que Adorno expõe sobre o ato de pensar,

não existe uma chave desaparecida por detrás das aparências dos fenômenos, que caberia à filosofia encontrá-la. Interpretar não é buscar um sentido oculto, diz Adorno. O trabalho do filósofo não se reduz a um passatempo lúdico na descoberta de coisas ocultas ou objetos sumidos; ele é antes de tudo um cansativo labor para decifrar enigmas, para abrir novas veredas em terrenos cheios de empecilhos e de perigos. Interpretar é, pois, explorar alternativas de construir novas ordenações do real. (1995, p. 19).

Precisamos, então, pensar para interpretar, buscar novos ordenamentos de práticas leitoras significativas. Mesmo porque, contrariando ao que diz a escola de si mesma sobre seus projetos de leitura, pudemos perceber, nos trabalhos realizados nas Oficinas, que é possível vivenciar o texto, com intenção mediadora de contribuir para que o aluno, pelo prazer estético, possa se ver como sujeito atuante, abrindo-se para pensar, sentir, querer e agir conscientemente e criticamente no e sobre o mundo.

#### **4.3.1 O Bicho: detalhes da experiência de leitura**

As vozes em evidência são dos alunos, nossos colaboradores, em um dos momentos de leitura – do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira – frutos de diálogos mediados por “**perguntas e respostas**”, durante a I Oficina. Focalizamos as suas falas, com vista à percepção crítica do leitor real, em uma experiência concreta de leitura. O intuito foi talhar uma noção mais substancial dos posicionamentos desses sujeitos diante do texto literário e entender como a Escola cumpre o seu papel, no sentido de inserir em seu currículo aquilo que é de direito do educando: uma leitura para a fruição, reflexão e elaboração dentro da perspectiva de formação para a autonomia. A análise e a interpretação dos elementos em questão guiam-se segundo o entendimento dos pensamentos da Estética da recepção e da Teoria Crítica.

Era o último texto apresentado na primeira oficina. Olhos no pequeno poema impresso em metade de uma folha A4, entregue pela coordenadora. Olhos que denunciavam o estranhamento e manifestavam os movimentos da *poiesis* e indícios da *aisthesis* que só ocorre quando o lido passa a ser cria da própria leitura e sensibiliza a alma, não impressa, mas

expressa nos teatrais contornos da face, que se alongam e se prolongam na constatação do que o texto tomara como referência: um mundo, um ser, um sentir, um dizer, um anúncio, um debulhar de possíveis coisas que podem estar por dentro ou por fora de si mesmos, traduzidas em palavras poucas, mas poderosas, indefectíveis, a ponto de denunciar o antes notado, ou não sensibilizado. Emergem daí, em diálogo comigo, as falas, tímidas a princípio, mas poderosas a seguir.

O texto:

*O Bicho* - Manuel Bandeira<sup>18</sup>

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.

Questionamentos iniciais:

- Quem é este bicho?

*Ah, é um homem!* (Lua)

*Nossa! Comendo lixo!* (Panda)

*Coitado!* (Sol)

- Qual a razão de um escritor se voltar para a produção de textos como estes?

*Para falar da pobreza, dos mendigos, sei lá...* (Batman)

- É um poema pequeno, mas rico em problematização no tocante à existência do ser humano nos contextos atuais. Como vocês construíram a imagem do “homem”?

*Negro, velho, sujo, mal-cheiroso, com feridas na pele... coisas de quem come lixo.*  
(Luz)

- Por que não pode ser branco?

---

<sup>18</sup> **Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho** nasceu em Recife, no dia 19 de abril de 1886. Já residente no Rio de Janeiro, em 1917, lançou seu primeiro livro, *A cinza das horas* - na época, sua poesia ainda estava ligada às escolas simbolista e parnasiana. A seguir, publicou *Carnaval* (1919) e *O ritmo dissoluto* (1924). Com *Libertinagem*, obra de 1930 (a que se seguiram *Estrela da manhã*, *Lira dos Cinquent'anos*, *Belo belo e Estrela da tarde*, passa a ser considerado um dos autores mais importantes do modernismo brasileiro. Bandeira também foi assíduo tradutor e autor de importantes estudos literários. Morreu no Rio de Janeiro, em 13 de outubro de 1968, aos 82 anos de idade.

Silêncio cheio de não ditos, discursos da própria experiência de vida. A psique acionada para buscar respostas a indagações talvez nunca imaginadas fora do contexto mediado pela leitura literária.

*Sim, por quê?(Fê)*

A conversa catártica demonstrou pequenos ensaios de reflexão. Olhar e ouvir os outros são competências importantes para a ruptura com o narcisismo, fruto do processo de semiformação apontado por Adorno. A perspectiva crítica parte das indagações, dos anseios, das descobertas dialetizadas em meio à percepção das contradições em si e no mundo circundante:

*Podia ser branco se fosse louco ou drogado porque ou a família abandonou ou ele quis viver na rua. (IK)*

*É. Aí, eu nem pensei que era homem mesmo. Nem pensei nessas coisas. Achei que o autor só tinha se confundido de bicho... Mesmo! (Batman)*

Risadas.

*Mas é isso. Agora pude entender depois que lemos tudo e a senhora explicou. (Batman)*

Questões sociais muito fortes provocando angústia, consternação como prenúncio de incômodo espantamento com a condição do outro, desestruturaram os alunos em seus modos de ler. Observamos o *colocar-se no lugar do outro*, a *alteridade* acontecendo, sutilmente. Alteridade que não se encaixa como emoção por referir a um dos princípios fundamentais *da ethos kantiana*<sup>19</sup> que leva o homem, intencionalmente, na sua vertente social, a ter uma relação de interação e dependência com o outro. Por esse motivo, o *eu* na sua forma individual só pode existir através de um contato com o *outro*. Portanto está relacionada a escolhas elaboradas do pensamento, construídas ao longo de reflexões acerca da condição de existência no outro.

Segundo Stierle, “a faculdade de julgar é tão necessária para o resgate entre esquema e sua atualização, tematizada no próprio texto, quanto para a descoberta, na constituição sempre nova da totalidade dos conceitos abrangentes, que o texto preenche em sua linearidade” (1979, p. 158). Apesar das emoções provocadas pela proximidade com o texto lido, pela vivacidade intensa dos sentidos acionada na ação da *poiesis*, é o leitor juiz que se manifesta: o colocar-se em avaliação, avaliando o seu redor.

---

<sup>19</sup> Ver FELIX, Luciene. Kant e uma Filosofia da História - Para onde caminha a humanidade? Jornal Carta Forense, 2011.

Diante do texto *O Bicho*, assistimos a uma contraposição entre o que o mundo deveria ser, filosoficamente falando, e o que a literatura denuncia. O poema, por seu caráter estético, vai acionar o gatilho de volver o olhar para outros horizontes que não sejam os do próprio ego, ampliando o panorama de expectativa do leitor. Nesse sentido, Jauss (1979, p. 77) esclarece que estamos falando do “prazer estético que, desta forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora”, por ser “um modo de experiência de si mesmo na capacidade de ser do outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético”.

Questões abordadas que deram vazão à reelaboração de ideias preconcebidas como o racismo, preconceitos sociais, etnocentrismo, vieram à tona para debate, sem, contudo, esgotarem-se neste momento. O texto dá a “deixa”; engatilha o ser cognoscente a se manter alerta para a ruptura com o antes pensado e abrir-se para outras possibilidades de pensamento. Por isso a validade de entender que só mediante experiências que se forma o leitor. De modo muitas vezes experimental, ler faz dos leitores juízes abertos não só a “condenar”, mas a abrir-se a outras possibilidades de pensamento. O mundo pode ser remodelado a partir de “*eu penso que é preciso mudar as coisas ao nosso redor*”. (Rosinha)

Assim, as diferentes indagações iniciais no poema convergiram para o estranhamento e a distância desse mundo outro. O sujeito-expectador parecia estar imune à experiência do *bicho*, estabelecendo, entre ambos, fronteiras bem definidas. Que bicho-homem é esse? É um ser humano? A insistência das perguntas nos diz da sua incredibilidade em um ser humano chegar a tal situação, ferindo a linha ordinária social que naturaliza o direito do humano de *ser humano*. Porém, à medida que as falas vão se movimentando para uma visão amplificada, renovada, *legitimam* conhecimento sensível, a *aisthesis* que, em seu movimento de provocar a recepção prazerosa, estende-se ao estranhamento do descobrir outras formas de recepção.

De início, a leitura primeira soou acanhada, sem fluência. Em uma sala de aula ou em qualquer contexto de formação leitora, se assim permanecesse, a experiência estética não aconteceria em plenitude; a perspectiva inicial do leitor não seria revogada e se acomodaria a uma visão superficial do texto. Concordamos com Stierle (1979) quando nos diz “para que se torne possível a reversão da perspectiva do texto em seu sistema para a perspectiva do sistema no texto, pressupõe-se necessário o horizonte da segunda leitura” (p. 159). Passamos, então, a realizar várias outras com entonações e intenções diferenciadas, desde o balbucio de indignação até a gesticulação corporal, manuseando palavras em meio a movimentos de cabeça e abertura dos olhos, dotando a voz de flexões e inflexões dramáticas para que o

poema pudesse ser vivido e sentido com a mesma voracidade do *homem* quando *engolia a comida*, buscando outros jeitos de acontecer o poema a partir de perguntas e mais perguntas.

Questionamentos com intenção interpretativa conduzem o leitor, dialeticamente, à fruição, rompendo com a casca simplista que reveste a primeira leitura para a crítica mais apurada, conforme o caráter comunicativo da arte (JAUSS, 1979, p. 59). Para Larrosa, “somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra” (2003, p. 145).

Para Besnosik (2002), ao falar dos seus colaboradores, eles

utilizam “chaves de leitura”, isto é, revelavam modos de ler. Modos de ler, na acepção aqui tomada, diz respeito à maneira de se aproximar do texto literário, às relações que são estabelecidas com o que leram. Não foram simples receptoras da obra, envolveram-se com a leitura, elaborando hipóteses, estabelecendo relações, comentando estilos. (BESNOSIK, 2002, p. 112)

Deste modo, o leitor se coloca diante do texto que lê: como coautor com vários entendimentos e o que dizer dele. E com um poema o trato não seria outro. A poesia não se faz para ser lida tão somente em silêncio. Exige ser pronunciada, proferida em voz alta, já que a palavra original é a voz, é som. E a voz é somente inaugural em toda comunicação. A experiência de leitura romperá estigmas de “gente” e de “bicho”, convergindo a maiores horizontes.

#### 4.3.2 A formação crítica em Adorno

O poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira foi escrito em 1948 e integra o livro de poesia *Belo belo*. O momento era de pós Segunda Guerra Mundial, mas o Brasil passava por grandes avanços econômicos, decorrentes da vazão capitalista e da relação de dependência com os Estados Unidos, fruto do imperialismo norte-americano em sua inserção mundial (FURTADO, 1962)<sup>20</sup>, desencadeando, então, consequentes desigualdades sociais, inerentes ao modo de produção capitalista.

Dado o contexto histórico de produção, a recepção do poema, em pleno andar do século XXI, por alunos de uma escola pública, se atualiza nos contornos de uma sociedade marcada por desigualdades e injustiças sociais persistentes em nosso país. O entrelaçamento

---

<sup>20</sup> FURTADO, Celso. A pré-revolução brasileira. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.



recepional nas diferentes épocas marca a expectativa de uma obra e a torna atual quando horizontes, tanto do autor quanto do leitor, se tornam coparticipantes e se mantêm acesos na vida para além do escrito. Devemos dizer que a fruição (*aisthesis*) que sentimos hoje não se dá como no passado, pois adequam-se aos novos leitores em seus contextos intuitivos.

Partindo da noção de horizontes de expectativa, pensemos em uma formação crítica do ser humano com mobilidades diferenciadas para inserir-se em seu mundo histórico-social com autonomia e potencial crítico para usufruto do esclarecimento elaborado, emancipatoriamente. Como a leitura literária colaboraria para esta formação, enquanto arte e prática escolar? A princípio, justifico a opção por trazer Theodor Adorno para este capítulo/ensaio reflexivo, por considerar suas ideias relevantes para a sistematização do raciocínio que pretendo delinear ao me referir à formação do leitor crítico como necessária para a emancipação dos sujeitos sociais, que buscam em nossas escolas espaços de representação e constituição de suas próprias identidades e convívio alteritários com seus pares para além do processo sistemático da escolarização.

Para Adorno, segundo Maar<sup>21</sup> (2003), na contemporaneidade, a determinação social da formação é invertida e apresenta-se como semiformação. O sujeito torna-se adequado ao vigente como “suspeito que se sujeita e não experiência as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural” (MAAR, 2003, p. 459). A semiformação é, desta forma, o momento do subjetivo do social presente como cópia, como objetificação coisificada. Nela, “as massas são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural”, ou seja, “a semiformação seria uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos de vida, seja na produção, seja fora dela” (Idem, Ibid., p. 462).

A escola, no contexto capitalista, tem como pressuposta semiformar. Para Adorno, segundo PUCCI (2001) o prefixo *semi*, não é metade do caminho para se atingir o todo, é antes um impeditivo difícilimo de se transpor. O *semi-entendido*, o *semi-experimentado*, não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal. Nas expressões culturais —

---

<sup>21</sup> As categorias adornianas usadas no *corpus* deste trabalho encontram-se resumidas nos artigos de Wolfgang Leo Maar *Adorno, Semiformação e Educação* (2003) e de Bruno Pucci *Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor*. <http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>. Em 14/02/2019. Destes artigos outras referências foram consultadas para melhor esclarecimento das ideias que apresento como diálogos filosóficos acerca da educação para a formação crítica de leitores em nossas escolas.

coisas do espírito — não existem valores aproximados, medianos. Portanto, estamos falando de um processo de aniquilamento da originalidade e autonomia do educando.

Então, o que seria a formação? Como educar para a formação? A educação para a emancipação é dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva. A formação, então, é o que se mantém em movimento real para além das imposições objetivas que se abatem sobre a formação e que pode ser circunscrito no âmbito do existente; o que seria o seu potencial dialético. A emancipação como “conscientização”, como reflexo racional pelo qual o que parece ordem natural, “essencial” na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições de produção real, efetiva da sociedade (MAAR, 2003, p. 472).

Diante das perspectivas apontadas, uma educação leitora para a autonomia exige resistência à negação da escola enquanto espaço de transformação do vigente hegemônico. E, sendo a literatura arte, seria o ponto de partida para essa resistência. A arte é, para Adorno (1995), conhecimento crítico social. Muito divergente do que chama de *indústria cultural*. Esta, fruto do capitalismo tardio, fomenta e legitima um tipo de arte massificada, ideologizada, com interesses hegemônicos de servir ao capital, negando qualquer perspectiva de formação autêntica e revolucionária.

Dados os encaminhamentos para a inserção do pensamento de Adorno nas análises das falas dos alunos, vamos às interlocuções:

- O que fica em nós após a leitura de um poema como este de Manuel Bandeira?

*Dar comida, roupa, essas coisas. Caridade. Lá no grupo de jovens já vimos esse texto. É pra falar da necessidade de ajudar o próximo.* (Flor)

- Você acha que a intenção do autor é que seja despertada no leitor apenas a necessidade de fazer caridade? Como seria essa ajuda?

*Eu acho que não. É um poema que todos podem ler, não só na Igreja.* (Fê)

- Então, qual seria sua intenção?

*Falar da sociedade, da pobreza, da fome, miséria...*

- Ele, o autor, diz quem é o culpado de tudo isso?

*Não. Mas é a gente que tem que lutar. Quem não concorda com a pobreza.* (Luck)

*É. Prá ninguém passar fome.* (Violeta)

- A fome é um problema individual ou da sociedade?

*Da sociedade. É... A gente vive no Brasil e o nosso país é muito cheio de injustiças. Qualquer um de nós pode passar fome um dia se não tiver um trabalho digno. Eu acho que o texto fala disso. Da gente ter que lutar pelos nossos direitos e de todos.*(Luz)

*Isso mesmo.*(Rosinha)

- Vocês conseguem dizer onde leram isso no texto?

Silêncio e acanhamento.

*Não. Mas quando a gente pensa bem é essa a moral da história.* (Violeta)

Percebemos que o ato de viver mescla-se com o ato de ler. A leitura da vida antecede à leitura da palavra, mas ao lermos a palavra, compreendemos mais da vida, ressignificando o sentido de ser e de estar no mundo individual e coletivamente.

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. (ADORNO, 1995, p. 143)

A experiência de *Flor* com os grupos de jovens da Igreja, da qual faz parte como membro, colaborou para que ela entendesse a denúncia das mazelas sociais estabelecida pelo autor na representatividade do “Bicho”? Flor se propõe refletir. Entretanto não o faria fora de uma mediação com intenção de revolver o pensamento para os esclarecimentos de se orientar em um mundo, até então percebido de outra forma. Ler na escola ou em qualquer outro espaço, não muda o texto escrito, mas muda intenção de leitura, recepção, reflexão, a depender do contexto, da mediação, dos atos comunicacionais.

Ela o leu em outro ambiente, sem compromisso de formar leitores, apenas comover o leitor da necessidade de “ajudar o próximo”. Percebemos que os textos circulam dos mais variados modos e meios. A circulação diz respeito aos trajetos do dizer e das formas de divulgação do texto. Como vimos, Flor o leu em uma Igreja, espaço de outro tipo de letramento: o voltado à religiosidade. Entretanto há um cruzamento de recepção: na Igreja como mote de ajudar, de exercer caridade; na escola como espaço de reflexão dialética sobre as condições de existência humana. Seja como for, Flor realizou experiências de leitura que a levaram a exercícios de reflexão que irão fazer parte de seu processo de conscientização da sua realidade, ampliando suas expectativas de atuação sobre ela. Para Adorno,

o que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico

formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. (2006, p.151)

A dinâmica da sociedade onde atua o sujeito coloca-o em posições diversas; em consequência desse fato, e pela própria natureza do sujeito, seu pensamento torna-se versátil, podendo mesmo produzir as mais diferentes interpretações para os mais diferentes fatos. A escola não pode perder isto de vista. Entretanto ninguém nasce com o pensamento elaborado. O pensamento é historicamente construído, o que vai formar ou não a autonomia do sujeito. E a autonomia só se efetivará na existência humana, onde os sujeitos se experimentam e vivenciam a própria constituição. A produção do pensamento perpassa pela produção de sentidos e memória em consonância com o desenvolvimento da autonomia.

O *bicho* metaforizado por Bandeira é, a princípio, o *outro*, no entanto, quando nos propomos a pensar dialeticamente todas as construções históricas que o favoreceram existir, percebemos nele um *eu* ferido com ânsias por sobrevivência. É espelho o comer vorazmente detritos, lixos, engolindo-os depressa, sem se dar tempo para pensar em si como “humano”. Basta-nos relativizar essa *fome*. Encontraremos a velha condição de recalque que devora o “lobo” por dentro de cada um. Sem oportunidade de reflexão para a resistência, talvez o “ainda bem que não é comigo”, prevaleceria. Contemplaríamos a confirmação de que “os impulsos narcisistas dos indivíduos, aos quais o mundo endurecido prometia cada vez menos satisfação e que mesmo assim continuavam existindo ao mesmo tempo em que a civilização lhes oferecia tão pouco, encontraram uma satisfação” (ADORNO, 1995, p. 39). De contra partida, pensamentos mobilizados reconhecem o dialético *eu* no *outro* e vice-versa, sem o qual não nos sustentaríamos como sociedade humana.

Em *Mínima Moralía*, ao retratar a condição da vida coisificada, Adorno faz a denúncia de que o processo de produção material capitalista arrastou consigo a subjetividade como algo menor, que ficou “sem autonomia e sem substância própria” (1993, p. 7). A perda de identidade do humano aprisionou-o nos encarceramentos moldados pelos interesses econômicos do capitalismo, gerando ilusões de liberdade e a luta pela sobrevivência tornou-se um embate, fomentado por componentes ideológicos no qual todos se voltam contra todos pela sobrevivência e onde não há vencedores. Por isso, para Adorno, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (1995, p.121) e para a resistência, que encaminha os sujeitos para além da realidade aparente e o coloca como ser alteritários.

Os diálogos apresentados como elementos de análises nos validam a perspectiva de que o ato de leitura torna-se revolucionário quando nos impele a sair do lugar que ocupamos comodamente, buscando em nós o próprio princípio de autoridade esclarecida, ou seja, a emancipação. Aí, poderemos nos dar conta do para além do reconhecimento de que “*O bicho, meu Deus, é um homem!*”: que devemos nos opor a tudo que fomenta a barbárie, o que inclui as abordagens de educação leitora vigentes, que sustentam a castração da criatividade e da imaginação.

*O Bicho*, texto literário, traz uma aparência de verdade, traduzindo criativa e imaginativamente um mundo dominado pela violência. Por isso, representa um testemunho que poderá convergir ou não para os horizontes de expectativa dos leitores que o reescreverão em dinâmicas formas de interpretação com possibilidades de o ajudar a “enxergar” outros horizontes. A função da arte também é essa: ajudar a enxergar. Não o que está tecnicamente estabelecido para a fruição dessa obra, mas o que for constituído de experiências concretas, nas quais possamos nos formar leitores em permanente vir a ser, sendo. A arte que Adorno aponta, segundo Seligmann-Silva (2003, p. 38), como necessária no resgate do humano: aquela “que recupere a capacidade de auto-reflexão; que dialogue com indivíduos autênticos, e não com membros de uma massa amorfa”.

#### 4.4 O ESTADO: COMO TEM SIDO SEUS MOVIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR EM NOSSAS ESCOLAS?

Tomando o espaço escolar como ponto de reflexão sobre o direito social à leitura proficiente, e considerando afirmações dos autores estudados, como o Estado tem cumprido com o seu papel no sentido de assegurar o direito à leitura (CÂNDIDO, 1989), a partir de políticas educativas, aos estudantes das escolas públicas brasileiras?

Entendendo, por vez, que são as políticas educativas materialização do Estado, traduzida em intervenção nas escolas, é pertinente entender que as suas formulações têm uma relação direta com o modelo de sociedade vigente. Em particular, são as políticas culturais e, sobretudo, educacionais que dão concretude e visibilidade ao modelo de sociedade a ser implantado pelo Estado, por meio de seus governos, sendo elas parte de um plano mais geral que visa ao desenvolvimento socioeconômico do país.

Para Gramsci (2000, p. 331) “Estado é todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. Já “A esfera da sociedade civil é a esfera das mediações do exercício da dominação de classe pelo exercício do convencimento”

A (nova) função estatal, de direção social, de consenso, de hegemonia, é dada na (nova) esfera da sociedade civil, sendo o espaço onde se confrontem os diversos projetos de sociedade (o que lhe permite visualizar a ampliação do fenômeno estatal), percebendo a incorporação das lutas de classe na esfera estatal. A sociedade civil é composta por aparelhos privados de hegemonia, ou seja, organismos sociais aos quais se adere voluntariamente e que representam os diversos interesses dos atores (particularmente das classes) que a compõem. Enquanto na sociedade política a classe dominante exerce seu poder e sua dominação por uma ditadura através dos “aparelhos coercitivos de Estado”, na sociedade civil esse exercício do poder ocorre por intermédio de uma relação de hegemonia que é construída pela direção política e pelo consenso. Sociedade civil designaria o espaço em que se manifesta a organização e a representação dos interesses dos diferentes grupos sociais, da elaboração e/ou difusão de valores, cultura e ideologias.

Desta forma, a partir dos conceitos acima podemos voltar à questão inicial: como o Estado tem se portado, a partir de políticas educativas, com relação à formação leitora dos estudantes das escolas públicas brasileiras? Em seu artigo *Políticas públicas de leitura literária*, Aparecida Paiva (2012, p. 13, 14) faz uma referência abrangente no tocante à ação estatal sobre a formação leitora das escolas brasileiras.

No Brasil, as ações de promoção e acesso à leitura são implementadas pelo MEC desde a sua criação, em 1930. Entretanto, foi apenas na década de 1980 que a questão da formação de leitores entrou na pauta das políticas públicas e, ainda assim, não de forma prioritária - sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas. Destacam-se, aqui, quatro delas: o *Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL* (1984-1987); o *Proler*, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura; o *Pró-leitura* na formação do professor (1992 -1996) e o *Programa Nacional Biblioteca do Professor* (1994). Em 1997, criou-se o *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), em vigor até hoje. O programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC e destina-se à composição e distribuição de acervos de literatura para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras que atendem a todos os segmentos da Educação Básica. Em 2013, mais uma política foi implantada, envolvendo a literatura e a leitura literária. Desta vez, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), selecionando acervos de literatura para as salas de aula dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Examinando esse conjunto de ações, afirma-se, principalmente, que o pressuposto da democratização da leitura vem orientando as políticas públicas e que, a cada programa, procura-se verticalizar as ações em prol da distribuição universal de acervos de literatura a todos os segmentos de ensino. Entretanto, segundo Jurado (2003, p.162):

os dois sistemas de avaliação nacionais – ENEM e SAEB – têm diagnosticado que o baixo desempenho dos alunos nas provas se deve à ausência do domínio da leitura compreensiva. O Relatório Pedagógico do SAEB 2001 divulgou que 32% dos candidatos alcançaram o nível mínimo esperado dos alunos da 3ª. Série do ensino médio; cerca de 42% ficaram abaixo do nível mínimo e apenas 25% alcançaram níveis superiores ao mínimo. Pela avaliação do MEC/INEP, os alunos que atingiram o nível 5, embora tenham consolidado algumas habilidades de leitura, ainda não tornaram leitores críticos.

Portanto, considera-se importantes essas ações, porém ainda não se constituem, de fato, em políticas públicas de leitura, já que a sua ação ainda está restrita à esfera da distribuição e esses acervos, muitas vezes, permanecem encaixotados em algum lugar das escolas ou das secretarias de educação. Portanto, urge uma ação do Estado em buscar oferecer às escolas brasileiras um caminho de leitura literária mais significativo, tornando-se, assim, políticas de formação de leitores críticos. De acordo com Perini (1996) o estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça das sumidades. Desta forma, em geral, a educação é antes de tudo transmissão de conhecimento – quando deveria ser em primeiro lugar procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades em prol do pensamento autônomo.

Freire, afirma que “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”. Então se subtende aí a responsabilidade de cada docente no que diz respeito a assumir o educando como sujeitos históricos, transformadores, reconhecendo a História como “tempo de possibilidade e não de *determinismo*, e o futuro como *problemático* e não inexorável”. (FREIRE, 1999, p.21, grifos do autor).

#### 4.5 MOVIMENTOS FINAIS

*O Bicho*, poema analisado neste capítulo, nos coloca diante de um *eu lírico* que, entre observação e terror, depara-se com a desumanização do homem, despojado não só de sua

condição material de existência, mas, sobretudo, da subjetividade que alicerça a sua condição humana. É o indivíduo produzido pela proposta de um paradigma social, cujos interesses de manutenção hegemônica da ordem estabelecida que a sustenta e legitima, fere sua humanidade. O aluno que lê um texto como esse, também se depara com tal *Bicho*. Diante do qual, ao expectar seu horizonte, confrontá-lo em movimentos dialéticos para sua superação, reflete sobre o outro animalizado de maneira visceral, mas, acima de tudo, relativiza as condições históricas e sociais que o produziram. Esse aluno é o leitor possível, real, em práticas de leitura literária que se proponham emancipatórias.

A Estética da Recepção nos orientou quanto às análises recepcionais do texto, tomando por base seus aspectos teórico-metodológicos no planejamento e no desenvolvimento das oficinas, assegurando o caráter investigativo do processo de leitura como um todo. Como elemento de triangulação, a Teoria Crítica nos ofereceu o embasamento filosófico de análise da realidade social, necessário para mediar as reflexões emanadas das indagações provocadas pelo texto lido. Assim, o propósito de pensar uma educação leitora para a autonomia foi se constituindo no fluxo de buscar entender as dinâmicas de uma sociedade e suas concepções de humanidade e, por conseguinte, de educação, formação e autonomia. Ainda nos persegue a indagação: é possível formar leitores autônomos?

Neste trabalho, tomamos as falas dos alunos/leitores para subsidiar os argumentos em prol do direito deles de se constituírem leitores a partir das próprias experiências, mesmo sendo estas oferecidas pelas escolas, como práticas previamente planejadas. Essas falas nos anunciam que precisamos estudá-las como construto teórico, a fim de compreender o sujeito que as enunciam e, enfim, pensar em uma educação leitora escolarizada - porque este é o caso em questão – que contemple o ato de ler como exercício de permanente construção autônoma do leitor que o realiza. Em Adorno, buscamos entender a sociedade que, via propostas educacionais, almeja formar leitores nas perspectivas crítica e alteritária. As considerações tecidas até então, nos dizem de uma política educacional sustentada por propostas de semiformação, posto que ainda atende às demandas de um modelo de sociedade regido e sustentado pelas necessidades do capital. Para Adorno, se os saberes humanos estão a serviço do capital, se a escola ainda é o espaço que deve “forjar” o indivíduo para preencher as necessidades desse capital, então não há espaço para a formação, e sim, para a semiformação, produto de uma visão tecnologizada que coisifica os indivíduos e não os humaniza. Então como pensar em leitores autônomos? O que discutimos até aqui permitiu-nos visualizar as dimensões complexas, mas pertinentes do pensamento de Adorno. Mesmo diante de avanços



tecnológicos e desenvolvimento das reformas educacionais, ainda nos deparamos com uma realidade formativa distante do que entendemos como tal. O que temos como propostas políticas educacionais encaixam-se em discursos situados apenas num contexto de aprimoramento ou adequação de suas técnicas.

Enfatizo, então, dois pontos relevantes para encerramento (ou não) deste capítulo: um ponto é que a experiência de leitura apresentada neste trabalho é a defesa da confluyente e essencial possibilidade do texto literário, em nossas escolas, partilhar experiências ou vivências no sentido de dar espaço à voz do leitor por meio de um trabalho mediador no qual haja condições para relacionar texto e vida, realidades e pontos de vista, literatura e outras linguagens em vez de um ensino planejado e sistemático focado nos aspectos literários em si mesmos, em detrimento do leitor. Apesar de ainda ser polêmica, esta possibilidade pode ser a resistência ao processo de semiformação imposta ao aluno.

Outro ponto é que o modelo de ensino de leitura literária pode estar engessando o pensamento dos alunos quando moldado às intenções de “não formação” para autonomia. Urge pensar em uma prática leitora para a emancipação sempre que olharmos criticamente para as práticas escolares. Em uma sociedade justa, tanto o físico como o mental seriam valorizados, conduzindo o indivíduo a uma formação maior de si mesmo, como sujeito crítico e atuante, ampliando as chances de libertar-se da tessitura alienante de que o mundo, de modo geral, é construído.

Por todas as reflexões suscitadas neste estudo, assume-se a necessidade de repensar o ensino de leitura literária em nossas escolas, tornando-a mais próxima da emancipação do sujeito. Uma educação leitora para a autorreflexão, que vise à inserção do leitor na sociedade como protagonista na negação dialética da realidade opressiva, na busca por uma “outra realidade historicamente possível”. Por meio deste trabalho, estreita-se a ideia de que a leitura para a resistência, voltada para a autonomia do sujeito, não depende de um só indivíduo ou de intenções individualizadas. A escola e demais espaços envolvidos no ensino e prática da leitura devem desenvolver atividades que desencadeiem a ação de reflexão do indivíduo, transformando-o em leitor.

## 5 LEITURA: UMA PRÁTICA LIBERTADORA? – DESCORTINAR-SE DAS OFICINAS DE LEITURA

*“Senão com um uso não meu dos meus passos, senão  
Com um destino escondido de mim nos meus atos?  
Para que sou consciente se a consciência é uma ilusão?  
Que sou entre quê e os fatos?”*  
(PESSOA, 2016, p. 102-103)

Estamos trabalhando com a perspectiva de que a leitura literária é, antes de qualquer outra consideração, inerente às práticas sócio-históricas elaboradas pela humanidade. Sendo a escola um espaço reservado pela sociedade para a materialidade dessas práticas, cabe-nos tomá-la, constantemente, como local de pesquisa, dadas as movimentações históricas e sociais que nela se refletem e são constituídas. No entanto, embora tendo ainda a escola como campo empírico, ao se pensar em autonomia leitora, enfocou-se em Oficinas de Leitura, independentes do contexto “regular” de sala de aula, como propulsora de possibilidades de visualizar as vozes dos sujeitos enquanto autores de si mesmos, no tocante à leitura, interpretação e comunicação de textos literários. A dinâmica desse instrumento de pesquisa coloca o sujeito em posições diversas e, em consequência disso, nos possibilita estimulá-lo a ler com prazer, por fruição, buscando significados em suas leituras para analisar a si mesmo e sua condição histórica e social de ser autônomo capaz de interferir nas leituras que realizou e na interpretação da realidade, emancipando-se da didatização da literatura, tão comum nos contextos escolares e da leitura por obrigação pedagógica.

Reportando-se à literatura infantil quanto aos primeiros passos na constituição de leitores autônomos e reconhecendo a escola como importante espaço nesse processo, Burlamaque (2016, p. 79), nos coloca a fala de Magda Soares a respeito da didatização do texto literário. Se a literatura faz parte das práticas sociais, e, por conseguinte, escolares, não há como evitar que “ao se tornar saber escolar, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.” Então, a proposta aqui, não é negar a escola, mas problematizar o percurso das práticas a fim de ressignificá-las.

Segundo Walty (2006, p.5), transformar o texto, na “lição da literatura”, em algo “estático, engessado” significaria a “morte da literatura, seu aprisionamento”. A autora esclarece como a escolarização inadequada da literatura afasta o aluno do texto:

[...] o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações [...]. Em nome da literatura, tais procedimentos, muito usados nos livros didáticos [...] acabam por deformar o leitor ou afastá-lo do texto definitivamente. (Ibid., p.51)

Assim, justifico a decisão de não fazer uso didático, tradicional, do texto literário realizado nas Oficinas, esclarecendo que, todo o cuidado de assim o fazer, relaciona-se à perspectiva da fruição, do prazer mais livre de leitura literária no espaço escolar. Aqui a literatura está relacionada os saberes dos sujeitos da pesquisa – alunos do Ensino Médio – com uma proposta de construir experiências próprias e/ou compartilhadas, participando de oficinas literárias. Os eventos das Oficinas literárias constituíram-se no campo empírico investigativo, a partir da intenção de propor contato com uma gama de textos, estimulando o processo de formação leitora autônoma – e não autômata, como uma prática libertadora.

Segundo Petit “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói” (2009, p. 92). No que se refere ao trato com a leitura é esta a perspectiva de autonomia aqui requisitada: da faculdade de inserir-se no mundo com suas escolhas e consciência, das idas e vindas que o sujeito realiza em seu processo formativo de construção de si mesmo. Apresento, pois, as oficinas como suportes da investigação que integra o projeto mais amplo da minha dissertação de Mestrado.

As Oficinas foram, por conseguinte, basilares para coletas de dados, analisados à luz da teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1979), uma vertente da teoria da literatura, vale trazer à memória, que procurou, em seus primórdios, estudar a obra, resgatando sua relação com o contexto histórico no qual foi produzida e lida. Considera, sob diversas nuances, necessários o reconhecimento e a incorporação da dimensão da recepção e efeito da literatura (JAUSS, 1979). Com isso, a perspectiva da leitura única e a relação entre a obra e o leitor foram repensadas: a obra não pode ser entendida sem a participação ativa do seu destinatário.

Destaco, dentre as questões desta vertente, o fato de a natureza histórica da obra manifestar-se no seu processo de recepção, isto é, como ela se mostra no processo de leitura. O fato de a obra poder ser sempre atual quando no processo de leitura indica que ela está viva,

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive

cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 1988, p. 22)

Partindo das perspectivas da teoria em questão, Bordini & Aguiar (1993), após uma pesquisa acerca dos métodos de ensino de literatura, desenvolveram o Método Recepional (MR). Este consiste em colocar o aluno em contato com textos literários, discutindo-os sempre a partir das leituras e do interesse do grupo. O MR constitui-se das seguintes orientações:

- a) determinação do horizonte de expectativas;
- b) atendimento do horizonte de expectativas;
- c) ruptura do horizonte de expectativas;
- d) questionamento do horizonte de expectativas;
- e) ampliação do horizonte de expectativas.

A partir destas orientações, que podem ser tomados como etapas, o professor/formador pensará as práticas leitoras e como intervir nelas no sentido de formação leitora com proficiência. As sugestões a seguir são de Bordini & Aguiar (1993):

1ª etapa - o professor verificará os interesses dos alunos, o estilo de vida, as preferências, os valores, a fim de pensar em estratégias de ruptura e de ampliação.

2ª etapa - serão proporcionadas experiências com textos literários a partir do desejo dos alunos. Buscam-se textos literários e atividades que sejam prazerosas e atendam aos interesses imediatos.

3ª – momento em que serão introduzidos textos que abalem as certezas dos alunos, mas a continuidade à etapa anterior se assemelhará no aspecto temático, na estrutura ou linguagem, para que o aluno sintá-se seguro e motivado para continuar participando.

4ª – fase em que serão comparados os dois momentos anteriores, verificando quais conhecimentos os alunos se apropriaram.

5ª – etapa em que os alunos, conscientes de suas novas possibilidades e com mais autonomia, partem para a busca de novos textos que atendam às suas expectativas; mas, agora, ampliadas no tocante a temas e composição mais complexos.

Essas etapas foram de suma importância para o desenvolvimento das Oficinas que, norteadas pelos conceitos da Estética da Recepção, exigiram um planejamento participativo e

flexível para possibilitar experiências reais de leitura por prazer frutivo. A análise dos resultados serão apresentados em forma de subtemas, descritos como sínteses breves e objetivas das Oficinas realizadas em consonância constante com o MR, dadas as propostas desta pesquisa.

Pensar em oficinas como instrumento de pesquisa emergiu de estudos sobre formação leitora e autonomia e, a partir daí, coletar dados empíricos que nos permitisse dialogar com a Estética da Recepção proposta por Hans Robert Jauss (1979). Desta forma, planejar e estruturar todo o projeto demandou estudos teórico-metodológicos da Teoria da Recepção e decisões acerca do espaço, dos sujeitos colaboradores e como viabilizar todos os procedimentos de efetivação da práxis dos trabalhos a serem realizados e do como a pesquisa seria sistematizada metodologicamente a fim de desdobrar-se em uma dissertação. Iniciamos o planejamento ainda no projeto de pesquisa apresentado à disciplina do Mestrado Metodologia da Pesquisa sob orientações do Professor Marcos Barzano, professor da disciplina, e da professora Maria Helena da Rocha Besnosik, minha orientadora. Muitas discussões e decisões se fizeram necessárias, uma vez que vislumbrávamos a complexa tarefa que tínhamos pela frente. Seguimos, então, os critérios:

- O espaço seria o Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida, na cidade de Cruz das Almas- Ba, onde atuo como professora há mais de 20 anos;

- Os sujeitos seriam alunos matriculados regularmente nas séries do Ensino Médio, dos turnos matutino e vespertino que se inscreveriam por livre escolha, de acordo com seus interesses pela proposta;

- Seriam 10 oficinas com uma carga horária de 3h semanais, oferecidas aos sábados pela manhã, totalizando 30 horas;

- Apenas as três oficinas iniciais seriam planejadas previamente em sua totalidade; as demais emergiriam das demandas e intervenções dos sujeitos e pesquisadora a fim de não se perder a originalidade e a liberdade de ação de todos os envolvidos e inviabilizar o curso dos acontecimentos demandados por um processo de formação do leitor;

- Contemplaríamos, em nossas leituras, os vários gêneros, porém destacando **conto**, **poema** e **romance**, porque, por questão de organização de espaço/tempo, propósito da pesquisa – nas dimensões aqui pretendidas –, tratam de temas próximos dos “horizontes de expectativas” dos alunos como amor, morte, solidão, dentre outros, preenchendo os requisitos visibilizadores dos elementos recepcionais (*poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, dentre outros), tomados como descritores.

- Foram considerados autores canônicos, populares e de massa; as escolhas dos textos foram feitas após levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes por sugestão da pesquisadora, experiências de leitura realizadas no Núcleo de Leitura da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, considerando disponibilidade de tempo, acesso ao material, interesses pessoais, tendo sempre em vista que o que mobiliza a opção do gênero é o contexto de formação e inserção da autonomia.

- O foco maior seria oferecer um ambiente de leitura para os participantes de modo a inseri-los no universo dos textos literários e vivenciar momentos de interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo do qual faz parte, a partir de reflexões artísticas, éticas e filosóficas.

Em meados de 2018, começamos as oficinas, que aconteceram conforme os quadros 05, 06 e 07 a seguir:

**Quadro 05** – Síntese das Oficinas I

<b>Campo Empírico</b>	Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida – Cruz das Almas-BA
<b>Participantes</b>	Alunos do Ensino Médio
<b>Número de Oficinas / Carga Horária</b>	10 Oficinas (30 h)
<b>Dia da semana para aplicação das Oficinas e distribuição da Carga horária</b>	Sábados, das 8 h 30 às 11 h 30 (03 horas por oficina).
<b>Leituras realizadas</b>	Textos literários poéticos ou ficcionais em gêneros diversos, considerando autores canônicos, populares e de massa (indicados no quadro 06).

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 06**<sup>22</sup> – Síntese das Oficinas II

<b>DATA</b>	<b>TÍTULO DAS OFICINAS</b>	<b>TEMA</b>
<b>12/05/2018</b>	Ler para quê?	O prazer (des) interessado
<b>19/05/2018</b>	Formando-se leitor: gosto se discute?	O processo de formação leitora e do gosto pela leitura literária

<sup>22</sup> Embora já explicitadas anteriormente, as informações organizacionais das Oficinas são retomadas neste ponto por questão de ordenamento das ideias e proximidade das análises tecidas. Em anexo (07), apresento um Quadro de referências dos sites acessados para coleta dos textos usados nas Oficinas.

09/06/2018	Formando-se leitor: gosto se discute?	O processo de formação leitora e do gosto pela leitura literária
16/06/2018	Exposição do filme O Perfume, história de um assassino, de 1985, do alemão Patrick Süskind.	O Expectador - Atendimento do horizonte de expectativas
04/08/2018	Os clássicos: Encontros e Desencontros - Uma reflexão estética	O Expectador - Atendimento do e rompimento com o horizonte de expectativas
11/08/2018	Autopsicografia: poetar para experienciar	Experiência de construção do texto poético e liberação do pensamento
18/08/2018	Literatura periférica/ marginal: outras possibilidades de ler o mundo – Sérgio Vaz e Cidinha da Silva.	Diálogos com o universo da literatura para além dos textos tradicionais
29/09/2018	Literatura periférica/ marginal: outras possibilidades de ler o mundo – Sérgio Vaz e Cidinha da Silva.	Diálogos com o universo da literatura para além dos textos tradicionais
24/11/2018	Capitães da Areia: Campo para experiências do prazer	Vozes para a <i>poiesis</i> , <i>aisthesis</i> e a <i>katharsis</i>
27/11/2018	Capitães da Areia: Campo para experiências do prazer	Vozes para a <i>poiesis</i> , <i>aisthesis</i> e a <i>katharsis</i>

Fonte: Elaboração própria

#### Quadro 07 – Oficinas/Temas

##### OFICINAS/TEMAS:

I - O prazer (des) interessado

II e III - O processo de formação leitora e do gosto pela leitura literária

##### ETAPAS DO MR (Método Recepcional)

Determinação do horizonte de expectativas

##### PROPOSTA

Verificar os interesses dos alunos, o estilo de vida, as preferências, os valores, a fim de pensar em estratégias de ruptura e de ampliação.

##### TEXTOS SELECIONADOS

- **Ler devia ser proibido** – Guiomar de Grammond
- **A arte de ler/1** – Eduardo Galeano. O Livro dos Abraços
- **A Serra do Rola-Moça** – Mário de Andrade
- **O bicho** – Manuel Bandeira
- **Omelete de amoras** – de Walter Benjamin
- **O limpador de Placas** – de Monika Feth

##### CONSIDERAÇÕES

As três primeiras oficinas foram de suma relevância para consolidarmos os objetivos do Projeto de Intervenção com vistas a pensar em suas etapas também como Projeto de Pesquisa Científica. Assim, desde o

processo de planejamento até os primeiros contatos com os alunos – sujeitos participantes, colaboradores – tivemos o cuidado de buscar uma formatação flexível de planejamento na qual os dizeres e as experiências de todos os envolvidos pudessem ser a base para os diálogos, as reflexões, as análises.

Como proposta, trouxemos as sugestões de Bordini & Aguiar (1993), a partir das quais selecionamos os textos, as atividades das Oficinas, tomando como base, também e principalmente, nossas experiências de leitura construídas em nossos encontros semanais no Núcleo de Leitura da UEFS.

Visando a proposta teórico-metodológica que é a Estética da Recepção (JAUSS, 1979), pudemos perceber claramente a receptividade do texto literário pelos participantes em confronto ou em consonância com suas visões de leitura e horizontes de expectativas.

Os textos foram muito bem recebidos e discutidos conforme o que esperávamos de ralações dialógicas e subjetivas características da perspectiva recepcional do texto literário.

Todos os participantes receberam seus textos em envelopes e um caderno personalizado para registro de suas considerações a respeito das oficinas que deveriam sempre trazer para os demais encontros.

As leituras iniciais foram realizadas em círculos e em voz alta por um participante habilitado espontaneamente e outras em silêncio, individualmente, mas discutidas no grupo, socializando a experiência.

As discussões foram coordenadas pela pesquisadora e problematizadas quando necessário.

As oficinas foram gravadas em áudios através de aparelho celular e registradas em “diário de bordo” pela pesquisadora.

**Obs.:** Para I Oficina, realizamos uma “imersão literária” com os textos: *Ler devia ser proibido* – Guiomar de Grammond; *A arte de ler/1* – Eduardo Galeano; - *A Serra do Rola-Moça* – Mário de Andrade; *O bicho* – Manuel Bandeira. Já na II, tendo em vista a exigência de mais tempo para as leituras e discussões – contos mais longos –, lemos *Omelete de amoras* – de Walter Benjamim e *O limpador de Placas* – de Monika Feth; Na III, socializamos leituras do cotidiano: mensagens recebidas, por cada um, naquele dia, pelas redes sociais.

## OFICINAS/TEMAS

IV, V - O Expectador - Atendimento do horizonte de expectativas

### ETAPA DO MR

Atendimento do horizonte de expectativas

Ruptura do horizonte de expectativas

### PROPOSTAS

Proporcionar experiências com textos literários a partir do desejo dos alunos e buscar textos literários e atividades que sejam prazerosas para atendimento dos interesses imediatos.

### TEXTOS SELECIONADOS

- **Exposição do filme *O Perfume, história de um assassino*** - 1985 do alemão Patrick Süskind.
- **Moça, flor e telefone** – Carlos Drummond de Andrade
- **O livro sobre nada** – Manoel de Barros
- **O apanhador de desperdícios** – Manoel de Barros

### CONSIDERAÇÕES

A IV e a V Oficinas aconteceram em conformidade com as escolhas textuais dos alunos participantes. Expomos o filme *O Perfume, história de um assassino*, 1985 do alemão Patrick Süskind, por sugestão deles, após discussões acerca das preferências por este gênero e não livros, mesmo quando um fosse baseado no outro, caso do filme em questão.

O conto *Moça, flor e telefone*, de Carlos Drummond de Andrade também fora escolhido por eles, após visita à biblioteca do colégio. O critério de escolha do conto, ao que pude observar, foi o fato deste pertencer ao gênero *Terror*, atendendo aos interesses imediatos e horizontes de expectativa.

Seguimos as mesmas orientações: leitura, registro, discussão grupal, reflexão já estabelecidas nas primeiras oficinas.

Aqui, nesta Etapa, começamos a trabalhar com autores de referência nas consideradas perspectivas canônicas da Literatura Brasileira. A complexidade em romper com os horizontes de expectativa, questioná-los, já se



evidencia nas discussões que passam a ser mais tímidas porque mais refletidas, mais dificultadas pelas poucas experiências leitoras dos gêneros e acervo vocabular, inferências e intertextualidades.

Mesmo considerando agora os textos mais “difíceis” vão amadurecendo os entendimentos das metáforas, das linguagens figuradas em geral.

O retorno obtido em nossos encontros foram positivo com grande participação e interesse em cumprir as leituras e as atividades planejadas.

**Obs.:** Para a IV Oficina, fizemos exposição do filme O Perfume, história de um assassino; Na V lemos Moça, flor e telefone – Carlos Drummond de Andrade; O livro sobre nada – Manoel de Barros e O apanhador de desperdícios – Manoel de Barros.

## OFICINAS/TEMAS

VI, VII e VIII

Autopsicografia: poetar para experienciar / Experiência de construção do texto poético e liberação do pensamento

Literatura periférica/ marginal: outras possibilidades de ler o mundo / Sérgio Vaz e Cidinha da Silva.  
Diálogos com o universo da literatura para além dos textos tradicionais

## ETAPAS DO MR

Questionamento do horizonte de expectativas

## PROPOSTAS

Introduzir textos que abalem as certezas dos alunos, para que sintam-se seguros e motivados para continuar participando.

## TEXTOS SELECIONADOS

- **Amanhã talvez** – Sérgio Vaz;
- **Um sonho** – Sérgio Vaz do livro “Colecionador de pedras”;
- **Os Miseráveis** – Sérgio Vaz
- **A primeira mulher** – Cidinha da Silva
- **O Zelador** – Cidinha da Silva
- **O Mar de Manu** – Cidinha da Silva

## CONSIDERAÇÕES

Com base na fundamentação teórica adotada e no avançar das Oficinas, pensamos no VI encontro como aquele que colocaria os participantes em posição de experimentar seus potenciais autorais com criatividade, atribuindo-lhes diferentes papéis em momentos distintos, mas não dissociados, a fim de propiciar experiências com as três dimensões estéticas propostas por JAUSS (1979): a *poiesis*; a *aisthesis* e a *katharsis*. Tomo esta oficina para análise detalhada ainda neste capítulo.

As Oficinas VII e VIII trouxeram, a partir da literatura “marginal”, “periférica”, outras possibilidades de ler o mundo que nos cerca, rompendo com horizontes de expectativas, ampliando olhares e percepção crítica da realidade vivida pelos autores, mas ressignificada pelo texto literário, que à deriva, nos oferece múltiplas possibilidades de recepção.

Os trabalhos desenvolvidos nestas oficinas favoreceram aprimoramento de escuta, leitura e escrita de textos com funções metafóricas de simbolização e de reflexão das complexidades histórico-sociais do seu estar no mundo e dos demais sujeitos sociais. De certa forma, pode-se dizer que houve rompimento com visões do sentido do “prazer”, da “fruição” para dar sentido à existência humana.

**Obs.:** Lemos, na VI Oficina, Amanhã talvez – Sérgio Vaz; Um sonho – Sérgio Vaz do livro “Colecionador de pedras”; Os Miseráveis – Sérgio Vaz. Na VII, A primeira mulher – Cidinha da Silva; O Zelador – Cidinha da Silva; O Mar de Manu – Cidinha da Silva. Na VIII, retomamos os textos lidos para *Katharsis* e planejamento da leitura de Capitães da Areia, de Jorge Amado.

**OFICINAS/TEMAS****IX E X**

Capitães da Areia: Campo para experiências do prazer

**ETAPAS DO MR**

Ampliação do horizonte de expectativas

**PROPOSTAS**

Nesta fase os alunos se colocaram como coordenadores das Oficinas, socializando os conhecimentos que se apropriaram.

Segundo o MR é a etapa em que os alunos, conscientes de suas novas possibilidades e com mais autonomia, partem para a busca de novos textos que atendam às suas expectativas.

**TEXTOS SELECIONADOS**

- Capitães da Areia – **Jorge Amado**

**CONSIDERAÇÕES**

Esta Oficina fora destinada à leitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, com vistas a reforçar o papel do leitor enquanto construtor de sentido. Dele, esperamos atitudes de processamento, crítica, avaliação, ruptura e ampliação dos horizontes de expectativas.

Essa experiência demandou muita atenção, posto que, para a maioria dos participantes seria a primeira leitura integral de um livro literário. Pensamos nos detalhamentos da comunicação, facilitada via Whats App, com estímulo e troca de impressões sobre as leituras realizadas. Pudemos nos inteirar dos esforços de compreensão, interpretação, conhecimento sobre o assunto, autor, obra, considerando o lugar social de onde falávamos, vivências, relações com o outro, valores da sociedade.

Nos momentos de organização das atividades para socialização da obra, pudemos perceber que devemos aceitar a pluralidade de leitura e de sentido em relação a um mesmo texto; que, também, não se pode ler qualquer coisa em um texto; que o texto ficcional ultrapassa a leitura dos textos pragmáticos em tradução dos significantes e significados para outra dimensão leitora, a partir do processo de contextualização.

Realizamos, para tanto, três encontro, cuja culminância ocorreu em 27/11/2019 com participação da direção, coordenação e alunos do Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida e representantes do Núcleo de Leitura da Uefs, das quais destaco a minha professora-orientadora Maria Helena da Rocha Besnosik.

**Obs.:** Para o romance *Capitães da Areia*, propomos sua leitura integral. Procuramos o exemplar na “biblioteca” do colégio, mas não o encontramos. Como só estávamos com o exemplar da pesquisadora, providenciamos xerox e baixá-lo em pdf. A leitura foi realizada individualmente, em casa, e em nossos encontros socializávamos algumas considerações e propostas para a X oficina.

Fonte: Elaboração própria

**Ponto de partida e outros pontos**

Tendo como referência toda a colaboração de Jauss (1879) e outros autores que ampliam ou dão continuidade às suas ideias, a exemplo de Bordini & Aguiar (1993) e Zilbermann (1989), dentre outros, passo às experiências compartilhadas com meus colaboradores e a analisar, reflexivamente, amostras pontuais das oficinas. Das 10 (dez) realizadas, faremos análise de alguns recortes para fundamentação da pesquisa, considerando os aspectos relevantes para subsidiar as discussões.

Relembrando que nossos objetivos perpassam pelo intento de perceber, à luz da Estética da Recepção, como os alunos colaboradores vão se constituindo leitores, ampliando suas concepções de leitura e olhares em relação aos textos literários com autonomia, as análises das Oficinas enfocarão categorias básicas da Estética da Recepção, já descritas no campo metodológico (Capítulo 03).

Antes de qualquer outra consideração, enfatizo a ideia de que as Oficinas construíram-se em compartilhamento de experiências literárias que contribuíram para nos colocar em grandes papéis de nós mesmos, de outros *eus*, à luz dos heterônimos, de descobertas do mundo, de despertar e encantamentos, ou seja, de nos perceber sujeitos ativos. O fato de as oficinas não terem relação direta com uma sala de aula, de uma disciplina específica, não houve nenhuma lição, nenhuma nota, nenhuma obrigação de participação. Tornou-se um espaço estético e cultural, não didático, onde os participantes, tanto eu, na condição de coordenadora das oficinas e os estudantes, sujeitos colaboradores, transitamos com liberdade de ação e participação com vistas a ler, discutir ou conversar sobre o que líamos da forma que queríamos. À medida que os encontros aconteciam, podíamos exercitar práticas de leitura em tessitura das nossas próprias histórias de vida, pois ao ler uma obra literária, por meio das informações fornecidas pelo escritor e os conteúdos de sua consciência, vamos construindo imagens que se interligam. O que demonstra que “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 16). Mais uma verdadeira abertura para outro lugar, onde o devaneio, e, portanto, o pensamento, a lembrança, a imaginação de um futuro tornam-se possíveis.

### 5.1 LER PARA QUÊ? – DETERMINANDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVA

Reporto-me, para contextualização do que iremos discutir, aos primeiros contatos: Pesquisador/Coordenador e participantes/colaboradores, na apresentação da proposta e de si mesmos. Com que engenho, com que arte ouvir as vozes que cruzam os portões do Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida, chegando animadas diante das novas cores que anunciavam “roupas estranhas” para as tão costumeiras salas de aula?

*Não gosto de acordar cedo, principalmente nos dias de sábado. Mas parece que vai ser legal aqui. Já estou gostando do clima... (IK)*

Ultrapassam as fronteiras do antes para um porvir desconhecido, que, entretanto, lhes é anunciado com bordas de importância para sua formação como sujeito escolar, mas antes de tudo, como sujeito do mundo. Ler para quê?

*Eu gosto de ler, mas não coisas da escola ou por obrigação... Só leio o que quero... Estou aqui para aprender ler de outras formas e os livros importantes. (Rosinha)*

As primeiras falas, as primeiras leituras, tudo acontecendo de modo a garantir um clima de acolhimento e parceria entre todos os envolvidos. Os participantes são representantes de turmas diferentes do 2º e do 3º ano do Ensino Médio, portanto não se conhecem com propriedade e por isso ficam atentos às apresentações individuais. A novidade de se olharem sob perspectivas adversas das salas de aula escancara certo viés extraordinário que rompe as identidades estudantis das normas gerais de comportamento, de fala, de farda, de presença:

*Estamos aqui por querer e não por obrigação. (IK)*

Sentem que alguma coisa mudou. Convido-os, então, à leitura do texto “Ler devia ser proibido”. Fê a faz em voz alta para todos, com proficiência. Os ouvidos aguçados, os olhares que vão dos próprios dedos a outros olhos, dos celulares aos colegas. Expressões que indicam espanto diante da reflexão bem colocada de Guiomar de Grammond. As expressões faciais são de timidez, de ansiedade e curiosidade, num misto de sentimentos que lhes roubam a fala proficiente em lugar de vagos monossílabos. Mas à medida da leitura dos textos, conforme descrita acima no quadro 03, foram se sentindo mais seguros de si e mais confiantes.

Diante do estranhamento inicial do título do texto, com expressões tipo: “*absurdo*”, “*isso não existe*”, “*não estou entendendo nada*”, após a leitura começam a discussão sobre o entendimento do texto, em uma conversa muito interativa, divergentes em pontos de vista, apontando e discordando quanto à abordagem da autora. Busco não perder as marcas de ação e reação deles diante do processo de leitura. Anoto o que considero relevante em um caderno para um “diário de bordo”, enquanto gravo a discussão em um áudio, através do meu aparelho celular. Problematizo e peço para que deixem claro se há uma defesa ou não da importância da leitura para a humanidade.

*Ela defende a importância da leitura sendo irônica (Luz)*

*Mas ela está falando isso: que mexe com a imaginação, que tem muita gente que sai da realidade, cria um mundo pra eles, tipo, na novela mesmo mostra uma menina que ela lê muito livros, ela... ela vê coisas... o que ela lê nos livros, ela vê na realidade... o que ninguém vê, ela vê. Ela lê coisas de detetive, ela começa a desconfiar de todo mundo... essas coisas... (Rosinha)*

Faço uma interferência: Você acha que ela está apontando a imaginação como algo que deve ser combatido, evitado, ou ela está sendo irônica, como disse Luz?

*Eu acho que é para ter cuidado, eu acho...* (Rosinha)

Os colegas interferem dizendo que a autora está sendo irônica, mas defendendo a leitura com bastante clareza.

*Basta ler a parte em que ela diz da importância da leitura para a humanidade.* (Batman)

*Mas não é só isso. Ela fala de modo irônico, mas pontuando acerca das coisas que o ser humano seria sem a leitura. E também aquilo que o ser humano poderia ser com a leitura.* (Fê)

O debate não se estende muito, pois querem parar para o lanche. Entretanto, releemos alguns pontos do texto para ficar mais claro o posicionamento da autora e nos damos por contentes.

Há, na discussão descrita acima, indícios muito relevantes dos posicionamentos dos alunos frente ao texto literário.

Percebe-se uma imaturidade quanto ao entendimento da imaginação, para alguns, neste momento, algo que aliena, que desestabiliza a noção de realidade. Os alunos participantes ainda têm a arte, a literatura, neste caso, como ocupação para as “horas vagas”, para “quando não se estiver fazendo nada”. De onde nasce essa visão estereotipada do prazer? Como ultrapassá-la?

Para Jauss (1979), houve, ao longo da história do conceito de prazer, desconsideração pelo seu sentido verdadeiro, e, por conta disso, desprezado. Para ele, é de vital importância para a Estética da Recepção (ER), ampliá-lo reflexivamente, deixando de lado conceitos minimalistas, dissociados da relação dialética entre sujeito e objeto de prazer:

Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que de si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é possível de ser confirmado pela anuência de terceiros. O prazer estético que, desta forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser do outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (JAUSS, 1979, p. 77)

Desta forma, pensar o prazer estético é permitir o rompimento com conceitos de meros espectadores para um expectador ativo, problematizador, que se formula no “prazer de si e no prazer no outro” (JAUSS, 1979, p. 77). É, então, na relação desencadeada pelas funções da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* que o prazer se constitui e se mantém. Ultrapassa o que

compreendemos como prazer imaginativo e sensorial e converge para a recepção que frui julgando e recriando a obra com a qual dialoga.

Durante Oficinas de Leitura para a fruição, não há espaço para reflexão teórica de teores densos e profundos como o fazemos aqui; então, para romper com visões de mundo que podem se tornar empecilhos para o verdadeiro deleite do texto literário, fomos introduzindo, no desenvolvimento das ações do jogo de perguntas e respostas, questionamentos para que os sujeitos se enxergassem como coautores em permanente relação dialética com a obra. A partir da leitura coletiva de **O Limpador de Placas** de Monika Feth, os participantes falaram de sua experiência leitora, influência, dificuldades... e se reportam ao texto lido, livremente.

As Oficinas II e III foram de grande relevância para entendermos o posicionamento dos alunos quanto à recepção do texto literário e como se veem enquanto leitores. Falaram das preferências por filmes e séries de TV e solicitaram, para o IV encontro a exposição do filme *Perfume – A história de um assassino*, por se tratar de uma versão da obra literária homônima *Perfume*, de 1985, do alemão Patrick Süskind.

Os textos propostos formaram o acervo das Oficinas, entretanto, por terem mais participação dos alunos, nos momentos de discussão, *A Serra do Rola Moça*, de Mário de Andrade e *O Limpador de Placas* de Mônica Feth, enquanto narrativas ficcionais, serão considerados para discussão neste ponto do trabalho quando passo a detalhar a relevância da categoria Horizonte de Expectativa suscitada pela ER.

Para Jauss (1979), a recepção é um momento que se inicia pelo “horizonte de expectativa” e os textos ficcionais exigem passos mais complexos de recepção. A partir dos primeiros movimentos de fala pós-leitura, percebemos que os alunos pouco se aventuram a sair do que Stierle (1979) traz como “estado de fato”, ou seja, o primeiro passo da recepção com vistas ao horizonte de expectativa. Neste momento, reconhece-se o “núcleo frasal” do que se lê, ação esta percebida na recepção de textos considerados pragmáticos e que se estende para os ficcionais. Para esse autor “o significado da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão só pela análise do processo de recepção, em que a obra expõe, por assim dizer, na multiplicidade de seus aspectos.” (STIERLE, 1979, p. 134)

“Nenhum texto diz apenas aquilo que desejava dizer” (STIERLE, 1979. p. 142), o autor afirma que precisamos considerar, na recepção dos textos ficcionais, os mesmos passos da recepção dos pragmáticos. A recepção destes parte dos estados de fato simples – indicia os

vazios numa ação catalizadora até o estado de fato complexo –, o preenchimento dos vazios torna-se necessário, fruto de uma sequência de estados de fato.

Nas falas referentes do texto Serra do Rola Moça, os alunos se ativeram ao sentido literal do texto; instigados a prosseguirem na interpretação, percebíamos a dificuldade de avançar os estados de fato simples, mal reconhecendo os núcleos frasais que compõem o tema. Com o jogo de “perguntas e respostas” iam avançando no encadeamento de recepção, em busca de alcançar um sentido mais complexo para o texto e assim relacionando o tema com o horizonte de expectativa.

Com as discussões emanadas a partir do texto O Limpador de Placas, percebemos que, os estados de fato desenvolvidos na leitura do texto A Serra do Rola Moça já amadurecera para a clareza dos horizontes de expectativa, mesmo assim ainda nos elementos mais simples dos estados de fato corroborando para a afirmação de Stierle que “a legitimidade estética do julgamento pessoal, mesmo do que só se formulou uma vez, se torna segura de si mesma apenas em face de um processo de formação do julgamento”. (1979, p. 134)

Percebemos nas recepções dos textos que a temática do Serra do Rola Moça aproxima-se do horizonte da expectativa dos alunos por sua constituição em verso e linguagem mais realista, por assim dizer, sem a pretensão de deslocá-lo de sua complexidade ficcional. O cordel é mais próximo do aluno e, portanto, uma narrativa ficcional em versos, com núcleo temático único, pode ser mais bem organizado pelo aluno em favor de uma recepção mais imediata. Já o Limpador de Placas traz outras dimensões estéticas que exigem recorrência de outras leituras para ampliação do horizonte de expectativa.

### **A disponibilidade permanente para a leitura – O horizonte de expectativa**

Afinal, a que lugar nos leva a indagação *Ler para quê?* Seguindo as reflexões da ER, passo a buscar respostas que colaborem para uma aproximação satisfatória ao acontecimento da comunicação leitor e texto.

Com a realização das Oficinas I, II e III, pude observar, em síntese, que a leitura literária é de extrema importância para os participantes, altamente desejante, mas pouco ou quase nunca praticada, nem mesmo como exigência da escola. As falas, abaixo registradas, revelam certos constrangimentos, como sentimento de culpa por “não lerem”.

*Gosto de ler, mas sempre que começo a ler um livro não consigo terminar por completo, então procuro ver um filme que se baseia no livro. (IK)*

*Não costumo ler. Mas vou procurar ler daqui pra frente.* (Luck)

*Só gosto de ler mensagens de What's App.* (Rock)

*Gosto de ler, mas não tenho tempo.* (Esperança)

*Gosto de ler romances... essas histórias de amor, de superação... mas gosto de ler coisa fácil. Difícil, eu não tenho paciência.* (Rosinha)

Os alunos alimentam a ideia de que já se nasce gostando de ler, de que a leitura é algo natural. Desconhecem a leitura como algo que deve ser aprendido e que a escola é um espaço no qual devem formar-se leitor. Aqui já temos um elemento de tensão a ser considerado para superação.

As considerações precedentes revelaram a existência de concepções cristalizadas no espírito dos sujeitos escolares no que se refere às razões para as quais se deve ler. Imbricadas a estas, estão também as relativas às por que se lê.

*Lê-se para ter mais conhecimentos* (Luck)

*Lê-se para conhecer melhor a língua portuguesa, as pessoas, ter um bom emprego... essas coisas* (Rosinha)

As falas emergem de uma realidade sócio-histórica e escolar, principalmente, que alimenta o discurso cultural de que a leitura literária colabora para o aprimoramento da língua, sobretudo o português.

Repenso a escola na qual atuo há 33 anos como professora e alguns deles dedicados ao ensino de Literatura. O ideário de leitura literária ou a concepção que justifica o estreitamento das relações com o ato de ler. Pensar o leitor ao qual se imputa literatura canônica como obrigação é vitimizá-lo, deixar sequelas de ódio pela literatura?

O Brasil (Relatório PISA, SAEB e PROVA BRASIL, e também os índices de leitura dos brasileiros.) é um dos últimos países em se tratando de desempenho em formação leitora. O caso chega até à desinformação. É a escola o algoz? Ouso afirmar que não. Tomada isoladamente, reconheço suas falhas, entretanto como ponto para onde convergem as políticas educacionais que imputam seus projetos de leitura, mas amputam a autonomia sem diálogos, optando pelo silenciamento enquanto instrução e dos sujeitos escolares como um todo, o que ela pode fazer? Quem tem medo do lobo mau?

Ensinar literatura apenas a partir das propostas estabelecidas pelo Estado não contempla o direito de fruição uma vez que o viés dado prende-se apenas ao corpo textual, geralmente. Portanto, como alguém que esteve à frente da disciplina por no mínimo 10 anos, não opto por culpabilização - castradora de reflexão e tomadas de decisão para superação. A



escola é o *locus* legítimo de resistência, contraditoriamente, é verdade, mas dialética e, por isso, capaz de fomentar formas de lidar com a realidade, forjando práticas exitosas que exigirão políticas públicas para atendê-las.

A visão do para que se lê e por que se lê descamba no pragmatismo, uma visão conservadora sempre vinculada aos trabalhos escolares. Fala-se de *hábitos de leitura*, nunca de *experiências de leitura por prazer, por fruição*.

(...) Há muito tempo, o ensino de língua portuguesa nas escolas de ensino médio vem preocupando-se, predominantemente, com questões gramaticais. Tal fato leva a uma prática estrutural de análise que se realiza de acordo com as regras de gramática normativa, em detrimento da preocupação com a produção de sentidos. (VINHAIS, 2009, p. 13)

Na ação pedagógica, é de fundamental importância que sejam possibilitadas as diversas interpretações, individuais ou coletivas, com finalidade de não se acreditar que alguma teoria ou filosofia seja suporte para uma única verdade e cale outras vozes, as quais determinam a multiplicidade humana. (Ibid., p. 14)

Quando enfocamos o aluno, sujeito de práticas e experiências, é claro que é o leitor que precisa ser considerado. O emaranhado de vocabulário que emerge de obras editadas em tempos mais remotos surge estranho ao sujeito leitor que só passará a dar conta do que lhe é “fácil” ou “difícil”; “chato” ou “legal”, mediante com o conhecimento que virá de suas experiências. Não são as palavras em si o cerne da construção literária; elas fazem parte de um sentido maior: a narrativa. E, em se tratando de ficção, como o sentido emerge, então?

A experiência com o poema de Manuel de Barros (1996, p. 65), trabalhado na V Oficina, serve como ilustração das conjecturas aqui realizadas:

### **O livro sobre nada**

É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da sensatez.  
Tudo que não invento é falso.  
Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só a poesia é verdadeira.  
Tem mais presença em mim o que me falta.  
Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.  
Sou muito preparado de conflitos.  
Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.  
O meu amanhecer vai ser de noite.  
Melhor que nomear é aludir. Verso não precisa dar noção.  
O que sustenta a encantação de um verso (além do ritmo) é o ilogismo.  
Meu avesso é mais visível do que um poste.  
Sábio é o que adivinha.  
Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.  
A inércia é meu ato principal.  
Não saio de dentro de mim nem pra pescar.  
Sabedoria pode ser que seja estar uma árvore.

Estilo é um modelo anormal de expressão: é estigma.  
 Peixe não tem honras nem horizontes.  
 Sempre que desejo contar alguma coisa, não faço nada; mas quando não  
 desejo contar nada, faço poesia.  
 Eu queria ser lido pelas pedras.  
 As palavras me escondem sem cuidado.  
 Aonde eu não estou as palavras me acham.  
 Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.  
 Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja.  
 A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela  
 expresse nossos mais fundos desejos.  
 Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.  
 Esta tarefa de cessar é que puxa minhas frases para antes de mim.  
 Ateu é uma pessoa capaz de provar cientificamente que não é nada. Só se  
 compara aos santos. Os santos querem ser os vermes de Deus.  
 Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade.  
 O artista é erro da natureza. Beethoven foi um erro perfeito.  
 Por pudor sou impuro.  
 O branco me corrompe.  
 Não gosto de palavra acostuada.  
 A minha diferença é sempre menos.  
 Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.  
 Não preciso do fim para chegar.  
 Do lugar onde estou já fui embora.

Colabora quando nos remetemos aos questionamentos: Como foi a experiência de ler este texto? Gostaram de ler? Por quê?

*Não entendo o vocabulário* (Batman)

*As imagens que ele criou são difíceis.* (Panda)

Inicialmente, os alunos se colocam relutantes com a recepção do texto *O livro sobre nada*, de Manoel de Barros. Mas à medida que a interação com colegas e coordenador acontece é que o sentido vai se “amarrando”.

A construção textual é por sua vez um fazer que se dá dentre outras possibilidades já existentes, até porque *nada do que se sabe, se sabe sozinho*. Então há uma memória constitutiva do grupo que interfere e constrói em consonância a este fazer: somos na perspectiva do outro, porque não somos nós. (Ibid., p. 19; grifo nosso)

Esta fala de Vinhais corrobora e justifica o trabalho com leitura em formato de Oficinas. No nosso caso, o enfoque às ideias de Recepção de Jauss, com relevância para o leitor, legitima a condução da leitura para instigar nos participantes a coautoria dos textos lidos. Então, o prazer, a fruição nos permite olhar o texto sob todas as perspectivas que forem suscitadas em nós. Vinhais cita também Magnani “a situação de aprendizagem também pode ser prazerosa. Realizar um trabalho de criação em que a pessoa inteira mergulhe e do qual saia

diferente e acrescida é também muito bom. É o prazer que nasce do combate, na luta pela busca de significados” (MAGNANI, 1989, p. 43).

Os recortes teóricos até aqui apresentados dialogam com a Teoria da Recepção de Jauss (1979), embora tragam o enfoque de ensino de leitura literária em nossas escolas. A leitura, então, para ser uma experiência, precisa ser vivida como um acontecimento na vida do aluno. O sujeito-leitor precisa reconhecer que a leitura faz parte de sua história de ser no mundo. Quando Jauss (Ibid.) nos convida a um enlace deleitoso com a leitura no qual se demarque os três processos estéticos (*poiesis, aisthesis e katarsis*), orienta que não devem ser vistos de forma ingênua. Portanto o MR nos orienta, no tocante às práticas escolares, com a demarcação de etapas que nortearão as experiências escolares com mais proficiência. As experiências emanadas das experiências leitoras durante as Oficinas nos alertam sobre a condição de deriva de qualquer projeto ou planejamento para este fim. Não se pode predizer o resultado. “O acontecimento não se subordina ao possível” (VINHAIS, 2009, p. 25).

Considerando toda a Teoria da Estética da Recepção proposta por Jauss, o leitor em foco certamente não é um leitor virtual de textos; trata-se de um leitor específico, com habilidades “refinadas” de leitura, com grande bagagem de conhecimento prévio, ou seja, especializado. O que fazer com um público como o do Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida, cujas experiências leitoras se concentram no universo dos textos contidos nos livros didáticos ou das redes sociais, virtuais, é um grande desafio, quanto a orientá-los em sua formação leitora. Este público compõe o leitor real que investigamos e com relação aos textos ficcionais, os horizontes de expectativas, de pouco a pouco, já indicam flutuação do estado de fato simples para os mais complexos. De fato, leem. Mas como?

Em sua dissertação de Mestrado, Adriana Santana Cruz cunha o termo “*formação oblíqua*” (CRUZ, 2017, p. 117) para a formação leitora que, sem a tutela de um mediador, transgride o estabelecido pela escola como um processo formal de ensino da leitura. A formação oblíqua, para ela, se materializa nas bifurcações e fissuras encontradas nas dinâmicas escolares e extrapolam o seu controle, mesmo à deriva do conceito estético de Jauss (1979) sobre o leitor ideal ou canônico, ao qual ela diverge. Para ela, “a escola, ainda que de forma oblíqua, impacta, sim, na formação de leitores mesmo que à revelia daquilo que é planejado para esse fim”. (Idem. Ibid. p. 129). E para além dos leitores clássicos de Jauss.

Então, com todas as considerações já apreciadas, as ideias de Jauss introduzem metodologicamente a discussão sobre o aspecto recepcional dentro dos estudos literários, mas não a esgota. E como estes são práticas sociais também e principalmente, escolarizados,

permite que o processo de formação leitora nas escolas públicas possa ser pensado na perspectiva de experiências potenciais de várias modalidades ficcionais literárias a fim de modificar (ou não), dialeticamente, seus horizontes de expectativa.

## 5.2 FORMANDO-SE LEITOR – GOSTO SE DISCUTE? – ROMPENDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVA

O gosto pela leitura não nasce com os indivíduos. Parece que a sociedade escora-se em uma falácia para justificar seu descompromisso com um procedimento que deveria fazer parte das experiências de vidas dos sujeitos sociais que assim decidissem fazer e não por sonegação, por outros percalços. A maioria dos alunos participantes das Oficinas enquadra-se no papel geral dos estudantes do Landulfo Alves: Encontram eco na expressão “não gosto de ler”, como se falassem de algo banal e inconsequente. A cultura do “gosto” se prolifera como se associado ao sabor, agrado, opinião, senso comum, que nasce com o indivíduo, sem contextualização, independente do processo cultural do qual faz parte.

Esclarecendo este “gosto” a partir da estética e outras perspectivas racionais, reporto-me a Arendt:

O gosto, portanto, na medida em que, como qualquer outro juízo, apela ao senso comum, é o próprio oposto dos “sentimentos íntimos”. Em juízos estéticos, tanto quanto em juízos políticos, toma-se uma decisão, e conquanto esta seja sempre determinada por uma certa subjetividade, também decorre, pelo mero fato de cada pessoa ocupar um lugar seu, do qual observa e julga o mundo, de o mundo mesmo ser um dado objetivo, algo de comum a todos os habitantes (1979, p. 276).

Então, “... o gosto se forma na intersubjetividade, como resultado de trabalho, com as *diferenças*, no nível simbólico, trata-se de uma faculdade social constituída e aprendida” (MAGNANI, 2018, p. 57, grifo da autora). A escola faz parte do contexto cultural dos indivíduos. Aliás, é um grande espaço de letramento institucionalizado, onde se aprende outros “gostos”. Ou com a leitura seria diferente? Magnani (2018) complementa que há uma necessidade fundamental de atuar, através da escola, na formação do gosto de, com e pela leitura, sobretudo a da literatura. Portanto, ensinar a “gostar” é inerente ao processo de ensinar a ler. Isto é atuar na formação do gosto.

Nas Oficinas II e III também procuramos trabalhar na perspectiva do “gosto” para o delineamento dos horizontes de expectativa, pois, à exceção da leitura do livro *O Limpador de Placas* e conversarmos a respeito do que pensamos dele, passamos a contemplar as atividades previstas para essas oficinas de modo a atender à 2ª etapa do MR, quando seriam proporcionadas experiências com textos literários a partir do desejo dos alunos, buscando textos literários e atividades que sejam prazerosas e atendam aos interesses imediatos, ou seja, ao que entendiam por “gosto”.

Começo o segundo encontro, então, com uma leitura. O texto *Omelete de Amoras*, de Walter Benjamim. Os ouvidos aguçados, os olhares atentos, acompanhando a leitura pela cópia à disposição. A narrativa doce, sabida de alguma forma, danças poéticas, sonhos vencem as inquietações do corpo e invadem a alma nas recordações de si mesmos, de suas lembranças.

Começo a indagar: há em nossos jovens predisposição constante para a leitura? “Gostam” de ler? Ouso dizer que sim. Mas, ao serem desafiados a falarem de suas experiências leitoras, respondem “eu não gosto de ler”. O que podemos fazer é encorajá-los a ativar suas capacidades leitoras e se reconhecerem seres de imaginação e de prazer prodigiosos, para além do abandono de si mesmos no tocante à leitura.

Aí, materializa-se uma roda de conversa, extrovertida, às vezes tumultuada, por todos falarem ao mesmo tempo, sobre o que leem normalmente.

*Romances, essas coisas? Eu leio!* (Fê)

*Eu não leio livros. Só mensagens de What's App.* (Sol)

*Eu prefiro ver filmes, séries na TV... essas coisas...* (Batman)

*O livro é o livro, gente. É outro nível! Professora, é leitura de palavras, não é? Como no livro? Eu acho que... é... quando você (pausa) tem a oportunidade de ler o livro... É... tem o filme daquele livro, mas você lê o livro primeiro, te dá a oportunidade de você imaginar tudo. Imaginar aquele lugar... É... vendo tudo... quando você lê o livro, ou quando você vê o filme, você começa a comparar a sua imaginação com o que foi inventado, é... Tudo mais, as diferenças, os pontos positivos, pontos negativos... Eu acho isso tudo interessante.* (Fê)

(Risadas)

*É sério!* (Fê)

*É. O livro é mais detalhado!* (Rosinha)

*Eu acho o filme mais fácil.* (Batman)

*Eu também acho. Li o livro O extraordinário e vi o filme. O livro é mais impactante. Você sente mais emoção!* (Fê)

*A gente lê, quando o filme é legendado. Só gosto de ver filmes legendados. As dublagens são ruins...* (Batman)

*Não gosto de ver filmes legendados. Ou a gente lê, ou presta atenção no filme!* (Luz)

(Mais risadas)

*Tem gente que não gosta de ler, de ver filme dublado porque você sabe que não é a pessoa que está falando. É outra pessoa. Eu assisto legendado e não legendado porque eu tenho que escolher: ou eu olho para a dublagem ou eu olho para a legenda.* (Fê)

*Tem essa coisa também do visual. Tem gente que é mais visual do que auditivo. Precisa ver para poder entender.* (Fê)

Os alunos compreendem que há uma diferença entre o que experimentam como leitores e o que a escola ou outras instituições demarcam como leitores/leitura. Faço interferência problematizando a concepção de leitor e leitora a partir das reflexões de Cordeiro (2006), em seu trabalho *Cenas de leitura*:

Aqui cabe destacar a distinção entre leitor e leitora, como bem assinala Perroti (1999). Entre um e outro vai uma grande distância. O leitor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o leitor não tem aberturas, porque ele decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação. A leitura é definitiva. (CORDEIRO, 2006, p. 65).

Interferência: Então? Como vocês se percebem no atual contexto das várias leituras que realizam?

*A maioria dos textos eu não entendo. Só quando a gente vai lendo aqui nas oficinas é que vou entendendo aos poucos.* (Batman)

*Eu procuro entender, mas nem sempre consigo. É bom a gente aqui poder falar com mais liberdade das coisas que vê nos textos.* (Rosinha)

A fala de Batman já traduz a consciência de que a *leitura* em questão envolve as ficcionais e não os textos pragmáticos. Sabe, intuitivamente, que estamos falando da leitura mais complexa, que exige inferências, percepção e interpretação para além dos significantes e seus significados. O mesmo se aplica a Rosinha que, buscando se expressar, toca no ponto da importância da comunicação leitora para a autonomia.

Cordeiro (2006) complementa:

O olhar do leitor, no entanto, é móvel, indefinido, errante e criativo sobre o texto. Permite-se ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isto só ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o leitor não se arrisca a fazer. (Ibid., p.65)

Fomos nos compreendendo leitores permanentemente em formação. O texto tem o poder de nos remeter para dentro e fora de nós mesmos, para além dos nossos horizontes. A discussão grupal passou a girar em torno dos filmes, suas preferências. Falamos de tradução, adaptação, tradução de textos, busca de melhor adaptação ao português. Realizamos, então, o planejado para estas oficinas quando os participantes se posicionariam frente aos textos de suas preferências e descreveriam a si mesmos como leitores e como vencer as dificuldades.

Os detalhamentos aqui apresentados são de grande relevância para entendermos o posicionamento dos alunos quanto à recepção do texto literário e como se veem enquanto leitores. Falaram das preferências por filmes e séries de TV e solicitaram, para o IV encontro a exposição do filme *Perfume – A história de um assassino*, por se tratar de uma versão da obra literária homônima *Perfume*, de 1985, do alemão Patrick Süskind<sup>23</sup>. As Oficinas foram ganhando, então, um planejamento peculiar àquele grupo de meninos e meninas que buscavam conciliar sentimentos de mundo com os sentimentos extraídos intersubjetivamente dos textos lidos, tocados, discutidos, compartilhados.

*Nós não sabíamos que de um texto podia... a gente podia... falar da gente, do que a gente espera do mundo, dos outros, dos amigos, do que a gente sente... Bem legal isso.*  
(Fê)

Desta forma, da experiência de leitura tornou-se possível discutir o “gosto” como algo a se constituir do nosso estar no e com o mundo, superando as expectativas deles mesmos em meio à recepção estética dos textos propostos.

### 5.3 OS CLÁSSICOS: ENCONTROS E DESENCONTROS - UMA REFLEXÃO ESTÉTICA – QUESTIONANDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVA

A História da literatura tem em seu legado uma vasta produção de obras literárias que se tornaram inesquecíveis por provocarem no leitor reações de acolhimento e que atravessam gerações por tudo que representam.

Calvino (1996) propõe duas definições do que é clássico em literatura: é clássico aquilo que tende a reeleger a atualidade à situação de rumor de fundo, sem, no entanto, extinguir esse rumor; é clássico aquilo que persiste como rumor de fundo exatamente onde a atualidade que está mais distante reina soberana. Assim, propomos leituras de textos que se

---

<sup>23</sup> SÜSKIND, Patrick. *O Perfume*. Rio de Janeiro: Record, 1985.

encaixam nessa perspectiva de ainda estabelecer diálogos vivos, contemporaneamente, com os nossos alunos. Destes, tomaremos um conto de Carlos Drummond de Andrade como *corpus* de análise.

Do ponto de vista inicial dos nossos alunos colaboradores, os clássicos seriam os verdadeiros livros de literatura. E lê-los seria chato, enfadonho, cansativo.

*Quem quer ler um livro de mais de cem páginas? Deus me livre!* (Batman)

Tendo conhecimento desta informação, cuidei para que falássemos espontaneamente das obras da literatura consideradas como clássicas, sem nenhuma imposição de leitura. Ao visitarmos a “biblioteca” do Colégio, conferimos nas estantes a presença de grandes obras que representam a nossa literatura: *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero; *Eneida*, de Virgílio; *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes; *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa; parte das obras de José de Alencar e Machado de Assis; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector e muitos outros de autores da literatura nacional e estrangeira. Escolheram um livro de contos de Carlos Drummond de Andrade (1978) e, depois de muito discutirem sobre o índice, capa, autor, optaram por ler o conto *Flor, telefone, moça*. O critério de escolha do conto, ao que pude observar, foi o fato deste pertencer ao gênero *Terror*, atendendo aos interesses imediatos e horizontes de expectativa. Em diálogo com Vinhas (2009), corroboro da clareza de que

Acreditar que o aluno-leitor vá interagir com as obras clássicas da literatura sem a interferência de seus interesses e de suas realidades no mundo, é uma visão ingênua no ensino de literatura no ensino médio, pois a interpretação suscita plurissignificação (VINHAIS, 2009, p. 25).

O conto em questão fala da história de uma moça que costumava caminhar pelo cemitério, pois tinha esse estranho costume, mesmo morando perto da praia. Um dia, em suas andanças pelo cemitério, arrancou uma flor de uma sepultura e a jogou fora sem se lembrar de onde a tirara. A partir deste momento, começou a receber ligações de um desconhecido, *uma Voz*, que suplicava e implorava a flor de volta.

Aqui se instaura um ponto de tensão ficcional. A expressão *Uma Voz* leva o leitor a estabelecer uma relação com projeções culturais nas quais está inserido, marcado por horizontes culturais de onde emana a crença em elementos sobrenaturais, mas isto, de certa forma, não vai afetar a horizontalidade da ficção, porque não houve, durante a leitura completa do conto, a percepção de uma visão ingênua do texto, tratando-o como ilusão, por seus elementos míticos. No entanto, a “tensão, que provoca a consistência do mundo ilusório extratextual, fortalece-se por um sistema de afirmações, que se estabiliza a ilusão uma vez produzida” (STIERLE, 1979, p. 150). É o que podemos perceber na fala de Flor?



*Essa moça é maluca. O que ela faz no cemitério, sozinha, e ainda rouba uma flor? Deus me livre!* (Flor)

Eu digo, despreziosamente, que o próprio curso da narrativa vai *desestabilizando* esta ilusão. Por isso Jauss é temeroso com a literatura banal, cujo paradigma é, por excelência, de uma forma de ficção que exige a recepção quase pragmática, uma vez que “impermeabiliza quanto às formas mais altas de recepção, que pressupõe uma perspicácia a que repugna a conversão passiva da ficção em ilusão” (STIERLE, 1979, p. 151). A narrativa de Drummond, por seus aspectos clássicos composicionais, vai se abrindo para outros níveis de complexidade recepcional, não reducionista, levando os alunos/leitores a romper horizontes, a se mover para outras formas de julgamento, dadas as condições de experiência leitora nas quais estão inseridos.

Da história participam a moça que era bem distraída e tinha o costume de caminhar pelo cemitério e sua família (pai, mãe e irmão) que se mostraram solidários ao ajudá-la, mas sem sucesso. Também faz parte do conto a *Voz* do telefone que representa o espírito de algum morto que estava enterrado na sepultura de onde a flor fora retirada.

O Tema central do conto *Flor, telefone, moça* é a relação da vida e a morte. A personagem principal é perseguida por telefonemas de uma “voz” não identificada, que se insinua enquanto personagem, não mais de carne e osso, mas com ligação com o sobrenatural. Esta a persegue em busca da sua flor, arrancada pela jovem. A *Voz* exige a mesma flor que lhe fora retirada, não aceitando nenhuma outra por substituição, pois para ela aquela flor era muito importante, tinha nascido na sua sepultura. Era como a única coisa que tinha como sendo sua, de fato. O conto baseia-se nisso até a personagem morrer por não aguentar mais a situação. A *Voz* nunca mais ligou, o que pode nos deixar a interpretação de que a alma da moça supria a falta da flor.

Um tema interessante, pois deixa um ar de surpresa, e de suspense, pelo fato de ser um conto “sobrenatural” que envolve fatores que não são provados e de difícil entendimento, ao qual não se tem uma explicação lógica para os fatos. A narrativa de Drummond pode ser examinada sob várias perspectivas que se volvam ao tema do sobrenatural em nuances de denúncias das condições sociais nas quais as moças solteiras do tempo narrado estavam inseridas; um tempo em que suas expectativas de vida ainda estavam condicionadas ao casamento e aos mandos e desmandos dos familiares: solidão, tempo ocioso, atos inconsequentes, imaturidade emocional, falta de autonomia para resolver problemas. As interferências dos alunos são de grande contribuição para entendermos os relacionamentos estabelecidos *com e pela* obra.

*A moça gostava tanto de ver enterros e frequentar cemitérios que ela chegou ao ponto do sobrenatural conversar com ela. Não demorou muito tempo e ele a levou para conhecer o outro mundo. (Violeta)*

*Eu não gosto nem de ouvir essas coisas. Morro de medo! (Panda)*

*Particularmente, acho que a alma sobrenatural daquela pessoa tinha certeza que a moça queria estar morta, de tanto sentir a presença dela no cemitério prestigiando os sepultamentos. (Luck)*

*Moral da história: nunca jogue no lixo aquilo que não lhe pertence, pois, para você pode não ter valor, mas para o próximo pode ter um valor imenso que não há dinheiro no mundo que pague, e, às vezes, pode custar uma vida! (Luck)*

O gênero *Terror* é recorrente nas escolhas de filmes pelos alunos. A leitura foi participativa, permeada de relatos orais de seus próprios contos do gênero, geralmente ouvidos de seus familiares ou algum conhecido.

*Apesar de assistir vários filmes de Terror, esse conto não é clichê. A gente tem que esperar até o fim para saber o que vai acontecer. (Batman)*

Batman antecipa a abordagem narrativa inovada por Drummond em não dar pistas sobre o desfecho. O leitor espera uma resolução que esclareça de quem ou quem é a voz, uma solução para acabar com o sofrimento da moça, mas não aparece. O público adolescente, principalmente de leitores incipientes de clássicos da literatura universal, realiza catarses com os contos de horror, pois, assim como as crianças transferem seus anseios e medos do mundo exterior nos contos de fadas (BETTELHEIM, 2006), também eles expressam pavor aos medos e responsabilidades que se prenunciam com a proximidade do mundo adulto.

A experiência de leitura pode liberá-lo [o leitor] de adaptações, prejuízos e constrangimentos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-o do horizonte de expectativa da vida prática, histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura. (ZILBERMANN, 2005, p. 96).

O teor livre das Oficinas colaborou para a efetivação da constituição plena, à deriva, dos sujeitos. Eles foram instruídos a dizerem do texto, a partir do jogo de pergunta e respostas, feito por eles mesmos e pela coordenadora, o que queriam, o que consideravam relevante. Retomo Vinhais para a conclusão das ideias centrais aqui debatidas: “o professor não pode emitir julgamentos sobre o que é uma boa leitura, mas considerar a sua experiência junto com a do aluno” (2009, p. 25). Ao que acrescenta:

Entre os diversos textos literários que devem ser lidos em sala de aula, destacam-se os considerados canônicos devido ao seu caráter atemporal e ao fato de serem representantes de toda uma tradição cultural. Para Calvino, a

leitura dessas obras pode ser formativa “no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza” (VINHAIS, 2009, p. 25).

Entretanto somos alertados por Cordeiro que

“Há uma outra questão que vocês precisam repensar. Algo como uma lei sagrada: é como se todos indistintamente tivessem de se fascinar com todos os estilos, gêneros e autores nacionais e estrangeiros. Mas há quem goste apenas de ler uma crônica, um conto ou um romance. Há quem se deleite em ler apenas poesia. Há aqueles que se deleitam em prosa e verso. Prosa e verso, atendem bem, produzem diferentes leituras, porque exigem diferentes sensibilidades e diferentes formas de lidar com o texto. E há até mesmo quem não goste de literatura.”(CORDEIRO, 2006, p. 69)

Temos muito a experienciar. Somos seres das experiências: “*Um galo sozinho não tece uma manhã*” (João Cabral de Melo Neto). As nossas experiências precisam ser comunicadas e as leitoras não fogem às regras. Falar de recepção leitora e percebê-la mediante vozes dos sujeitos que leem, aprimoram nossa sensibilidade de alteridade. Ouvir o outro e se colocar no lugar dele. Precisamos entender que o aluno/leitor só buscará ultrapassar seus horizontes ingênuos, aureolados de pragmatismo ao encontro de outras nuances leitoras, se sentir nele mesmo a autonomia necessária para tanto.

Cordeiro ainda complementa:

A leitura literária tem suas manhas e artimanhas, possibilitando ao leitor, como já disse, transgredir a ordem. Mas como? Vai depender do grau de sua percepção e sensibilidade em relação ao mundo ficcional, do lugar social que o leitor ocupa e de sua cumplicidade com o autor. Vai depender do que o leitor elege entre o que lhe sugere sua experiência e os possíveis sentidos que o texto lhe oferece. Nesse embate, há uma tensão produtiva entre as virtualidades sugeridas pelo texto e aquilo que mais toca o leitor intelectual, estética e afetivamente. (CORDEIRO, 2006, p. 71)

Quando nos referimos à importância dos clássicos para a formação leitora-autônoma dos indivíduos, principalmente dos sujeitos escolares, estamos nos guiando por caminhos que colocam esse leitor em posição de protagonista de suas experiências. O processo de recepção encontra seu limite apenas na capacidade do leitor de apreender o texto clara e distintamente, como um conjunto infinito de relações constitutivas de sentido. E, na busca infinita de suas recepções do texto, o leitor vai se colocando como ser de experiência outras como da sua história, da sua cultura, das relações afetivas, emocionais, das intersubjetividades.

#### 5.4 LITERATURA PERIFÉRICA/ MARGINAL: OUTRAS POSSIBILIDADES DE LER O MUNDO – AMPLIANDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVA

O que pensar quando o assunto é leitura literária? Apenas as canônicas? Ou as escolas devem estar abertas a todos os movimentos estéticos que representam um povo, aliás, para aqueles mais próximos à realidade do aluno? Munidas destes questionamentos, procuramos – pesquisadora e professora-orientadora – uma perspectiva literária que atendesse ao horizonte de expectativa dos participantes das oficinas, principalmente quando estes sinalizaram gostar de *Rap* como expressão cultural e reação aos preconceitos sociais que os circundam. O recorte do texto *Literatura, Pão e Poesia* de Sérgio Vaz<sup>24</sup> (2011, p.1) declamando uma ode à literatura de periferia, traduz a essência desta proposta:

A literatura na periferia não tem descanso, a cada dia chega mais livros. A cada dia chega mais escritores, e, por consequência disso, mais leitores. Só os cegos não querem enxergar este movimento que cresce a olho nu, neste início de século. Só os surdos não querem ouvir o coração deste povo lindo e inteligente zabumbando de amor pela poesia. Só os mudos, sempre eles, não dizem nada. Esses, custam a acreditar.

A expressão literatura marginal dos escritores de periferia, segundo Nascimento (2006, p. 18), tanto pode ser usada para destacar os “textos produzidos por escritores da periferia dos demais textos publicados nos últimos quinze anos que poderiam ser classificados como ‘literatura marginal’, quanto os diferencia “das obras dos ditos poetas marginais setentistas.” No que tange à “nova geração de escritores marginais”, se refere aos escritores da periferia que, no início dos anos 2000, se apropriaram de determinados significados do termo marginal, desenvolveram uma consciência comum e deram “respostas conjuntas aos problemas específicos do campo literário desta época” (NASCIMENTO, 2006, p. 18).

A literatura marginal corresponde, desta forma, às manifestações que se contrapõem, à estética literária dominante e privilegiada, e incorpora, em sua construção literária, “elementos do coloquialismo, o falar do povo da periferia, temas referentes ao universo periférico e resgates históricos de classes socialmente desfavorecidas” e, até, na nomenclatura, se denomina marginal pelo fato de ser representada por escritores e a temas à margem da sociedade.

---

<sup>24</sup> Sérgio Vaz nasceu em Ladainha (Minas Gerais) em 1964, poeta brasileiro, mudou-se com a família para São Paulo aos 5 anos de idade. Mais tarde, estabeleceu-se em Taboão da Serra, na região metropolitana. Fundou em 2000 a Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa).

Descrevo, em dois pontos, as discussões colhidas do nosso encontro com a “marginalidade” de Sérgio Vaz:

- **Os Miseráveis e um sonho: a ficção e o mundo real - tensas fronteiras de horizontalidade**

Os poemas de Sérgio Vaz *Os Miseráveis* e *Um sonho* nos serviram de análise recepcional, quando, a partir de interferências, os alunos participantes expuseram pensamentos, sentimentos, rupturas, “gostos”, interpretações. Suas falas se tornaram o ponto-chave de onde emergiram as reflexões teóricas com ênfase nas categorias da tese de Jauss: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*; como horizontes de expectativa, seguindo os pensamentos de Stierle (1979) e de Bordini e Aguiar (1993).

#### I - Os Miseráveis

Vítor nasceu... no Jardim das Margaridas.  
 Erva daninha, nunca teve primavera.  
 Cresceu sem pai, sem mãe, sem norte, sem seta.  
 Pés no chão, nunca teve bicicleta.  
 Já Hugo, não nasceu, estreou.  
 Pele branquinha, nunca teve inverno.  
 Tinha pai, tinha mãe, caderno e fada madrinha.  
 Vítor virou ladrão, Hugo salafrário.  
 Um roubava pro pão, o outro, pra reforçar o salário.  
 Um usava capuz, o outro, gravata.  
 Um roubava na luz, o outro, em noite de serenata.  
 Um vivia de cativo, o outro, de negócio.  
 Um não tinha amigo: parceiro.  
 O outro, tinha sócio.  
 Retrato falado, Vítor tinha a cara na notícia,  
 enquanto Hugo fazia pose pra revista.  
 O da pólvora apodrece penitente, o da caneta  
 enriquece impunemente.  
 A um, só resta virar crente, o outro, é candidato a presidente.

Na literatura de Sérgio Vaz, o entorno histórico, político e social são aspectos de referência da realidade que constituem o horizonte temático de suas obras. Para além dos termos “marginal”, “periférico”, o que caracteriza essa literatura é a ruptura com propostas temáticas canônicas idealizantes para aproximação do leitor real. “O fato de cada interpretação partir do campo de referência do leitor, ao qual contudo sobrepuja, significa que o próprio campo de referência é questionado pelo ficcional”. (STIERLE, 1979, p. 172). Com sua perspectiva de literatura para todos, Sérgio Vaz movimenta o horizonte da experiência possível, para aproximar-se da realidade acessível a todos que se inserem no mundo dos sujeitos concretos e sua dialética reflexiva e transformadora.

Ao recepcionarem um texto de tamanho diálogo com a história dos indivíduos, o leitor coloca em alerta seus pactos de leitura e buscam saídas interpretativas, catárticas, para se posicionarem em horizontes possíveis de leitura: “O mundo de ficção e o mundo real se coordenam reciprocamente: o mundo se mostra como horizonte de ficção, a ficção, como horizonte do mundo. O âmbito da recepção dos textos ficcionais demarca-se apenas na apreensão desta dupla perspectiva” (STIERLE, 1979, p. 171).

A articulação das ações verbais em Sérgio Vaz, a maneira como emprega a linguagem, possibilita a inferência da grande “simbiose”<sup>25</sup> com o horizonte de expectativa do leitor. Portanto o alinhamento da sua ficção e a realidade concreta sempre convergem em uma experiência de mundo. Se tudo na ficção fosse, em princípio, diverso da nossa experiência da realidade, ela não mais se relacionaria a um conceito de realidade e assim não seria nem verbalmente articulável, nem constitutivo de recepção. Relevantemente, as experiências instituídas por meio das Oficinas expressam a práxis de recepção, nos compartilhamentos dos sujeitos, como algo que de fato, relacionam campos de referências ficcionais mais próximos do campo de referência próprios dos receptores.

*A vida é isso, não é professora? (Rosinha)*

*A gente vê o que o texto está dizendo todos os dias. Dias desse (sic), mataram um cara perto da minha casa com o problema de drogas. Já na classe alta, os que não querem nada de bom prá ninguém, vai, entra na política e rouba o povo brasileiro e ninguém faz nada. No Brasil, rico não é preso. (IK)*

*É. O povo ainda vota nos políticos corruptos. Eles não faz (sic) nada pelo pobre. Só o próprio bolso. (Batman)*

*No Brasil é assim: ladrão pra todo lado. (IK)*

*Pobre que se exploda! (Luck)*

Risadas.

Mesmo que o mundo representado no poema tenha a realidade das nossas vivências histórico-sociais, este não se traduz pragmaticamente. A ficção nele instaurada constitui-se estranhamento quando nos apresenta *o jeito de falar diferente do jeito que a gente fala. Aqui no texto fica mais bonito. (Panda)*

Há o próprio questionamento do campo de referência, não há a sua materialidade. O leitor, por suas experiências, põe em jogo a realidade de forma interpretativa. Não vê apenas o que o texto lhe traz de expectativa; repõe nele, seu olhar sobre o mundo:

---

<sup>25</sup> Reporto-me ao termo *simbiose* apenas como ilustração para a associação íntima entre duas pessoas – em nosso caso, autor e leitor em seus horizontes de expectativas -, em sentido figurado, e não como nova categoria de análise literária.

*É. O texto fala de coisas que a gente vê; mas não é assim o tempo todo não. Tem pobre que tem uma vida normal, como a nossa, que luta para não cair no mundo das drogas... Pra ter oportunidade de ser alguém no futuro e não roubar... (Flor)*

*Sim. Mas todo político é ladrão, corrupto... (Luz)*

Risadas.

À medida que interage com o texto, o receptor provoca um efeito/ou efeitos de autossignificação em permanente experiência com o seu mundo. Ao abrir espaços nas Oficinas para o jogo de perguntas e respostas, elaborado ou espontâneo da própria dinâmica das atividades de leitura, enquanto coordenadora, pude perceber o quanto houve movimentos de fala e pensamentos. O jogo traz, pela própria recepção, um caminho de experiência original, em constante produção de sentidos. Reconhecemos, nesses momentos, o que Stierle considera em seus estudos “o produtor e o receptor da ficção encontram, no horizonte da expectativa, um solo comum, que possibilita uma comunicação conotativa e semiótica multifacetada” (STIERLE, 1979, p. 173). Para ele, por mais que o produtor da ficção se afaste da representação da realidade, não pode, assim como seu receptor, ultrapassar o horizonte de sua experiência. (Ibid., p.173). Assim, há um encontro não trivial entre as horizontidade de ambos, produtor e receptor, em contínua comunicação.

Com os textos dos quais não são contemporâneos, os alunos têm tendência, por sua representação de realidade e de seu léxico peculiar, de os considerarem chatos e enfadonhos. Ao coordenador de leituras fica a tarefa do convite ao prazer, ao assombro e à aprendizagem daquilo que refutamos, narcisicamente, com vistas ao usufruto da qualidade estética da obra. Ou seja, é a contribuição da experiência estética, não estereotipada ou meramente didatizada, que se deve ter em vista quando o assunto for julgamento de uma obra. Experienciando e dialogando isso com o aluno em oportunidade de práxis leitora, debate, conscientização, sensibilização que o leitor se guiará para sua autonomia e para a alteridade.

Como estamos falando de formação leitora para a autonomia que pode se materializar nos espaços escolares, a estética da recepção e seus conceitos poderão se converter no corolário teórico para subsidiar nossas ações.

“... é a organização conceitual dos esquemas de experiência que permite organizar a própria experiência, de um modo tal que ela realiza uma conexão de inexcédível relevância.” (Ibid., p. 175).

O mundo da literatura é contextualizado paradigmaticamente por meio da imitação, superação, ruptura, continuação, parodiando, criticando, denunciando, ridicularizando,

compartilhando eras e costumes com bases em horizontes de expectativas cujos fluxos nascem no “bate-rebate” autor-leitor em um continuum de mudanças.

- **A intertextualidade: como estabelecer pontes entre Os Miseráveis de Vaz e Os de Victor Hugo?**<sup>26</sup>

Interferência da coordenadora das Oficinas: O poema que agora lhes apresento se chama Os Miseráveis. Alguém conhece esse título de alguma outra obra? Livro, filme... aulas de Literatura, de História?

*Não. Nunca ouvimos, nem nada sabemos sobre isso.* (Unanimidade dos presentes)

Bakhtin (1992, p. 291), diz que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Todo texto nos remete a outros textos. Identificar a presença de um texto específico em outro depende muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Como aqui se dá o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância para a função *poiesis* do fazer e do si fazer ante a obra que realizamos, o que Jauss vai nos dizer que “nesta atividade, o homem alcança um saber que se distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência, quanto da atividade finalística do artesanato passível de reprodução” (JAUSS, 1979, p. 80).

E quando em uma obra poética, horizontes de expectativa do autor e do leitor não se imbricam, por desconhecimento deste do campo de referência tomado por aquele outro, como fonte de sua produção, o que acontece? Apesar do que sabemos até então sobre horizontidade nos textos ficcionais, também sabemos que quando há “a determinação dos momentos de um modo de recepção que, especificamente, corresponda aos textos ficcionais, pressupõe uma determinação aprofundada dos momentos essenciais da ficção” (STIERLE, 1979, p. 153), então, no tocante à recepção de um texto que tem a intencionalidade de dialogar diretamente com outro, em tese conhecido, posto que privilegiado nos meios sociais, o não conhecimento do texto-fonte (KOCH, 1991) até que ponto implicaria na qualidade da sua recepção?

À pergunta acima, incorporo a ideia de Stierle de que a recepção dos textos ficcionais é a forma mais alta de recepção. Para ele, a “história do potencial da recepção está sujeita à tendência da complexidade crescente” (1979, p. 153). Então, estamos diante de um desafio que nos exige desprendimento de paradigmas que vão além dos momentos essenciais da

---

<sup>26</sup> Victor Hugo *OS MISERÁVEIS* Título original: *Les Misérables* (1862) Tradução: Francisco Ferreira da Silva Vieira (1851-1888)



ficção e se esbarra com as condições sócio-históricas dos indivíduos e suas experiências de leitura. Há uma situação comunicacional do texto, e isto é fato. Os participantes das Oficinas realizaram suas leituras e delas tinham o que falar:

*Os miseráveis são os dois, no sentido do pobre e do rico. Só que um não vai preso e outro vai se lenhar na cadeia. A gente vê isso todo os dias. Pobre se lenhando e rico se dando bem... (Luz)*

A intertextualidade com a obra de Victor Hugo não aconteceu por parte das experiências leitoras dos alunos. Foi preciso, da minha parte, apresentar-lhes o livro em termos de temática, enredo, personagens, relevância histórica e da intencionalidade de Vaz, com sua literatura alternativa, de dialogar criticamente com um clássico, atualizando no Brasil as denúncias sociais realizadas por Victor Hugo em 1862, mediante recurso ficcional colocado em prol da luta por justiça, em função dos pobres, dos camponeses, dos desesperados, das mulheres, das crianças e, enfim, de uma população, em geral, necessitada. Após os esclarecimentos, os diálogos, os alunos foram apontando interesse em buscar conhecer. Entretanto outros elementos de intertextualidade foram se estabelecendo. Aqueles percebidos nas vivências diárias de si, do mundo ao redor, de outras fontes de leitura, da vida histórica e social. É importante destacar que a inserção de “velhos” enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. Então, a nova produção trará ecos de outros textos e estes se farão ouvir, dependendo do conhecimento do leitor.

A intenção deste trabalho não é voltada para os conceitos que convergem para a intertextualidade<sup>27</sup>. Recorro-me a esta categoria como necessária para reflexões acerca dos movimentos estéticos a partir dos horizontes de expectativas e das três funções básicas da recepção artística/leitora: a *poiesis*, a *aisthesis*, a *katharsis*.

Há um texto-fonte: Sérgio Vaz dialoga deliberadamente com Victor Hugo. E o faz desveladamente. Então, o deslocamento de enunciados de um contexto para outro, indiscutivelmente, provocara alteração de sentidos e, por conseguinte, na recepção de forma ampla e no caso, na especificidade da intertextualidade intencionada pelo autor. No tocante à Estética da recepção, ainda que consideremos o processo de leitura e discussão interpretativa, ousou afirmar que as questões que envolvem o processo de recepção fora alteradas quanto aos horizontes de expectativas.

A falta de experiência leitora mais ampla não permitiu aos alunos a intertextualidade pretendida por Vaz, mas a experiência de mundo lhes permitiu perceber a dialética das

<sup>27</sup> Para maiores esclarecimentos, indico os trabalhos de Koch e Elias (2014, 2015), Irandé Antunes (2005), Grésillon e Maingueneau (1984 apud KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007) e Bakhtin e Volochinov (apud OLIVEIRA, 2013).

contradições que o poema traz, tematicamente: os dois, Victor e Hugo, fruto de suas contradições sociais. Mas quem foi preso?

*Vitor, mais pobre, mais sem condições de defesa, de pagar um bom advogado.* (IK)

A intertextualidade aqui não se refere a um texto fonte específico, seja explícito ou implícito, mas a já-ditos que permeiam a memória socio-histórica de uma coletividade. Vitor é o representante das classes menos privilegiadas, logo é marcada por uma ideologia. A intertextualidade está voltada para esse entrelaçamento de ideias que circulam nos mais variados textos, sejam eles escritos ou orais. São conhecimentos socioculturais adquiridos anteriormente. Por conseguinte, não há a menor possibilidade de haver um texto isento de intertextualidade, tendo em vista que todo sujeito carrega falares já proferidos.

Remetendo-nos ao esclarecimento de Jauss (1979) para *aisthesis*, que se refere ao prazer do reconhecimento perceptivo, sensível, notamos nos momentos de recepção da leitura, uma identificação com o contexto social proposto no poema. Após as falas, as expressões faciais, os posicionamentos legitimam o encantamento pelo poema lido, com a alegria de tê-lo lido, participado de sua coautoria, como que “com uma visão renovada”. (JAUSS, 1979, p. 80)

Jauss designa *Katharsis*, “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique” (1979, p. 80). Assim, percebe-se em todos os momentos dados às falas dos alunos sobre o texto lido, expressão do prazer, das descobertas, da disponibilidade de buscar relacionar o apreendido no texto com suas próprias percepções de mundo. A novidade de se colocar como leitor a partir de uma nova perspectiva, já se institui catarse.

A ficção não é um reflexo do mundo, nem a representação de um outro bem diverso. Ao contrário, ela descreve, numa configuração sempre nova, a tensa mediação entre dois campos, à medida que os reúne em uma figura de relevância. (STIERLE, 1979, p. 177)

## II- Um sonho

Ontem eu sonhei o teu sonho.  
 Sonhei que os soldados,  
 cantando e dançando,  
 libertando-se de todo mal,  
 surgiam de todos os lugares  
 para velar o funeral  
 de todo arsenal  
 das ogivas nucleares.

No sonho,  
os homens não eram escravos  
nem de si, nem dos outros,  
tampouco das cores,  
pois o dinheiro  
havia sido morto  
no combate com o amor.  
As crianças,  
cravo e canela,  
dançavam com as flores,  
como não tinham fome  
caçavam estrelas  
e quando cansadas  
tornavam-se nelas!  
Sonhei  
que as mulheres e os homens  
não tinham coisas, mas sentimentos,  
e em sinal de alegria,  
plantavam suas orações  
não de mãos espalmadas,  
mas de braços dados  
com o milagre do dia.  
E Deus - todo pequeno gesto de amor -  
não frequentava igrejas,  
livros ou estátuas,  
apenas corações...  
Ontem,  
sonhei o teu sonho  
sem saber que também era o meu.

*Pode-se dizer que o poema é de fácil entendimento. Logo após ser lido e relido com calma, gostei. Gostei muito desse poema! Posso afirmar que esse também é meu sonho que tanto desejo que se torne realidade (Rosinha)*

*O poema é de fácil compreensão, pois fala da vida que a gente conhece ou deseja. Sem guerras, desigualdade e sim de igualdade entre todos diferentes de crença ou cor da pele (Flor).*

*Não precisa do dinheiro para ser feliz. As pessoas, às vezes, deixam de ser feliz por causa de sua cor de pele (Rosa).*

*Eu achei esse poema lindo! Esse sonho seria meu também, pois ninguém quer ser escravo de ninguém. (Violeta)*

*Esse poema... quando nós lemos... A primeira vez eu não entendi, mas quando separamos as estrofes... tive um melhor entendimento... (Luck)*

*Esse poema, Um sonho, fala sobre o sonho de paz mundial... Algo que é um sonho de todos... e... de certa parte meu também. Porém é algo que é literalmente um sonho! (Batman)*

A experiência com a *literatura de periferia* trouxe aos nossos alunos o espaço para trazer seus *raps* para leitura, compartilhamento do prazer e das emoções mais de perto, mais

familiares. Para Petit (2016, p. 103) “ler faz com que as crianças, os adolescentes, as pessoas idosas falem por si mesmos, ou uns com os outros.” Para ela, “a partir de textos ou imagens, a palavra brota do espontâneo, os jovens ouvintes demonstram indignação, fazem associações e começam, de modo mais ou menos explícito, a relembrar sua própria vida.” (PETIT, 2016, p. 104). Portanto, o caráter revolucionário de leitura para os nossos adolescentes, principalmente os das nossas escolas é o de se posicionar com autonomia frente aos textos que leem. Falar de coisas que querem e sentem em suas psiques, sem retaliações de “fugir do tema”, ou “não foi isso que o autor quis dizer”. Eles têm a voz e falam. Só precisam ser ouvidos.

## 5.5 A CONDUTA DO PRAZER ESTÉTICO: DETALHAMENTO DE DUAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA – AUTOPSILOGRAFIA E CAPITÃES DA AREIA

A tese de Jauss (1979, p.81) que embasa nossas reflexões nesta etapa da pesquisa, especificamente:

A conduta do prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação para realizar-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo pela própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna (*aisthesis*), e, por fim, para que a experiência subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas.

Jauss (1979), portanto, releva três categorias fundamentais para a fruição estética: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*. Designa por *poiesis* o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos; por *aisthesis* o prazer estético da recepção reconhecidora e do reconhecimento perceptivo; por fim, por *katharsis* “o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto á liberação de sua psique”. (JAUSS, 1979, p. 80)

A seguir, passo a reconhecer os efeitos práticos das três categorias básicas para a ER em seu efetivo exercício. Foram escolhidas duas experiências para análise, tomando como objetivo visualizar a práxis da recepção leitora, em momentos de protagonismo dos nossos colaboradores.

### 5.5.1 Autopsicografia: poetar para poetar

O *poetar para experienciar poetar* constituiu-se em um grande mergulho no imenso lago do conhecimento sensível, favorecendo contato com práticas de recepção estética nas perspectivas da *poiesis*, *aisthesis* e da *katharsis*, segundo Jaus (1979), fundamentais para a fruição. Uma proposta desta natureza não tem a pretensão de explorar meticulosamente a Teoria da Recepção. Apenas trazer à tona da discussão acadêmica como os alunos se posicionam quando introduzidos a experiências várias de leitura e, por conseguinte, de escrita em torno ou para além dos horizontes de expectativa.

#### O texto: Autopsicografia de Fernando Pessoa

O poeta é um fingidor  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.  
E os que leem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.  
E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.

#### Primeiro Momento:

- Falas de boas vindas e distribuição dos textos a serem lidos durante o encontro;
- Iniciando nossas conversas, as perguntas-chave: quem se conhece? quem gosta de falar de si mesmo? quando vocês se apresentam, são verdadeiros ou fingem ser algo que não são? Como a gente chama o processo de se conhecer, de se amar?
- À medida que respondem, vão levantando questões que nos direcionam a lugares outros como as redes sociais, o advento das grandes tecnologias de comunicação, a dificuldade que os jovens têm de si aceitarem, de se amarem, o medo da rejeição, o fingimento **necessário** (questionável) para a vida em sociedade.
- Anoto as considerações tecidas em meu *diário de bordo*;

Algumas falas:

*Eu me apresento razoável... (risadas) Gosto de me fazer parecer ser 'o cara'! Escolho minhas fotos mais bonitas para o Facebook. E ainda tem o photoshop! (IK)*

(Risadas generalizadas)

*É! Vai dizer que ninguém usa! (IK)*

*Verdade. Quando eu sei que a pessoa não sabe nada de mim e é sem chance me conhecer... pessoalmente, né? Eu minto mesmo. Digo que sou... digo coisas diferentes... coisas que digo na hora... (Luz)*

(Risadas)

Intervenção: *O que vocês fazem é fingir ou mentir?*

Diferentes respostas e defesas do ponto de vista.

Mais intervenção: *Existe diferença? Entre mentir e fingir?*

Mais divergências nas falas e justificativas.

Outra intervenção: *Como a gente chama o processo de se conhecer, de se amar?*

Silêncio.

Por fim, alguém responde:

*Autoconhecimento? Autoestima?(Batman)*

- Peço para que leiam o poema Autopsicografia, de Fernando Pessoa e, enquanto fazem a leitura, escrevo o poema no quadro.
- Outro jogo de perguntas e respostas: quando leram, o que esperavam do texto a partir do título? Gostaram da experiência de ler este poema? Por quê?

As falas vão surgindo:

*Ler faz parecer que a gente tá falando com alguém... é como se alguém falasse com a gente e a gente concordasse ou não. (Rosinha)*

*Eu achei o poema difícil. Tem coisas que a gente... que é difícil de entender (Panda)*

*Eu achei da hora... Não é clichê! (Batman)*

A partir da releitura do poema, as falas aparecem mais espontâneas, mostrando seus sentimentos, associando o que descobrem dele a outros saberes e experiências, mesclando interpretação, percepção de mundo, opinião e coisas de suas próprias vidas. O poema não traz um vocabulário dentro da zona de conforto, por isso o horizonte de expectativa limita-se ao entendimento literal dos *núcleos frasais* (STIERLE, 1979), sem apelo às possibilidades de inferências. Retratam a questão recorrente de que alunos mostram mesmo dependência do professor em dar-lhes “respostas prontas.” Entretanto, avanços no dizer o que querem dizer do

texto, sem uma marcação pontual de suas respostas, buscam extrapolar o óbvio que *Batman* aponta sempre como *clichê*.

Desta maneira, o silêncio a que se impõem vai se abrindo em leque para múltiplas interferências e discussão: voltam ao ponto do fingimento e da mentira; discutem sobre o que é eu-lírico, se este é diferente do autor; falam da escolha das palavras, de rimas, de formas e conteúdos em um poema e do quanto o poema de Pessoa vai se tornando lindo quando o vão compreendendo.

**Figura 12** – Oficina VI – autopsicografia



Fonte: acervo próprio

### **Segundo momento:**

- Assim, aproveito a deixa e proponho que escrevam seus próprios poemas. Há um espantamento geral, mas os oriento a começarem pela busca de imagens em revistas; que primeiro folheiem as revistas desinteressadamente. Quando uma imagem lhes chamasse a atenção a recortariam e colariam em uma folha de papel ofício.
- Solicitei escolherem imagens que traduzissem o que estavam pensando, sentindo ou que simplesmente lhes causassem prazer em contemplar. Fizeram tudo a contento, com mais segurança. Selecionaram as imagens, recortaram-nas e as colaram em uma folha de papel ofício.
- Nas mesmas revistas, recortaram palavras que pudessem se relacionar simbolicamente com as imagens selecionadas, colando-as ao redor das gravuras.
- A partir das colagens realizadas, o jogo entre as palavras selecionadas foi tomado para a formação das suas escritas. Fluidamente, o poema foi se constituindo. Solidarizaram-se nos momentos de produção, ajudando-se mutuamente.
- Momento de reorganização do poema; recomposição; edição;

- Falando dos heterônimos de Fernando Pessoa, da multiplicidade dos “eus” possíveis em uma composição, solicitei que escolhessem um pseudônimo, se apresentassem como o eu poemático presente no poema escrito. O referido pseudônimo seria usado para suas representações em minha dissertação, a fim de manter a privacidade de todos.
- O momento de socialização leitora dos poemas foi muito além de um recital, pois houve a experiência cúmplice durante as produções. Aplausos! Para crescerem, para começarem um dia a formular autônoma e conscientemente sua história, eles necessitam de literatura.

**Figura 13** – Oficina VI - autopsicografia – produção de poemas I



Fonte: acervo próprio

Em síntese, o que essas experiências deixam entrever é o quanto importante é, para aqueles que se ocupam de formação leitora de indivíduos em situação de escolarização, ter consciência dos momentos de RE e como se constituem para fomentar diálogos, perspectivas, conhecimento, com vistas à autonomia do leitor que se forma por prazer “em si, no mundo e no outro”:



- A *poiesis* pode-se perceber tanto na leitura do poema de Pessoa, quanto na própria composição. É um efeito magno, capaz de impulsionar o leitor a um estado de integração com o texto, em coprodução deliberada, pois consciente.

- A *aisthesis* quando fundamentam a elaboração de sentidos na construção e reconstrução de textos através de imagens retiradas das revistas, porém em diálogo constante e permanente com aquelas imaginadas sócio-historicamente e as apreendidas das percepções próprias do mundo.

Figura 14 - Oficina VI - autopsicografia - produção de poemas II



Fonte: acervo próprio

O trabalho de conversão em poema escrito corroborou para um verdadeiro exercício de criatividade, intertextualidade e ruptura com o estado de fato simples inicial para os mais complexos, quando os alunos se depararam com representações metafóricas para as próprias produções e o êxtase do deleite parecera ser atingido. Regiões de si mesmos foram despertadas e um exclamar *Ah, entendi!* para o verso de Pessoa *O poeta é um fingidor* agora anuncia novos caminhos e vão para além *das calhas da vida*. Na mão ou na contramão do texto, provocam as velhas e costumeiras crenças, renovando horizontes de expectativas denunciados nas falas que se completam, se refutam, se indagam, se contrapõem, se silenciam e propõem prontos para novas experiências. Chegaram, enfim, ao momento de expressarem o sentimento estético apreendido uns com os outros, mediante palavras, risos e gestos, em uma *katharsis* agradável. Ao elaborarem seus poemas, ao socializarem suas leituras, ajudando-se mutuamente, houve, perceptivamente, identificação do receptor com a obra original. A catarse fluíra com a troca de vivências, gostos, deixando-os mais seguros de si, mais autônomos em julgar, ampliar, transferir, comparar, questionar. Legitima-se, então, em experiências práticas, a primazia do prazer frutivo, provocado pela poesia, capaz de um entrelace do ler, fazer,

pensar, transformar e libertar da psique, do sujeito em sua amplitude e disposição para reflexões em si e no outro.

Para a estética da recepção o jogo de perguntas e respostas anuncia o próprio processo recepcional e não acontece mediante receituário; cada professor/coordenador pode, a partir dos estudos teóricos, elaborar seu esquema de perguntas, sem anseio por respostas prontas. Nem mesmo tentar adivinhar as possíveis. Do fluxo de respostas dos alunos emergirá a experiência recepcional, tão idiossincrática nas vivências, mas tão abertas nas descobertas e reordenamento do pensamento. Tal processo não direciona, mas substancia as interações de todos os envolvidos, favorecendo as nuances das experiências estéticas.

Muito importa considerar que as análises aqui realizadas partem da apreensão e interpretação dos conceitos trazidos pela Estética da Recepção, respeitando a diversidade de suas terminologias e o fato de que não há uma técnica específica de interpretação de textos determinada por esta teoria. Por fim, reporto-me às colocações de Jauss (1979) para que continuemos instigados a prosseguir reflexivamente os diálogos teóricos:

A relação entre poiesis e katharsis tanto pode se dirigir ao destinatário, que deve ser persuadido ou ensinado pela retórica do texto, quanto remeter ao próprio produtor: o autor pode tematizar expressamente o “poetar do poeatar”, como se a liberação de sua psique fosse um efeito da poiesis – cantando il duol de disacerba (“com o canto, a dor se abrandando”), como diz o famoso verso de Petrarca, verso em que a ficção extinguiu o hiato entre a emoção e a distância própria à escrita, (JAUSS, 1979, p.81)

Considero relevante também entender que “as três categorias básicas da experiência estética, *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* não devem ser vistas numa hierarquia de camadas, mas sim como uma relação de funções autônomas: não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer relações de sequência”. (Ibid., p. 81)

### **Aos poemas dos alunos:**

#### *Poder*

*Sem medo de desafios  
Ela brilha nas variações  
Com estilo único de diva  
Com muita definição de Luz  
Sente realizada na vida  
Quanto ao sonho das estações  
(Sol, 2018)*

#### *Natureza*

*O verde das árvores, a cor da vida*

*O ar puro que corre em nossas vidas  
Que resplandece nos nossos dias  
O cheiro das rosas ou das flores em geral  
A natureza é o abrigo de muitos animais  
É o nosso abrigo mental  
(Batman, 2018)*

*A árvore*

*A árvore é uma fonte de vida  
Vida viva ela é  
Ao crescer, gera frutos  
Frutos vivos que crescem em luz  
Nasce, cresce e reproduz  
Como nós que precisamos de luz  
Na primavera ela se revela  
E com o passar dos dias se regenera  
A natureza é bela  
Igual ao ser vivo que habita na terra  
As flores são coloridas  
Como o arco-íris no céu se reflete  
Um trevo de quatro folhas  
Representa a sorte das coisas  
(Luck, 2018)*

### **Ensaaiando um fechamento**

Os alunos se colocaram à disposição uns dos outros para ajudar na construção e finalização dos poemas, buscando sentido para as palavras em relação com o tema, com aspectos subjetivos (o “gostei” e “não gostei”) com menção de orgulho por ter conseguido compor, ler, discutir, dialogando dialeticamente com suas produções e com seus pares. Podemos perceber a interação com o prazer estético da identificação que nos possibilita participar de experiências alheias, coisa de que, em nossa realidade cotidiana, não nos julgaríamos capazes. Besnosik reforça esta impressão, ao reportar-se às falas das professoras colaboradoras de sua pesquisa: “Comentários revelam que a leitura pode ainda provocar uma reflexão em relação em nosso comportamento diante da vida, pode desencadear transformações.” (BESNOSIK, 2002, p. 106)

A escola precisa ter em mente que a relação com a experiência estética é importante para a autonomia leitora, pois libera psiquicamente o eu e o abre à liberação do pensamento para as demais inserções no mundo que o cerca em todas as dimensões internas e externas, colaborando para usufruto pleno de suas potencialidades histórico-sociais.

### 5.5.2 Capitães da Areia: campo para experiências do prazer<sup>28</sup>

Ainda sobre a literatura ficcional, outra experiência que buscou o “face a face” leitor e recepção estética, representação dos horizontes de expectativas para superação e ampliação partiu do romance *Capitães da Areia* do escritor baiano Jorge Amado.

Remetendo-os à condição na qual crianças se constituem *marginais* de rua, foram estabelecidas discussões sobre o que esperam da obra, seu enredo, personagens, desfecho.

A princípio, relutaram em ler o romance propondo apenas a leitura fílmica. Discutimos os porquês de trocar um gênero por outro, quais as dificuldades que contribuiriam para a não leitura do livro; por fim, fomos descobrindo pontos de superação dos problemas.

- o único exemplar à disposição era o da coordenadora, pois não havia nenhum na biblioteca do colégio; baixamos em *pdf* e compartilhamos por *Whats App*<sup>29</sup>.

- a leitura seria, para alguns, por aparelhos celulares;

- nesta experiência, buscamos uma comunicação mais acirrada no grupo do *Whats* para trocas de incentivo, dúvidas, reflexões, sugestões.

- por decisão de todos, esta experiência de leitura seria compartilhada na X Oficina quando os coordenadores seriam os alunos buscando neles mesmos e nos contextos sociais onde viviam, os sentidos que atribuiriam às intenções da própria obra.

- focamos na visão de leitura como capaz de envolver o aluno a fim de que sinalize para ele uma transformação. Sendo assim, os ajudariam a propor uma comunicação (*Katarsis*) livre, criativa, prazerosa.

- cada indivíduo possui sua própria história de vida, possui também diferentes formas de conhecimento artístico, científico e filosófico, promovendo, então, diversas interpretações para cada leitura realizada, de acordo com o contexto em que está inserido – compreensão leitora proficiente. Não para responder ao que o autor diz do texto, mas o que eles próprios podem trazer do texto.

O critério para estabelecer o recorte das Oficinas a serem analisadas nesta pesquisa foi relação Tema X Categorias da Estética da Recepção X Protagonismo leitor para a autonomia. Assim, foram selecionados para análise substancial alguns momentos nos quais pode-se

---

<sup>28</sup> Os alunos apresentaram estes trabalhos, em forma de Oficina, no dia 27/11/2018.

<sup>29</sup> Por decisão dos estudantes colaboradores da pesquisa, criamos um grupo de *Whats App* para viabilizar a comunicação (Ver anexo).

perceber a triangulação pretendida sem, entretanto, perder a coerência acadêmica necessária, assumindo posição criteriosa de pesquisadora científica, no entanto, antes de tudo, leitora interdependente, com ouvidos e olhares mais aguçados para o que o aluno me diz, enquanto produtor de sentidos.

Para que o aluno leitor produza novos sentidos em suas leituras, não pode estar limitado por normas ou verdades estabelecidas, pois o sujeito, independente da fase do desenvolvimento humano ou de sua inserção histórica e social, tem seus próprios sentimentos, suas próprias histórias e vive em interação com o seu meio. Não há uma literatura a ser imposta como algo que “diz algo” e fim. O sujeito leitor só se forma se não tentarmos impossibilitá-los a serem ativos, reflexivos, transformadores. A leitura do livro *Capitães de Areia* possibilitou aproximação entre leitura e realidade, processo catártico de exposição da situação nas quais os jovens são inseridos numa reflexão desafiadora do descaso que assola a realidade da infância e da juventude brasileiras.

#### Depoimento de Luck:

*Os capitães da areia são um grupo de meninos com atitudes frias, ladrões e vândalos... Todos eles são menores de idade, filhos de pessoas pobres.*

*Esse grupo de garotos, todos eles, os pais mandaram pro reformatório e com o passar dos dias eles fugiam sem dizer o real motivo. Uma mulher chamada Maria Ricardina, costureira, escreveu uma carta pro jornal da Tarde, dizendo que no reformatório o diretor só vive caíndo de bêbado, espancando os meninos. Por isso que eles fogem e cometem vários roubos pela cidade e se alguém reage, é agredido.*

*O nome do chefe dos capitães de areia era Pedro Bala... Isso aconteceu na Bahia.*

*Gostei muito de ler este livro Capitães da Areia. O primeiro livro que eu leio, fora aqueles de revista em quadrinhos. Confesso que quase de emocionei no final do livro. Os meninos eram maus por um lado, mas os corações deles eram bons, uns ajudavam os outros e maltratavam aqueles que os fizeram o mal.*

*Durante a minha leitura foi como se estivesse assistindo um filme, uma hora sorria, outra ficava triste pelos acontecimentos e sofrimentos daquelas crianças sem oportunidades.*

*Não gostei muito de usar o celular como a única forma de leitura, pois é complicado quando se quer ler mais e ele infelizmente descarrega. (Luck)*

#### Depoimento de Sol:

*A gente olha para esses meninos roubando nas ruas e já olha logo com preconceito. De (sic) vez da gente julgar, a gente tem que ver o porquê deles estarem lá, o que a sociedade pode fazer para tirar eles de lá. De quem é a culpa? Crianças que deveriam estar na escola, brincando, estudando... Tipo... quem faz alguma coisa por eles? Quando a gente lê o livro Capitães da Areia, a gente percebe coisas que antes a gente não percebia. O livro ajuda muito a abrir os nossos olhos. (Sol)*

Podemos perceber que houve ruptura com horizontes de expectativas tanto em Luck quanto em Sol, que esperavam uma narrativa acusatória, com um final trágico e redentor, quanto haveria uma restauração da “moral” dos Capitães da Areia. No entanto uma narrativa

com análise crítica das ações humanas com graves consequências do abandono de vulneráveis os levaram a desenvolver sentimentos alteritários e solidários. Quando trouxeram a informação de que tinham assistido ao filme *Capitães da Areia* para “compreenderem melhor o livro”, não houve resistência de minha parte. É indiscutível a importância dessas outras formas na revitalização do texto e para a sua fixação na memória coletiva. Para Costa (2014), as relações intertextuais, no sentido amplo do termo, contribuem para a variação e permanência do texto, dado o processo dialógico e de realimentação mútua nos diversos níveis.

Dos diálogos conotam as múltiplas leituras que podemos fazer da recepção leitora dos nossos alunos colaboradores no tocante à obra *Capitães da Areia*. O que a literatura pode provocar neles é um mistério idiossincrático, mas imaginado pelas nossas experiências práticas com nossas próprias leituras. Como Annie Rouxel nos coloca,

Se levarmos em conta as reações entusiasmadas dos alunos de ensino médio a partir da leitura de grandes clássicos (com frequência mediadas pela adaptação cinematográfica), compreendemos que essas obras vivem ainda por causa das leituras que necessariamente transformam os jovens. É essa reação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno. Nesse caso se produz um fenômeno próprio da literatura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele. (ROUXEL, 2013, p. 28)

E os alunos complementam suas conjecturas:

*A pessoa lê, se aprofundou bastante e a gente compreende o que lê é importante...*  
(Esperança)

*Eu não gostava de ler, entendeu? Aí, eu me acostumei. A professora começou a explicar as coisas, como lê, como entender... aí, eu fui mudando... “Não é tão ruim assim não”... Aí, eu gostei e tô aqui até hoje. Quando entrei logo, eu não gostei não. Falei: “Putzgrama, velho!”... Mas eu não gosto... não gosto de ler assim... de muito usar letras, entendeu? Gosto de emoção! De dirigir! (IK)*

(Risadas)

*Mas... mas... assim... com o meu currículo para a minha vida... eu posso levar para a minha vida toda e ... se o negócio com o caminhão, carreta... não der certo, eu posso entrar a faculdade e fazer tipo poesia, leitura... qualquer coisa assim. (IK)*

*A leitura faz a pessoa ficar calma, traz tranquilidade... passei a ver isso nos dias de leitura, quando estava estressado por dentro. Quem me ver, pensa que sou calmo, mas é por que eu não demonstro. Por dentro só eu sei que não gostava muito de ler, mas com o tempo sei que posso mudar. (Luck)*

O enveredamento no mundo das narrativas – rememória, recontação para vivê-lo novamente, compartilhando o prazer, as dúvidas e angústias com outros sujeitos os levam a se

sentirem mais à vontade da fruição permitida e percebem o ganho por terem lido um livro. Luck descobriu a importância de um livro para a sua formação humana de forma integral. Suas considerações se convergem para um íntimo diálogo com Sanches Neto (2014, p.59),

A leitura de um livro é uma forma de criar relações invisíveis com várias tradições, com centenas e milhares de outros livros. Quando estamos lendo um livro nunca estamos lendo apenas um livro. Estamos lendo toda uma literatura, séculos de sedimentação cultural linguística, acrescentando a ele a nossa experiência biográfica. Um livro é sempre uma biblioteca.

Assim, Luck vai tecendo suas conjecturas humanizantes para a autonomia, com consciência de si e da relevância de se tornar leitor em plena potencialidade.

*Demorei mais de um mês para ler um livro de 255 páginas, pretendo ler outro até que esse um mês vá diminuindo e eu aprenda a ter o hábito de ler.* (Luck)

Pois “Ler um livro fundante, resta-nos a sina de querer ler outros livros.” (SANCHES NETO, Ibid. p.60).

Encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com concordância, se não com desprezo, desde Os Três Mosqueteiros até Harry Potter: não apenas esses romances populares levaram milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2009, p. 82)

Pude observar o fato de que houve articulação entre o livro Capitães da Areia e o filme homônimo; não guerreiam, se imbricam e dialogam. Mesmo para aqueles que se negaram a ler o livro e ficaram só com a leitura fílmica, o momento da comunicação (catarse) é de suma importância para a exteriorização de interpretações e análises e fomento do prazer de ler.

Houve dificuldades em organizar a Oficina seguindo os passos geralmente articulados para planejamento: conhecimentos prévios, autor, obra, contexto, sínteses, leituras, problematização, impressões, percepções, o que estavam achando, o que esperavam acontecer, experiências com a leitura, intertextualidade...

Uma passagem sobre bexiga fez os meninos ficarem curiosos sobre doenças, curas, vacinas, erradicação, atualidade.

A recepção de Capitães da Areia, por sua constituição histórica e momento de produção associado à proposta de engajamento do autor aos considerados intelectuais orgânicos (Gramsci) e, pode se dá em diferentes perspectivas encaminhadas para dois polos, no sentido de refutá-la ou acolhê-la: as denúncias sociais, políticas contra as ideias de um sistema capitalista desumano e referência ao socialismo como forma de superação para as tensões político-sociais, todas estas questões estão abertas para a intervenção do leitor que, munido de autonomia, interage com a obra em todas as suas nuances e se torna um coautor.

Eis a grande revolução das experiências leitoras: A dança dialética das possibilidades de estar no outro, com o outro e nunca perder sua subjetividade de fruir da obra concomitante com o ser transformado por ela. Foi assim com os nossos alunos participantes e assim o será com todos aqueles que fizerem da leitura uma forma deleitosa de estar no mundo.

### **“Que sou entre quê e os fatos?” - Considerações da Oficina de Leitura “Capitães da Areia”.**

O dia 27.11.2018 configurou-se como o marco final das Oficinas de leitura. O romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, selecionado para este fim, foi o texto motivador para a organização de um encontro no qual os sujeitos da pesquisa trocariam de lugar com a coordenadora, assumindo o ponto de vista de quem oferta o texto, criando estratégias motivadoras, dinâmicas e prazerosas de leitura para um grupo desconhecido de expectadores que lhes seria apresentado no momento da oficina.

A expectativa de mediar uma experiência de leitura trouxe aos seus corações ansiedade, mas muita responsabilidade no sentido de oferecerem algo bom para aqueles dispostos a participarem do encontro. Foram avisados que o público expectador partiria de docentes do colégio no qual estudam, colegas e participantes do Núcleo de Leitura da UEFS<sup>30</sup>.

Inicialmente, mostraram muita insegurança quanto a tomadas de decisões acerca da condução das leituras, do encaminhamento da Oficina e de como se comportariam para organizarem a participação de cada um nas atividades de leitura propostas. As ideias eram muitas e, no decorrer da leitura do romance, iam tecendo muitas outras mais. Em um encontro que tivemos em 27/10 percebi que estavam muito afoitos, sem muita certeza do que deveriam fazer. Mas, aos poucos, com a abertura de espaços para o diálogo, para a exposição de dificuldades encontradas, houve uma mudança de postura, tornando-se mais seguros. Um fluxo de emoções, responsabilidades e decisões os motivou ao comprometimento de tudo fazerem para que a Oficina traduzisse seus novos posicionamentos, frutos constituídos nas oficinas anteriores.

Houve uma crescente receptividade às atividades planejadas, no momento em que conseguiram relacionar a leitura do livro com a realidade vivida e quando houve uma integração maior entre seus pensamentos, portanto, a fase de contextualização e dos

---

<sup>30</sup> Carla Luzia Carneiro Borges, Maria Helena da Rocha Besnosik e Antonilma Santos Almeida Castro, professoras da UEFS.



propósitos das oficinas, que consistiu na primeira etapa, momento em que houve uma reflexão e tomada de consciência em relação à proposta de trabalho, partiu do conhecimento prévio e das experiências de cada um em relação às suas habilidades leitoras.

Decidiram por seguir um roteiro (Anexo) no qual todos teriam uma etapa a cumprir: Acolhimento, boas vindas, apresentação da Oficina e sua proposta, apresentação da obra, do autor, encenação de trechos do livro, leitura crítica do horizonte de expectativa da obra em seu contexto de produção e atualidade, analisando aspectos históricos e recepção pública da obra, leitura compartilhada de trechos do livro; poemas de Jorge Amado contidos naquele livro e em outros romances, participação do público presente.

### “Que sou entre quê e os fatos?”

Então, *o quê* aconteceu. Meio às expectativas anunciadas, ao prazer do protagonismo, de se autoproclamarem leitores, às 14 horas, damos início à décima Oficina de leitura, com mediação de onze (11) estudantes, trazendo as páginas do livro *Capitães da Areia* para o compartilhamento com os participantes.

**Figura 15** – Oficina X – Capitães da Areia



Fonte: acervo próprio

Naquela tarde de 27 de novembro, o intuito não era apenas dar um desfecho às oficinas. Era de que os participantes que ali chegassem pudessem experimentar um círculo de leitura no qual se abrissem para o contato com o texto. *Capitães da Areia* foi o eixo aberto em grandes possibilidades para a profusão de construções subjetivas que podiam ser observadas nos olhos aguçados dos presentes, nos ouvidos atentos, nos ditos e não ditos, nas interferências, nas leituras realizadas.

**Figura 16** - Oficina X – Capitães da Areia – registro do público presente; professoras Antonilma, Carla e Malena (minha orientadora), do Núcleo de Leitura da Uefs; direção e alunos do Colégio Landulfo Alves.



Fonte: acervo próprio

Acredito que, fruto das experiências leitoras já vivenciadas, o como eles lidaram com os desafios de lerem Jorge Amado levou-os a alcançar um ponto em si mesmos no qual todos os participantes se reconheceram, entendendo que, a partir da sua autonomia, do seu posicionamento enquanto sujeitos de desejos e prazeres, podem ampliar suas experiências de leitura a patamares de excelente fruição.

Os depoimentos dos participantes: alunos, professores, direção, Núcleo de Leitura, representado pelas professoras Malena, Antonilma e Carla, tornaram a Oficina mais brilhante, dando mais protagonismo aos mediadores que, a partir de então, tomaram como seus o poder de dizer algo e sobre este algo de forma deliberada, mas livre em sua manifestação para pares que os compreendiam, os aceitavam, aprendiam com eles.

Os sulcos significativos ficaram em terras férteis para a redescoberta de possibilidades:

- de novas perspectivas de leitura;
- de execução de planejamento bem estruturado;
- de geração de ambiente de acolhimento;
- de tratamento interdisciplinar da leitura, partindo de situações reais e concretas, abrindo-se para a intertextualidade;
- de desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas;
- de articulação entre a leitura de mundo e a da palavra.

Os alunos mostraram segurança ao abrirem diálogos sobre o livro. No caso desta oficina, em específico, o envolvimento com mudanças constitui tarefa não só deles, mas de todos os participantes, uma vez que em mim, nos convidados, na instituição Landulfo Alves como um todo. A partir dali a escola não mais seria a mesma. O convite à leitura já estava

feito. O que vier será para ampliar as sementes lançadas para serem brotos e árvores frondosas ao fluxo da história daqueles alunos.

Após a oficina bolos, tortas, sucos e pães fizeram parte da nossa culminância. Neste momento todos puderam conversar e se entreter, deixando de lado o avaliar e o ser avaliado, mas abrindo espaços para todos os questionamentos possíveis.

**Figura 17** - Oficina X - Capitães da Areia – encerramento



Fonte: acervo próprio

“Que sou entre quê e os fatos?” Os fatos me fazem concluir que os alunos são leitores e não se davam conta disso: Eles sabem de si mesmos, do mundo, dos outros, do texto pragmático aos metaforizados. Quando lhes é permitido, se necessário, concordam ou discordam; quando não, viram a cara para o outro lado, se negam a dizer. Portanto é mais coerente e eficiente deixá-los dizer. E ler. O que quiserem, para depois aceitarem os desafios de outras leituras. O como prosseguir se constituindo enquanto tal ainda está na caminhada. O *quê* se estabelece quando fica clara para eles a importância de se perceberem capazes de olhar seus horizontes, senti-los incompletos e buscar no outro – pessoas, livros, - ressignificações para si mesmos como sujeitos de diálogos, de debates, de existência no “prazer de si no prazer no outro” (JAUSS, 1979, p. 77).

Um conto, um poema, um romance, uma imagem, um por do sol, uma opinião sobre o que pensar, o que deduzir, o como interpretar, o que dizer, colocam-nos em posição de protagonistas, de partícipes do mundo com usufruto plenos de suas potencialidades. Daí, as histórias aparecem como prosseguimento da vida... e “viver é preciso”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – “NÃO ATINJO O FIM AO QUE FAÇO PENSANDO NUM FIM”<sup>31</sup>

Todo ser humano sente, de modo idiossincrático e/ou subjetivo, necessidade de ter espaços sociais de vivências e trocas de experiências nos quais possa se sentir integrante, respeitado, útil, aceito, “par” de outros pares, vivo, pulsante, sem os quais pensa “*em fugir para não enfrentar*” (Panda). Por isso a escola deve ser repensada para tornar-se um espaço onde a vida aconteça. De modo concreto, efetivo, mas sem jamais “perder a ternura”.

As práticas pedagógicas, no ensino médio regular, ao contemplar a leitura literária, geralmente, têm por objetivo fazer com que o aluno tome conhecimento de autores e obras, reconheça suas características e interprete o que o “autor quis dizer”.

A escola precisa abrir seus olhos: preparar jovens estudantes para se formarem leitores, significa, acima de qualquer outra ideia, torná-los leitores: falar de infância, rememorar as canções de ninar, suscitar gostos, sabores novos e antigos, ajudá-los a formar um gosto literário autônomo; deixá-los à vontade para dizer que “*filme é mais legal. Ler é chato*” (IK), para depois de tudo ouvi-los dizer com emoção “*Ler é como um filme*” (Luck). Ou seja, um gênero não exclui mais o outro; se imbricam na constituição do novo ser que se constitui: o leitor.

Para tanto, precisa se propor a pesquisar o que de fato pode ser instaurado em seus espaços de práxis educacionais como processo de formação de leitores que possamos realmente chamar de verdadeiros, ou seja, os leitores autônomos, para os quais ler significa revolucionar-se, em se tratando de receber a obra, buscar nela seu sentido essencial para enfim, comunicá-la, rompendo com estruturas próprias, as do mundo e as dos outros seres humanos, de forma crítica e reflexiva, mas antes de tudo, com prazer.

O trabalho que realizamos durante os meses de 2018, no Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida, nos trouxe a compreensão de que precisamos buscar novas perspectivas de formação leitora dos nossos educandos. Diferentemente do que temos feito, atrelando a literatura a disciplinas específicas, em prol de conteúdos, de avaliações, que podem formar estudantes para os vestibulares, mas não formam leitores.

A responsabilidade de ter de fazer algo a partir da leitura realizada já é uma ação castradora, manipuladora, com fins didáticos relacionados a processos de avaliações do que se

---

<sup>31</sup> (PESSOA, 2016, p. 102-103)

leu como compreensão, interpretação. A *katharsi* precisa ser livre, fluente da psique autônoma, que vai dizer *se* quiser e *o* que quiser encontrado no próprio texto ou em outras experiências.

“O que o autor quis dizer” é mais coerente nos textos pragmáticos, quando horizontes de expectativa do autor e do leitor se encontram conectados. O texto literário, entretanto, possui horizonte aberto, cujas experiências de autores, leitores, caminham por veredas outras que podem ser demarcadas por tempo, espaço, práticas sociais, histórias de vida, formação leitora. O “bailar” das relações entre horizontes de expectativas em textos literários é um jogo dialético, dialógico, intersubjetivo, que vai para além da pergunta: O que o autor quis dizer?

O leitor quer dizer de si! Do que “gostou”, do que “não gostou” e isto está fora do controle do professor. O que há a dizer do que se leu motiva o leitor a evocar lembranças ao molde do *Omelete de Amoras* ou dos contos de *Sherazade* para reconhecer em que horizonte se posiciona e enfim se abrir aos novos que se anunciam.

Incoerente pensar em “O que esse texto pode contribuir para...?”. O moralismo pedagógico, que tende a buscar fins didáticos para a leitura literária, rompe com o senso estético, com a fruição. Indicar o livro a ser lido, de forma a impor a leitura deste ao aluno, soa completamente adverso à seleção dos bons livros. Esta deve estar à disposição do leitor para que ele faça a sua escolha. Título, formatação do livro, letras, sinopse, apresentação, tudo irá contribuir para a sua decisão por determinada obra. Uma simples coisa pode decidi-lo a escolher entre este ou aquele. Se vai “gostar”, isto é outra história.

O professor, antes de tudo, deve compartilhar com seus alunos as próprias experiências leitoras. Quando falo da minha experiência com *Meu pé de laranja lima* e o que este evoca em mim, consigo uma reação apaixonada de boas expectativas dos meus alunos que logo o procuram ler também. Daí a outras leituras e trocas de experiência, o tempo vai tecendo. O leitor no professor precisa “contaminar”, experientemente, o leitor no aluno.

Tal fato é bastante relevante, pois, de acordo com Burlamaque “se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida” (BURLAMAQUE, 2006, p. 83). Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola.

Assim, precisamos entender que estamos em diálogos constantes com uma juventude que está sempre em movimento. O olhar aguçado e aberto para as múltiplas manifestações de

pensamento, opinião, representação, análise e percepção do mundo que os cerca, precisa ser nosso guia. A *katharsi* coletiva suscita ampliação da visão de si e do outro.

O trabalho aqui constituído colaborou para sistematizar a minha pesquisa de modo a cumprir com aquilo que eu me propus analisar à luz da Estética da Recepção: como os estudantes de uma escola pública se formam leitores autônomos a partir de suas experiências.

As Oficinas se confirmaram como espaço social de manifestação dos saberes e falas dos sujeitos em diálogo constante com os textos literários, corroborando para que estes façam parte das experiências dos nossos alunos, de suas histórias de vida. As teorias de Jauss (1979) acerca da Estética da Recepção nortearam, fundamentalmente, o corpo epistemo - metodológico deste estudo, contribuindo significativamente para mostrar que práticas leitoras direcionadas à fruição e ao senso estético favorecem ao sujeito construir-se enquanto leitor e enquanto ser humano. Às teorias adornianas devo o direcionamento do pensamento filosófico que norteia as reflexões sobre o propósito humano vislumbrado pela sociedade contemporânea para a formação leitora do sujeito.

Desta forma, tudo que fora proposto discutir encaminha-nos para a constatação de que é possível nos movimentar para outras indagações que nos levem ao encontro de práticas de leitura como projeto vital para a sobrevivência da escola que possa desafiar, instigar, provocar quimeras em nossos jovens estudantes, colaborando para irem além das experiências pragmáticas e imediatas e provocando a acontecer a grande roda da constituição de sujeitos leitores, aprendendo a ler, lendo, de fato, fomentando a formação do gosto.

Não apresento, pois, uma obra fechada. Muito pelo contrário: proponho-a aberta para as indagações, contribuições, arremates, novos desfechos. O que trago de inusitado é inerente à historicidade humana: uma experiência de práxis leitora que transformou o meu olhar sobre o processo de formação de leitores e sobre como os sujeitos com os quais a compartilhei se posicionaram com autonomia frente às leituras realizadas. Portanto, eles disseram muito mais deste trabalho do que eu. Que possa fazer parte de outras histórias!

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: VOZES, 1995.
- \_\_\_\_\_. Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª, Editora: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. Theodor W. HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Ant|ônio de Almeida. ZAHAR: Edição digital, Fev. 2014.
- ARENDT, H. A. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. (2ª ed.) Traduzido por Mauro W. b. Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 248-80.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BANDEIRA FILHO, Manuel Carneiro de S.. **Bicho**. 1948.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Manuel. **O livro sobre nada**. São Paulo: Alfaguara, 1996.
- BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Encontro de leitura: Uma experiência partilhada com professores da zona rural da Bahia**. São Paulo: 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec: 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 03 março 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec: 2000. Disponível em. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 03 março 2019.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec: 2006.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In. TURCHI, Maria Zaira. SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.) **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

CANDIDO, Antônio: O direito à literatura, In: **Vários escritos**. 3ª ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E... Cjp** / Ed. Brasiliense, 1989.

CAPPATO, Renata Macedo. **Nas malhas do leitor: um estudo de teses e dissertações sobre leitura/recepção de textos**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, 2005.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho de literatura no ensino médio**. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC/SP. São Paulo: 2004.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 31 jan/abr. 2006.

COLÉGIO ESTADUAL LANDULFO ALVES DE ALMEIDA. Projeto Político Pedagógico – Introdução. Cruz das Almas/BA. 2017.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de Leitura. In. **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**/ Maria Zaira Turchi, Vera Maria Tietzmann Silva (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Edil Silva. Narrativas Oraís na contemporaneidade: conexões e fissuras. In: **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias**/ organização de Verbena Maria Rocha Cordeiro; Elisabeth Gonzaga Lima. Curitiba: Arte & Letra, 2014.

CRUZ, Adriana Santana da. **A escola e a formação de leitores: um olhar na perspectiva da estética da recepção**. Feira de Santana: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana.

DAYRELL, Juarez. A ESCOLA “FAZ” AS JUVENTUDES? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.



DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Organizadoras. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

DONNE, J. **Meditações**. Tradução de Fabio Cyrino. São Paulo: Landmark, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3 ed. revista e atualizada. Editora Positivo: Curitiba, 2004.

FIORINDO, Priscila. **Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico**. Conhecimento Prático Língua Portuguesa, São Paulo, p. 28 -33, 01 fev. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FURTADO, Celso. **A pré-revolução brasileira**. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1962.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez: 2002.

GODOY. Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35. N. 2, p. 57-63. Mar/Abr. 1995.

\_\_\_\_\_. Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35. N. 3, p. 20-29. Maio/Jun. 1995.

GRAMSCI, Antônio. Gramsci e a sociedade civil. Site: Gramsci e o Brasil. <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv93.htm> Acesso em: 17-08-2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em Síntese/Bahia/Cruz das Almas/Panorama**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cruz-das-almas>>. 2017.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. p. 42-61. In: **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. JAUSS, H. R... et al.; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. p. 63-82 In. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. JAUSS, H. R... et al.; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia. **Leitura e letramento escolar no ensino médio:** um estudo exploratório. Dissertação de mestrado. Programa de Linguística Aplicada, PUC, São Paulo: Mimeo, 2003.

KAUFMAN, Ana Maria, RODRÍGUEZ, María Helena. **Escola, leitura e produção de textos.** Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da linguagem. 5. ed. Campinas - SP: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Ponte, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed., 1. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Intertextualidade e polifonia:** um só fenômeno?: D.E.L.T.A., v.7(2), pp. 529-41, 1991.

LARROSA, J. **Sobre a lição. Pedagogia profana:** danças piruetas e mascaradas. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 139-146.

LIMA, Rita de Cássia B. M. **Bibliotecas escolares:** realidades, práticas e desafios para formar leitores. 2017. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia – UFBA.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Sobre ensino da leitura. In: **Palavras andantes:** ensino de leitura - antologia comemorativa / organizadores: Ezequiel Theodoro da Silva, Lilian Lopes Martrin da Silva, Luciane Moreira de Oliveira – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais & Ensino** / organizadores Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. – 5. Ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **Literatura marginal:** os escritores de periferia entram em cena. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso, Princípios e Procedimentos.** São Paulo: Pontes, 2001.

- PAIVA, Aparecida. Políticas públicas e leitura literária: pesquisas em rede. In: \_\_\_\_\_, **Leitura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura (Org.). São Paulo: UNESP, 2012. 1p. 13-71.
- PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: ática, 1996.
- PERFUME: a história de um assassino. Direção de Tom Tykwer. Alemanha. , Paris Filmes 2007. DVD. 147 minutos.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- PETIT, Michèle. **A Arte de Ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: A Formação Cultural na Escola de Frankfurt, Editora VOZES/EDUFSCar, Petropolis, RJ, 1ª Edição: março de 1995 e 2ª Edição: agosto de 1995.
- RASERA, E. & JAPUR, M. **Grupo como construção social**. São Paulo: Vetor, 2007.
- REALES, Liliana; CONFORTIN, Rogério DE Souza. **Introdução aos estudos da narrativa**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.
- ROUXEL Annie. Aspectos Metodológicos do ensino da literatura. In: **Leitura de literatura na escola**. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Rita Jover-Faleiros, org. – São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- SANCHES NETO, Miguel. Com quantos livros se faz um escritor? IN: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elisabeth Gonzaga (Org.). **Modos de ler**: oralidade, escritas e mídias. Curitiba: Arte &Letra, 2014. p.53-64.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. / Boaventura de Sousa Santos. — 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.
- SANTOS, Raquel Gomes dos. **Os paradigmas da Educação**. N.USP, São Paulo: 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Adorno**. São Paulo: Publifolha, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, Gislene de S. Oliveira. **Estado da Arte da Leitura no Brasil**: 2010 a 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. 2017.

SILVA, Marcia Cabral da. In: **Leitura de Literatura na escola**. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, orgs. – São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPINK, M. J. P. & MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: M. J. P. Spink (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas** (p. 41-61). São Paulo: Cortez. 1999.

SPINK, M. J., MENEGON, V. M., & MEDRADO, B. (2014). **Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas**. *Psicologia & Sociedade*, 26 (1), p. 32-43. 2014.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? p. 133- 187. In: **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. JAUSS, H. R... et al.; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SUASSUNA, Livia. Cultura e leitura. In: **Palavras Andantes: ensino de leitura**. Antologia comemorativa. SILVA, E. T. da; MARTIN DA SILVA, L. L. OLIVEIRA, L. M. de. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2018.

THIOLLENT, Michel et al (Org). **Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão. Rio de Janeiro: 2003.

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

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. Blog. Disponível em: <<http://cooperifa.blogspot.com.br/>>. 25 ago. 2011.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Editora Global, 2007.

VINHAIS, Ivone Rich. **Literatura, leitura e produção textual: no ensino médio**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **R. A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1988.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. In: Evangelista, Aracy Alves Martins et. al. **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.

# **ANEXOS**

**A - OFÍCIO À DIRETORA DO COLÉGIO ESTADUAL LANDULFO ALVES****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Discente: Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras**  
**Linha de Pesquisa: Culturas, formação e práticas pedagógicas**  
**Professora-Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena da Rocha Besnosik**

Ofício nº01

Senhora Aurilene Malta

Diretora do Colégio Estadual Landulfo Alves de Almeida

Eu, Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras, professora deste Estabelecimento de Ensino, CPF 380329965-91, cadastros 11201185-6/11240619-0, residente e domiciliado à Rua Embrapa, 800, Chapadinha, venho requerer sua colaboração em permitir que sejam realizadas oficinas literárias voltadas para a formação e construção da autonomia leitoras pelos educandos, estabelecendo relação com a Teoria da Estética da Recepção – proposta teórica de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, a fim de coleta de dados para a escrita de uma dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, na qual me encontro na condição de aluna, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Helena da Rocha Besnosik . Serão selecionados, por meio de inscrições, 15 alunos(as) do Ensino Médio.

Desta forma, envio a proposta das oficinas em anexo, ao tempo que solicito condições adequadas de espaço, acomodação, uso de recursos comuns à sala de aula e aparatos tecnológicos – especificados e reservados com antecedência.

Informo ainda que os alunos envolvidos nas oficinas receberão certificados pelo Núcleo de Leitura e Multimeios da UEFS, do qual sou integrante desde 2016.

Att.

Sandra Zely Alves Silva

Feira de Santana, 24 de abril de 2018.

**B - FICHA DE INSCRIÇÃO**

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

Discente: Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras

Linha de Pesquisa: Culturas, formação e práticas pedagógicas

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

FICHA DE INSCRIÇÃO: OFICINA DE FORMAÇÃO LEITORA

MINISTRANTE: Sandra Zely Alves Silva.

DATAS PREVISTAS: Sábados de Abril a Junho de 2018.

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida -----/-----/-----

## C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

Discente: Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras

Linha de Pesquisa: Culturas, formação e práticas pedagógicas

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **“Construção da autonomia leitora: Uma reflexão a partir da Estética da Recepção”** desenvolvida(o) por Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professora Maria Helena da Rocha Besnosik, a quem poderei contatar consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail sandrazely@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais trata-se de eventual escrita de uma dissertação. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da participação em oficinas, de entrevista semi-estruturada e de observação a se realizarem em momentos a combinar. Os dados serão usados a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Cruz das Almas, \_\_\_\_ de abril, de 2018.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_





## E - QUADRO REFERÊNCIAS DOS TEXTOS USADOS NAS OFICINAS – 2018

Textos	Autores (as)	Referências
<b>Ler devia ser proibido</b>	Guiomar de Grammond	<a href="http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=208626&amp;id_secao=10">http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=208626&amp;id_secao=10</a>
<b>A função da Arte/1</b>	Eduardo Galeano. O Livro dos Abraços	<a href="http://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf">http://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf</a>
<b>A Serra do Rola-Moça</b>	Mário de Andrade	<a href="https://www.escritas.org/pt/t/2313/a-serra-do-rola-moca">https://www.escritas.org/pt/t/2313/a-serra-do-rola-moca</a>
<b>O bicho</b>	Manuel Bandeira	<a href="https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho">https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho</a>
<b>Omelete de amoras</b>	Walter Benjamim	<a href="http://afasia.com.br/assets/conteudo/midias/omelete-de-amoras54899d593b771.pdf">http://afasia.com.br/assets/conteudo/midias/omelete-de-amoras54899d593b771.pdf</a>
<b>O limpador de Placas</b>	Monika Feth	<a href="https://www.skoob.com.br/livro/pdf/o-limpador-de-placas/livro:16543/edicao:17935">https://www.skoob.com.br/livro/pdf/o-limpador-de-placas/livro:16543/edicao:17935</a>
<b>Moça, flor e telefone</b>	Carlos Drummond de Andrade	<a href="https://www.revistaprosaversoarte.com/flor-telefone-moca-carlos-drummond-de-andrade/">https://www.revistaprosaversoarte.com/flor-telefone-moca-carlos-drummond-de-andrade/</a>
<b>O livro sobre nada</b>	Manoel de Barros	<a href="https://cs.ufgd.edu.br/download/Livrosobrenada-manoel-de-barros.pdf">https://cs.ufgd.edu.br/download/Livrosobrenada-manoel-de-barros.pdf</a>
<b>O apanhador de desperdícios</b>	Manoel de Barros	<a href="https://www.asomadetodosafetos.com/2016/04/o-apanhador-de-desperdicios-manoel-de-barros.html">https://www.asomadetodosafetos.com/2016/04/o-apanhador-de-desperdicios-manoel-de-barros.html</a>
<b>Amanhã talvez</b>	Sérgio Vaz;	<a href="https://www.skoob.com.br/livro/pdf/literatura-pao-e-poesia/livro:202792/edicao:226542">https://www.skoob.com.br/livro/pdf/literatura-pao-e-poesia/livro:202792/edicao:226542</a>
<b>Um sonho</b>	Sérgio Vaz	<a href="https://www.skoob.com.br/livro/pdf/literatura-pao-e-poesia/livro:202792/edicao:226542">https://www.skoob.com.br/livro/pdf/literatura-pao-e-poesia/livro:202792/edicao:226542</a>
<b>Os Miseráveis</b>	Sérgio Vaz	<a href="https://www.skoob.com.br/livro/pdf/literatura-pao-e-poesia/livro:202792/edicao:226542">https://www.skoob.com.br/livro/pdf/literatura-pao-e-poesia/livro:202792/edicao:226542</a>
<b>A primeira mulher</b>	Cidinha da Silva	<a href="https://revistaphilos.com/2017/11/20/contos-contemporaneos-por-cidinha-da-silva/">https://revistaphilos.com/2017/11/20/contos-contemporaneos-por-cidinha-da-silva/</a>
<b>O Zelador</b>	Cidinha da Silva	<a href="https://revistaphilos.com/2017/11/20/contos-contemporaneos-por-cidinha-da-silva/">https://revistaphilos.com/2017/11/20/contos-contemporaneos-por-cidinha-da-silva/</a>
<b>O Mar de Manu</b>	Cidinha da Silva	<a href="http://www.skoob.com.br/o-mar-de-manu-585791ed587572.html">www.skoob.com.br/o-mar-de-manu-585791ed587572.html</a>
<b>Capitães da Areia</b>	Jorge Amado	<a href="https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6845/1/45000008358_Output.o.pdf">https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6845/1/45000008358_Output.o.pdf</a>

## F – Proposta das Oficinas, encaminhada à direção do Colégio Landolfo Alves.



### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Discente: Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras**  
**Linha de Pesquisa: Culturas, formação e práticas pedagógicas**  
**Professora-Orientadora: Profª. Drª. Maria Helena da Rocha Besnosik**

#### MESTRADO – OFICINAS DISSERTAÇÃO

As oficinas abaixo descritas serão base para um projeto de pesquisa que visa intervir na realidade leitora do aluno a fim de analisá-la à luz da teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jaus, teoria literária que procurou, nos seus primórdios, estudar a obra resgatando sua relação com o contexto histórico no qual foi produzida e lida. Esta vertente considera necessária "o reconhecimento e incorporação da dimensão da recepção e efeito da literatura". Com isso, a perspectiva da leitura única e a relação entre a obra e o leitor foi repensada: a obra não pode ser entendida sem a participação ativa do seu destinatário.

Partindo das perspectivas da teoria em questão, Bordini & Aguiar (1993), após uma pesquisa acerca dos métodos de ensino de literatura, desenvolveram o Método Recepcional (Doravante MR). Este consiste em colocar o aluno em contato com textos literários, discutindo-os sempre a partir das leituras e do interesse do grupo. O MR constitui-se das seguintes orientações: a) Determinação do horizonte de expectativas; b) Atendimento do horizonte de expectativas; c) Ruptura do horizonte de expectativas; d) Questionamento do horizonte de expectativas; e) Ampliação do horizonte de expectativas. A partir destas orientações, que podem ser tomados como etapas, o professor/formador, pensará as práticas leitoras e como intervir nelas no sentido de formação leitora com proficiência. As sugestões a seguir são de Bordini & Aguiar:

1ª etapa - o professor verificará os interesses dos alunos, o estilo de vida, as preferências, os valores, a fim de pensar em estratégias de ruptura e de ampliação.

2ª etapa - serão proporcionadas experiências com textos literários a partir do desejo dos alunos. Buscam-se textos literários e atividades que sejam prazerosas e atendam aos interesses imediatos.

3ª – momento em que serão introduzidos textos que abalem as certezas dos alunos, mas a continuidade à etapa anterior se assemelhará no aspecto temático, na estrutura ou linguagem, para que o aluno sintam-se seguro e motivado para continuar participando.

4ª – fase em que serão comparados os dois momentos anteriores, verificando quais conhecimentos os alunos se apropriaram.

5ª – etapa em que os alunos, conscientes de suas novas possibilidades e com mais autonomia, partem para a busca de novos textos que atendam às suas expectativas; mas, agora, ampliadas no tocante a temas e composição mais complexos.

Realizar-se-á 10 oficinas de leitura como estratégias de pesquisa propostas pela pesquisadora, para um corpo de 15 estudantes, inscritos a partir de interesse próprio. Estas oficinas serão planejadas em forma de SDs com foco nas narrativas de ficção literária; contemplarão suportes teóricos com práticas de leitura abarcando os gêneros conto (05), crônica (05), poema (10) e romance (01), tomando apenas os resultados da leitura e discussão de 01 de cada gênero para corpus descritivo e interpretativo da pesquisa; serão considerados autores canônicos, populares e de massa; as escolhas dos textos serão feitas após levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sugestão da pesquisadora, considerando disponibilidade de tempo, acesso ao material,

interesses pessoais, tendo sempre em vista que o que mobiliza a opção do gênero é o contexto de formação e inserção da autonomia.

**Proposta: 30 h - Duração: 10 oficinas – 10 sábados /3 h por oficina**

As oficinas para pesquisa serão destinadas a alunos de Ensino Médio do Colégio Estadual Landolfo Alves de Almeida e desenvolvidas em 08 sábados nos meses de abril, maio e junho de 2018, 03 horas diárias, totalizando 24 h. Cada oficina terá seu tema gerador, planejada no formato abaixo apresentado:

**I Oficina: Leitura – Uma prática libertadora?**

**Desenvolvimento**

- Utilizar-se-á diversas formas textuais, verbais e não-verbais, tendo em vista o reconhecimento do pensamento dos educandos relacionados às práticas leitoras a fim de dimensionar conhecimentos prévios e avançar na proposta do novo, pois, de acordo com as pesquisadoras Bordini & Aguiar “o ideal seria o cotejo de obras de diferentes épocas, para acompanhar a evolução e mudanças de perspectiva que, de certo modo, também integram o significado do texto atual”. (1988: 37)
- Os textos verbais a serem propostos:

**-Ler devia ser proibido** – Guiomar de Grammond

**-A arte de ler/1** – Eduardo Galeano. O Livro dos Abraços

**-A Serra do Rola-Moça** – Mário de Andrade

**-O Limpador de Placas** – Monika Feth;

**-O bicho** – Manuel Bandeira;

- Nortear o trabalho com o levantamento da experiência leitora dos participantes - gêneros conto, poema;
- Apresentar o texto **Ler devia ser proibido** – Guiomar de Grammond para reflexão acerca da importância da leitura e a receptividade a respeito.
- Elencar palavras-chave sobre a importância da leitura para a formação do sujeito e para o mundo sócio-cultural do qual faz parte; estas palavras serão eixos de discussão e aprofundamento reflexivo durante todo o processo de aplicação das oficinas, portanto estão à vista em cartazes fixos nas paredes.
- Apresentar o texto **A arte de ler/1** de Eduardo Galeano a fim de ampliar as discussões para que os participantes possam apreciar e se predispor a externar o impacto causado com suas leituras, assim como sensibilizar-se para as sensações e sentimentos despertados ao ler, ouvir e escrever textos literários.
- A partir do conto/poema **A Serra do Rola-Moça** de Mário de Andrade os participantes realizar um ciclo de leitura; após os alunos farão exposição de suas expectativas a respeito do texto e se estas foram atendidas. Essas falas serão registradas em um diário de bordo e serão tomadas para análise posteriormente;
- A partir da leitura coletiva de **O Limpador de Placas** de Monika Feth os participantes falarão de sua experiência leitora, influência, dificuldades... e se reportarão ao texto lido, livremente;
- Fechar a oficina com o poema **O bicho de Manuel Bandeira**.
- Solicitar que os participantes tragam textos para lerem no próximo encontro (poemas, contos), de sua preferência.
- Avaliação livre da Oficina – Pesquisadora e participantes.

**II e III Oficinas: Formando-se leitor**

Aqui os participantes se posicionarão frente aos textos de suas preferências e descreverão a si mesmos como leitores e como vencer as dificuldades;

- Ciclo de leitura;

- Relatos de experiência – Arte como espaço de expressão

**Textos propostos:**

- **Autopsicografia** – Fernando Pessoa
- **Textos de preferência dos participantes**

**IV e V Oficinas: Os clássicos: Encontros e Desencontros - Uma reflexão estética**

- Estabelecer contato com a literatura clássica – o que amam e o que não amam;
- Recepção estética;

**Textos propostos:**

- **Eu, etiqueta** – Carlos Drummond de Andrade
- **Pai contra mãe** – Machado de Assis
- **A cartomante** – Machado de Assis
- **O livro sobre nada** – Manoel de Barros
- **O apanhador de desperdícios** – Manoel de Barros

**VI Oficina: Literatura periférica/ marginal: outras possibilidades de ler o mundo – Sérgio Vaz e Cidinha da Silva.**

- A partir da literatura periférica, ampliar as possibilidades de ler: a si mesmos, aos outros e o mundo que o cerca.
- Expressão estética.

**Textos propostos:**

- **Amanhã talvez** – Sérgio Vaz;
- **Um sonho** – Sérgio Vaz do livro “Colecionador de pedras”;
- **Os Miseráveis** – Sérgio Vaz
- **A primeira mulher** – Cidinha da Silva
- **O Zelador** – Cidinha da Silva
- **O Mar de Manu** – Cidinha da Silva

**VII e VIII Oficinas: O texto literário – Reflexões do Eu-leitor** – os alunos apresentarão estes trabalhos.

- **Capitães da Areia:** Uma reflexão recepcional;
- Encerramento das oficinas – Grande roda de leitura: Preferências; novidade; autoria; autorreflexão sobre o ser leitor.

**Textos propostos:**

**Capitães da Areia** – Jorge Amado

**Obs.** As oficinas, a partir da II, ainda estão por construir, considerando a intenção da pesquisa que tem como objetivo analisar a recepção da obra literária no processo de formação e construção da autonomia leitora. Desta forma, partir-se-á da realidade e das experiências dos participantes. Salienta-se, também o caráter flexível do que aqui já fora proposto.