

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

DISSERTAÇÃO

***AMANHECER ESMERALDA* NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES:
A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A EXPERIÊNCIA SOCIAL**

BRUNA DANTAS PINTO MORETH

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

***AMANHECER ESMERALDA NA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES:
A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A EXPERIÊNCIA SOCIAL***

BRUNA DANTAS PINTO MORETH

Sob a orientação do Prof. Dr.
Marcos Estevão Gomes Pasche

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, na Área de Concentração em Linguagens e Letramentos, na Linha de Pesquisa Leitura e produção textual: Diversidade social e práticas docentes.

Seropédica, RJ
Novembro de 2019

M844a Moreth, Bruna Dantas Pinto, 1978-
Amanhecer Esmeralda na formação de jovens leitores:
a experiência estética e a experiência social / Bruna
Dantas Pinto Moreth. - Itaguaí, 2019.
114 f.: il.

Orientador: Marcos Estevão Gomes Pasche.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Profletras, 2019.

1. Leitura Literária.. 2. Formação do leitor.. 3.
Vivências.. 4. Ferréz.. 5. Ressignificar.. I. Pasche,
Marcos Estevão Gomes, 1981-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Profletras III.
Título.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

BRUNA DANTAS PINTO MORETH

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na Linha de Pesquisa Leitura e produção textual: Diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/12/2019

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche (UFRRJ)
Orientador

Prof^a. Dr^a. Claudia Barbieri Masseran (UFRRJ)
Avaliador interno

Prof^a. Dr^a. Ana Creliá Penha Dias (UFRJ)
Avaliador externo

Seropédica, RJ
2019

Eu gostaria de enfatizar o fato de que, dentro da existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis verdadeiramente a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura, criadores de inumeráveis formas de arte.

Paul Zumthor

Dedicatória

A Deus pelo dom da vida e por me conceder a graça de dar novos passos em meus sonhos.

Ao meu esposo e ao meu filho, pela parceria, incentivo e compreensão nas horas de minha ausência.

Aos meus pais por suprirem as necessidades diárias de minha família

Ao meu professor orientador, Marcos Pasche, pelos conhecimentos transmitidos e pela dedicação na construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por tudo o que tenho e tudo o que sou. A Ele todo o meu louvor e toda a minha gratidão!

Aos meus pais, que me dão bons exemplos de honestidade, integridade, fé e amor! Além de me ajudarem nesses dois anos, quando me falta tempo de me doar a minha família, eles supriram com comidinha pronta e roupinha lavada.

Ao meu esposo Ricardo e ao meu amado filho Gabriel, que mesmo sentindo a minha ausência devido às incessantes leituras e formulação deste trabalho, me compreenderam e encorajaram, sabendo aguardar a finalização desta fase tão importante em minha vida.

Obrigada à minha irmã Bianca, ao seu esposo Jailson e à minha sobrinha Eloá, por todo o incentivo.

Agradeço de forma especial ao meu professor orientador Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche, mais que um professor, um amigo, por toda demonstração de paciência, dedicação e disposição, ao auxiliar, no que foi preciso; contribuindo para formação da minha experiência profissional e pessoal.

Meus sinceros agradecimentos, às professoras da banca avaliadora, Ana Crelia Penha Dias e Cláudia Barbieri Masseran, pela atenção dispensada à leitura deste trabalho e pelas preciosas recomendações para o seu aperfeiçoamento.

Sou imensamente grata aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que compartilharam seus conhecimentos e experiências, levando-me à reflexão e ao aprimoramento de minha prática docente.

Obrigada pela atenção e colaboração da direção do CIEP 325 – Austregésilo de Athayde, onde as atividades de mediação foram aplicadas.

Por fim, aos meus colegas de turma, pelos doces momentos que passamos juntos e pela disponibilidade em ajudar sempre. Obrigada por compartilharem conhecimento e amizade!

RESUMO

MORETH, Bruna Dantas Pinto. *Amanhecer esmeralda na formação de jovens leitores: a experiência estética e a experiência social*. 2019. 114 p. Dissertação. (Mestrado em Letras, no curso de Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

A escola é o ambiente propício para a mediação de todo conhecimento sistematizado e científico; mas que também tem a função de possibilitar o encontro desses entendimentos com as vivências previamente adquiridas pelos alunos. Assim, a sala de aula passa a ser o local em que se dê abertura à escuta dessas experiências, oportunizando entre os discentes o debate sobre os mais variados assuntos, especialmente sobre os que versarem sobre valores éticos e morais, basilares para a formação de indivíduos mais questionadores e participativos. Através da recepção estética e enunciativa das obras literárias, proporemos que nossos alunos mergulhem no mundo repleto de fantasia e metáforas, trazendo significados que os confrontem como indivíduos únicos, cheios de sentimentos e emoções. Além disso, daremos importância ao diálogo construído a partir da leitura e compreensão compartilhada, difundindo o respeito e a tolerância ao próximo. Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Estudos de Literatura, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), desenvolvida com estudantes do 8º ano da rede pública da cidade de Nova Iguaçu-RJ. Nosso objetivo principal é desenvolver metodologias que cooperem para a formação do leitor, oportunizando a esses jovens o contato com diversos textos e, quiçá, despertar neles o gosto pela leitura literária; no entanto, é necessário um árduo trabalho do professor/mediador que deve experimentar diferentes práticas pedagógicas, planejá-las de maneira não hermética a fim de reajustá-las de acordo com o andamento e a resposta da turma. Não nos ocuparemos com um ensino sistemático do texto, ao contrário, exploraremos a subjetividade e vivências reais do sujeito leitor, propondo atividades que privilegiem a emoção e o prazer que emana da arte da escrita. Assim como Michèle Petit, acreditamos que a literatura pode despertar memórias e sentimentos capazes de ressignificar a vida de quem dela se apodera. Além disso, pautaremos nossa mediação em vários estudiosos, tais como, Todorov (2009) ao dizer que a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos; Bosi (2002) que diz que a ficção dos textos literários pode propiciar no leitor que se adentre em assuntos bastante contundentes para entender, questionar e modificar a sociedade que o cerca e, assim, dialoga com Candido (2012), ao afirmar que a literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores, e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. Pesquisas de outros renomados teóricos também nos deram suporte, a exemplo de Cecília Bajour, Teresa Colomer, Regina Zilberman e outros. Acreditamos na importância da escuta do mediador e sua atenção às falas dos discentes; assim, os encontros serão pautados pela leitura de variados textos literários, sem a preocupação de exaltar qualquer gênero ou suas características. A experiência inicial se dará pela leitura do livro infantil *Amanhecer esmeralda* (FERRÉZ, 2014), a partir da qual serão planejadas as demais mediações.

Palavras-chave: Leitura Literária, Formação do leitor, Vivências

ABSTRACT

MORETH, Bruna Dantas Pinto. *Emerald dawn in the training of young readers: the aesthetic experience and the social experience*. 2019. 114 p. Dissertation. (Masters in Letters, in the Professional Masters in Letters course). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

The school is the propitious environment for the mediation of all systematized and scientific knowledge; but it also has the function of enabling the meeting of these understandings with the experiences previously acquired by the students. Thus, the classroom becomes the place where one can open to listen to these experiences, enabling students to debate the most varied subjects, especially those dealing with ethical and moral values, which are fundamental to the strength information of more questioning and participative individuals. Through the aesthetic and enunciative reception of literary works, we will propose that our students immerse themselves in the world full of fantasy and metaphors, bringing meanings that confront them as unique individuals, full of feelings and emotions. In addition, we will give importance to the dialogue built from reading and shared understanding, spreading respect and tolerance to others. This dissertation falls within the line of research Studies of Literature, of the Professional Master's Program in Letters (Profletras), developed with students from the 8th grade of the public school of Nova Iguaçu. RJ. Our main objective is to develop methodologies that cooperate for the formation of the reader, giving these young people the opportunity to contact various texts and, perhaps, arouse in them a taste for literary reading; However, it is necessary the hard work of the teacher / mediator who must experiment with different pedagogical practices, plan them in a non-hermetic way in order to readjust them according to the course and the response of the class. We will not be concerned with a systematic teaching of the text, on the contrary, we will explore the subjectivity and real experiences of the reader, proposing activities that privilege the emotion and pleasure that emanates from the art of writing. Like Michèle Petit, we believe that literature can trigger memories and feelings that can resignify the lives of those who take it. In addition, we will base our mediation on various scholars, such as Todorov (2009) by saying that literature is thought and knowledge of the psychic and social world in which we live; Bosi (2002) who says that the fiction of literary texts can enable the reader to enter into very scathing subjects to understand, question and modify the society that surrounds him and, thus, dialogue with Candido (2012), while To affirm that literature is a living system of works, acting on each other and on the readers, and only lives to the extent that they live it, deciphering it, accepting it, deforming it. Research from other leading theorists has also supported us, such as Cecilia Bajour, Teresa Colomer, Regina Zilberman, and others. We believe in the importance of listening to the mediator and his attention to the speech of the students; Thus, the meetings will be guided by the reading of various literary texts, without the concern of extolling any genre or its characteristics. The initial experience will be through the reading of the children's book Dawn Emerald (FERRÉZ, 2014), from which the other mediations will be planned.

Keywords: Literary Reading, Reader training, Experiences

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 INFORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	14
1.1 Literatura e escola: o que ensinar e o que aprender?	14
1.2 Documentos oficiais, prática pedagógica e experiência	18
2 A LEITURA LITERÁRIA E SEUS ENCADEAMENTOS	26
2.1 Direito à literatura [bem incompressível]	26
2.2 <i>Amanhecer esmeralda</i> : uma escolha socialmente pretenciosa	30
2.3 Literatura: Espaço de resistência	37
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA	42
3.1 Perfil da escola e dos alunos	42
3.2 Pesquisa-ação	43
3.3 A Estética da Recepção e as demais teorias literárias	44
4 MEDIAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES	49
4.1 Literatura: gosto ou obrigação	49
4.2 A formação de jovens leitores	57
4.2.1 Mediação e estímulo	62
4.2.2 A escolha dos livros	67
4.3 Leitura silenciosa	72
4.4 Metáforas: construção de significados em leituras solitárias e partilhadas	74
4.5 Leitura partilhada (social)	79
4.6 Performance: como o leitor se coloca diante do texto	84
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	94
A – Biblioteca da Unidade Escolar	94
B – Texto “Com que é que se parece um professor”	94
C – Texto “Felicidade clandestina”	95
D – Texto “Ouvir estrelas”	96
E – Texto “Não há vagas”	97
F – Imagem do Livro <i>Amanhecer esmeralda</i>	97

G – Imagem do Livro <i>Amanhecer esmeralda</i>	98
H – Texto “O colibri”	98
I – Texto “O boi zebu e as formigas”	99
J – Produção Textual – A Paz que Trago Dentro de Mim	100
K – Modelo de Texto Injuntivo (Receitas)	108
L – Produção Textual – Receitas Poéticas	109
M – Produção Coletiva	111
N – Fotos do Chá Literário	111

INTRODUÇÃO

Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios?

Tzevtan Todorov

A escola é o espaço propício para a mediação de todo conhecimento sistematizado e científico documentado nos conteúdos programáticos e diretrizes de todas as esferas educacionais, direcionando professores e alunos a cada ciclo de aprendizagem. No entanto, ela também deve ser o lugar em que se possibilite o encontro desses entendimentos com as experiências adquiridas pelos educandos fora dos seus muros. Desta maneira, a sala de aula passa a ser o local de construção de novos conceitos cognitivos a partir de uma visão epistemológica em que se dê abertura à escuta de cada discente, oportunizando entre eles a aquisição de informação curricular e o seu diálogo e debate com outros temas.

À vista disto, é necessário o comprometimento do educador com a promoção de atividades que não se limitem apenas ao programa de sua disciplina, em nosso caso a língua portuguesa, mas que incitem a reflexão crítica sobre vários enunciados, especialmente os que versarem sobre valores éticos e morais, por serem basilares à formação de indivíduos mais participativos na sociedade.

Ao expor e instigar o estudante a debater sobre temas de cunho social e/ou político, damos a ele a possibilidade de ampliar seu poder de questionamento sobre os fatos, fazendo ainda com que enxergue não apenas a conquista de seus anseios e de suas necessidades, mas que também esteja atento a situações que aflijam à coletividade. Quando, o indivíduo é capaz de se colocar nessa posição, percebe que suas ações e/ou omissões, também são responsáveis pela constituição de uma sociedade mais humanizada e igualitária.

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Estudos de Literatura, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), e aborda a relevância de se formar jovens leitores, que enxerguem a literatura como possível agente difusor de novos comportamentos. Nossa pesquisa foi desenvolvida no CIEP 325 – Austregésilo de Athayde, uma escola municipalizada, situada na cidade de Nova Iguaçu, município do Rio de Janeiro, com alunos do 8º ano, em faixa etária de 13 a 15 anos de idade.

Através da recepção estética e enunciativa das obras literárias, propusemos que nossos alunos mergulhassem no mundo repleto de fantasia, metáforas e “verdades” que saltaram de dentro dos textos, trazendo significados que os confrontassem como indivíduos únicos, cheios

de sentimentos e emoções. Além disso, desejamos mostrar a importância do diálogo construído a partir da leitura e compreensão compartilhada, difundindo o respeito principalmente quando os tópicos causam divergências de opiniões – uma vez que a hora de ouvir e a hora de posicionar-se são igualmente importantes.

Acreditamos, portanto, que há diversas maneiras de se abordar na escola os múltiplos problemas sociais que nos cercam, mas que a literatura, ao lado de outras produções artísticas, pode cumprir bem esse papel. Afinal, através da arte podemos despertar o lado mais sensível e humanitário dos indivíduos, alimentando em nós a empatia pelo outro, fazendo-nos compreender de suas dores e, até mesmo, nos demonstrando mais solidários.

Amparados pela teoria da Estética da Recepção vamos olhar para o leitor como um sujeito de identidade. Queremos observar como ele se comporta, individualmente e/ou coletivamente, ao entrar em contato com a obra ficcional e através da intersubjetividade que ela emana. Por exemplo, ao se entreter com o enredo e o desenrolar das personagens, quem lê pode observar através das falas e atitudes das mesmas, as relações de poder, amor, ódio, autoestima etc., bem como toda força que rege o comportamento e o desejo humano. Assim, o interlocutor que tem acesso à leitura de inúmeros livros passa a perceber como tem se desenvolvido a sociedade contemporaneamente e ao longo dos tempos; tendo o arbítrio de questioná-la ou não, mas acima de tudo torna-se capaz de interpelar a si próprio.

Contudo, cabe ao professor como mediador estar atento a alguns aspectos, um deles é o fato de o aluno estar ou não sensível à história, disposto a imaginar-se no lugar de outrem, principalmente, aberto ao diálogo com o tema, com suas experiências anteriores e com os colegas. Para favorecer esse entrosamento, o texto conjecturado pode ser antecedido por uma atividade motivacional, seja pela leitura de conteúdo com a mesma abordagem, pela escuta de uma canção, pela análise de um filme ou documentário etc.; enfim, meios que possam levá-los a adentrar a discussão.

A presente dissertação tem amparo em muitos teóricos que acreditam nesse papel social da literatura, tais como Alfredo Bosi, Antonio Candido, Cecília Bajour, Michèle Petit e outros. Nessa mesma direção caminha Todorov, quando revela que “a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (2009, p. 23). A partir dessa crença estruturamos a proposta pedagógica que foi apresentada e desenvolvida junto aos alunos.

Partimos da leitura do livro infantil *Amanhecer esmeralda*, de Ferréz, pelo engajamento social que ele apresenta em suas obras e demais trabalhos. Dialogando, assim, com o anseio

desta pesquisa – ou seja, através desse livro e outros textos – desejamos fazer com que os discentes fossem capazes de perceber e imaginar outras maneiras de compreender e sistematizar o mundo e, se necessário, passassem a desenvolver, consciente e criticamente, novas atitudes frente a assuntos já conhecidos, tais como preconceito, ética, *bullying* e outros.

Enfim, nos próximos capítulos serão demonstradas as teorias que deram embasamento a esse projeto, bem como a descrição da proposta pedagógica junto à turma e a interpretação dos resultados alcançados – apontando se os mesmos corresponderam às expectativas iniciais de contribuir na formação de jovens leitores; ou, se de maneira contrária, os discentes revelarem que a leitura literária não tenha lhes provocado quaisquer mudanças de pensamento e/ou comportamento, o que poderá servir como suporte para novas metodologias.

CAPÍTULO 1

INFORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, verificaremos as sugestões apresentadas pelos documentos oficiais, em nível nacional, que orientam a docência de língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental a respeito do trabalho com a leitura. Além disso, analisaremos como essa prática se dá efetivamente em sala de aula. Nosso objetivo é estabelecer comparação entre essas referidas descrições para desenvolvermos com mais clareza e eficiência atividades que perpassem pela experiência de nossos educandos e que não funcionem como mera transmissão e reprodução de informação.

1.1 – Literatura e escola: o que ensinar e o que aprender?

A matéria defendida por esta pesquisa, isto é, a convicção de que a literatura possa abrir o diálogo sobre os diferentes problemas que afligem a sociedade, já enfrentou sérios embates ao longo dos tempos, conforme exemplificou Tzvetan Todorov em *A literatura em perigo*. A partir da análise de sua obra, alimentamos nossa inquietação sobre o que ensinar nas aulas de leitura literária e de como fazê-lo.

O teórico observa que durante o século XVI iniciou-se um questionamento de que a literatura não deveria estar a serviço do debate de nenhum tema, fosse de religião, de sociedade, de política etc. Esse entendimento estava fundamentado na noção do “belo pelo belo”, bastante difundido no período citado, em que a obra deveria ser analisada apenas por sua construção linguística e por sua forma, assim a beleza do texto estaria presente apenas pelo trabalho de manipulação das palavras por parte do escritor e não pela mensagem que trazia.

No entanto, Todorov mostra a evolução dessa teoria ao longo dos séculos, utilizando-se dos apontamentos de outros renomados estudiosos no assunto até chegar à visão de literatura que ora exploramos nesta pesquisa:

A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje [momento da escrita do livro] é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse

razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (2009, p. 76-7)

Assim, pretendemos apontar a necessidade de se resgatar no leitor a ideia de que o texto literário está em conformidade com aquilo que se vê no mundo e que se pode, através dele, dar novo sentido à vida. Isso porque “como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. [...] Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos” (2009, p. 77). Afinal, a obra pode permitir que o indivíduo revisite suas particularidades e vivências psíquicas, sociais e emocionais, revelando a si mesmo como um ser singular.

Desta maneira, Todorov demonstra que a diferença entre a literatura e a filosofia está no aspecto de que aquela se preocupa com experiências singulares, despertando a riqueza e a diversidade das vivências humanas; enquanto esta maneja conceitos e favorece a abstração, permitindo a formulação de leis gerais. Ele defende que a junção de ambas pode definir como dado leitor compreende um texto, se com menor ou maior grau de dificuldade.

Nesse caso, pretendemos realizar um trabalho com a leitura em que se privilegie a experiência do aluno, e não a objetividade. Portanto, não buscamos um ensino sistemático, ao contrário, queremos explorar a subjetividade desse jovem leitor – abordando temas subjacentes à obra e extrapolando-os para as vivências reais do sujeito. Não se trata, portanto, da busca por uma verdade absoluta (como as apresentadas pelas ciências), mas uma verdade interior, que é sentida por quem lê.

Todorov apresenta a dicotomia existente entre o discurso científico – regido por experimentos que o comprovem; e o discurso literário – que dispensa o mesmo prestígio de verdade dado que o senso de fidelidade da obra dependerá do julgamento subjetivo de seus leitores. Ou seja, a literatura pode versar sobre temas questionáveis por diferentes estudos, mas não sob a análise do caráter de fidedignidade desses assuntos, visto que ela desperta a sensibilidade de quem lê para enxergá-los com outros olhos. Assim, para o escritor:

A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. As verdades desagradáveis – tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos – têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica. (2009, p. 80)

Desta maneira, diferentes temas podem ser revisitados a partir da leitura de um texto literário, sem que o leitor questione a fidedignidade da obra, que se sabe ficcional. Em sala de aula, o diálogo surge naturalmente através dos diversos olhares apresentados pelos alunos, afinal, cada um deles ressignifica esses escritos através daquilo que conseguem extrair de suas próprias vidas. Por exemplo, em uma das aulas fiz o resumo da famosa novela “A metamorfose” de Franz Kafka para a turma, e apesar do cunho fantástico dado ao enredo do personagem principal, um dos jovens apontou que quando as pessoas deixam de ajudar e tornam-se um “peso” para a família, acabam sendo deixadas de lado. Outros discentes partilharam com situações cotidianas.

Por isso para nós é tão importante proporcionar o contato desses jovens com inúmeros textos e oferecer diferentes possibilidades de leitura, sejam elas silenciosas, partilhadas, ou em outras dinâmicas e mídias; pois esses momentos de troca de experiências possibilitam a construção de novos saberes. É necessário, portanto, planejar atividades distintas a partir da literatura, fazendo com que não se resumam em avaliações convencionais de interpretação. Visto que alguns alunos se sentem amedrontados com esse tipo de proposta e acabam não participando das aulas por acreditarem que não compreendem o texto e que não conseguem acertar tais questionamentos. Isso decorre do fato de muitos docentes considerarem corretas, apenas respostas fechadas (muitas vezes, direcionadas pelo livro didático), desvalorizando as vivências desses adolescentes e sua posição como sujeitos construtores de sentidos.

Entretanto, as estratégias pedagógicas apontadas neste trabalho também se ocupam em atender outro embate vivido pela maioria dos professores de língua portuguesa – o crescente desestímulo dos jovens pela leitura – visto que a mesma compete em baixa escala com todos os mecanismos de interação a que os discentes têm acesso nos dias de hoje, principalmente os tecnológicos.

É notório, que esse desinteresse encontra como causa principal o fato de muitos adolescentes estarem antenados na era digital, em especial em redes sociais e em *games*. Porém, essa tecnologia não é a única vilã, visto que seu acesso se tornou mais fácil apenas na última década. Adentrando as salas de aulas, mesmo que de maneira proibida, os aparelhos celulares estão cada vez menores, mas com maiores possibilidades de uso. No entanto, a falta de interesse pela leitura é percebida muito antes disso.

Todorov aponta que esse problema não é novo. Em sua obra, fala de suas experiências desde acadêmico até tornar-se docente da disciplina de literatura na França em meados do século XX. Apresentou, no entanto, como entrave a ocorrência de muitos docentes (inclusive ele

próprio) limitarem suas aulas ao estudo crítico da obra, ou fazerem apenas uma análise empírica; explorando seu caráter histórico através de lições como períodos e estilos literários, ou falarem da biografia do autor e/ou analisarem somente a evolução das personagens. Foi apenas no período de 1994 a 2004 quando foi nomeado membro do Conselho Nacional de Programas das Escolas Francesas que passou a perceber a necessidade de se ter um novo olhar para o ensino de literatura nas escolas.

Sendo assim, abalizar a leitura apenas por essas abordagens já mencionadas por Todorov é incorrer no risco de torná-la enfadonha aos jovens leitores, porque pouco disso lhes traz sentido quando não encontram correspondência com sua realidade. Esse estudo, portanto, deve ficar a cargo dos teóricos, estudiosos da disciplina. Cabe ao docente da educação básica trabalhar o texto naquilo que pode trazer significação na vida concreta dos adolescentes, na medida em que a literatura “nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (2009, p. 24). A maioria dos alunos engajam-se mais facilmente em propostas que consideram relevantes para suas vivências ao experimentar diferentes emoções e/ou recordações; além disso, quando percebem a notoriedade para a comunidade escolar.

Entretanto, o crítico deixa claro que uma tendência de ensino não deve excluir a outra, mas que a teoria deve servir de suporte à análise da obra e não o contrário. Essa é uma árdua tarefa para o educador, que deve achar um ponto de equilíbrio dentre tais possibilidades, assim ele questiona:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, ou conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos [...]. (Ibidem, p. 41)

O renomado teórico faz a distinção quanto ao ensino de literatura aos alunos universitários e aos do Ensino Médio, porém, a dificuldade é ainda maior em se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental, grupo alvo desta pesquisa – estudantes do 8º ano, na faixa etária de 13 a 15 anos. Nesse período escolar a literatura ainda não é tratada como disciplina autônoma, ficando exclusivamente a cargo do professor de língua portuguesa a decisão de como trabalhá-la ou, até mesmo, de não o fazer.

É importante, no entanto, que o docente dessa fase escolar tenha a sensibilidade de viabilizar um contato com a leitura de maneira mais lúdica, coletiva e participativa, sempre abrindo espaço para que os jovens possam expressar sua visão sobre os diferentes assuntos, acolhendo a multiplicidade de ideias que porventura venham a surgir. Deve-se, como vimos, não privilegiar a análise das obras apenas sob o aspecto analítico e formal, como um conteúdo pronto e distante da comunidade escolar. A preferência deve estar em estimular diferentes sensações e impressões a partir do texto e a reflexão dos mesmos, extraindo experiências reais, que vão partir da ficção para a realidade e vice-versa.

1.2 – Documentos oficiais, prática pedagógica e experiência

Como já abordamos a literatura não é uma disciplina independente dentro do Ensino Fundamental e está, portanto, o planejamento e desenvolvimento de trabalhos com a mesma a cargo exclusivo do professor de língua portuguesa regente de turma. No entanto, demonstraremos através do quadro abaixo o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observa quanto à aprendizagem das práticas de linguagem e aos objetos de conhecimento, no tocante ao campo artístico-literário e veremos que é possível ao educador mais sensível e atento à escuta de seus alunos fazer um trabalho diferenciado.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. <p>Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito</p>		<p>A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.</p> <p>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</p> <p>Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao comparti-</p>

que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.	lhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.
---	---

Quadro 1: (Quadro reproduzido da BNCC. Brasília: MEC, 2017, p. 154-155)

O documento menciona de maneira clara alguns dos objetivos e práticas pedagógicas possíveis de serem aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental. O estímulo de tais atividades pode fazê-los alcançar, através do contato com diferentes leituras e outros tipos de arte, habilidades profícuas, em que possam social e criticamente, desenvolver um potencial transformador e humanizador; tornando-os capazes de fruir o texto e não de apenas compreendê-lo de fora.

No entanto, o que propomos com esta pesquisa é a construção gradual de um leitor principiante, em que lhe seja possibilitada a aprendizagem a partir da obra literária em seu aspecto de trabalho com a palavra e não apenas como momento de deleite. Porém, isso deve fazer parte de um processo árduo e incansável por parte do professor, ao planejar formas distintas de conciliar e apresentar aos discentes leituras mais dinâmicas e trocas de experiências culturais e pessoais a partir do desenvolvimento dessas habilidades leitoras.

Do mesmo modo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) traçam uma abordagem para o trabalho com a arte literária. Contudo, esse documento é mais claro que a BNCC e destaca que se propicie ao jovem leitor atividades em que predominem a força criativa da imaginação, mas também ocorra o acúmulo de um conhecimento linguístico e estético, além das características e estrutura de cada gênero. Ou seja, os PCN's conjecturam que a formação do leitor aconteça através de estruturas mais dinâmicas, sem deixar de lado o ensino e a aprendizagem próprios ao espaço escolar.

Porquanto, queremos nos ater ao que os parâmetros mencionam como “modo particular de dar forma às experiências humanas” (PCN, 1998, p. 26), mostrando que o texto e sua interpretação não estão limitados por quaisquer critérios de observação e que seu interlocutor não deve colocar-se diante dele como mera testemunha, visto que “Ele [o texto] os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis.” (1998, p. 26).

Nas linhas seguintes, o documento continua abordando a viabilidade de outros diálogos que podem ser instaurados a partir da interseção da literatura e da realidade:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento,

em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (Ibidem, p. 26-7)

Mais adiante vamos expor a descrição das atividades e encontros com nossos alunos, e relatar suas experiências – apontar como em alguns casos, o contato com a literatura é capaz de promover “novas hipóteses e metáforas”, dando novas possibilidades de o sujeito pensar, agir e colocar-se diante dos outros.

Assim, os documentos oficiais – tanto a BNCC quanto os PCN’s – corroboram com o intento de nosso trabalho, em que desejamos atuar na formação do jovem como um leitor potencialmente ativo. Incomoda-me em minha prática docente a quantidade de adolescentes alheios ao mundo dos livros. É uma constatação não só minha, mas que compartilho com muitos colegas em conversas informais na sala de professores e em reuniões pedagógicas.

Muitos alunos revelam que não gostam de ler porque têm muitas coisas mais legais e dinâmicas para fazer, seja em compromissos em grupo ou até mesmo sozinhos, “rodeados” por amigos que estão longe, partilhando de uma mesma rede social. O que mais ouço quando proponho uma leitura, é se aquele título já virou filme ou quantas páginas ele possui.

É claro que nem tudo é lamento, em algumas circunstâncias nos deparamos com discentes que amam ler e andam pelos corredores da escola carregando seus livros, que nem sequer fazem parte de qualquer obrigação ou atividade avaliativa. Esses alunos partilham que leem porque a literatura os transporta para um mundo mágico; que levantam os olhos e viajam em pensamento construindo lugares e personagens descritos nas obras. Uma aluna chegou a confessar-me que sente um misto de alegria e tristeza quando o livro chega ao fim, pois ao mesmo tempo em que deseja conhecer o seu desfecho, fica penalizada por saber que vai apartar-se daquele companheiro das últimas horas.

Como então fazer com que outros jovens experimentem essa mesma sensação de ler por prazer e não por imposição? Esse questionamento e possibilidade têm alimentado esta pesquisa. Porém, sabemos que as competências de leitura fazem parte do conteúdo programático em todos os anos escolares e, portanto, passa necessariamente por procedimentos avaliativos o que já causa receio e afasta a noção de gozo por parte do aluno, que enxerga somente a obrigatoriedade de execução de tal tarefa. No entanto, deve ficar claro a nós educadores, que não é o fato de não ajuizar, quantificar e dar nota à aprendizagem de leituras literárias que vai fazer com

que o discente tenha gosto pela mesma; mas é a maneira com que vamos lhes propor essas atividades, podendo vir, futuramente, a conceber uma leitura por deleite e prazer.

Teresa Colomer, em *Andar entre livros*, também aborda esse dilema, porém aponta alguns caminhos para o estímulo à leitura literária na escola:

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de apresentar os livros às crianças. Se o tema preocupa tanto na atualidade é porque existe essa consciência generalizada, a que antes aludimos, de que o objetivo de formar o leitor não tem obtido o êxito esperado, de modo que vão aparecendo diferentes hipóteses sobre as causas desse desajuste. (2007. p. 102)

Acredito que propiciar aos alunos um contato com práticas pedagógicas que os façam experimentar a compreensão compartilhada e significativa da obra seja um caminho; ou seja, desejo que eles não fiquem passivos diante do texto. Afinal, podem e devem apresentar suas interpretações, indagações, ponto de vista e, porque não, trazer novos temas. A proposta é que aconteça a mediação e escuta por parte do docente, que deve estar atento a toda experiência trazida pelos educandos, acolhendo seus relatos e promovendo frutuosa debates.

Assim, a promoção de um diálogo crítico pode estimular, na turma, práticas de oralidade, que vão desde as escolhas linguísticas e semânticas; ao respeito pelos turnos de escuta e de fala; além de dar atenção quanto à modulação do tom de voz; etc. Porém, o mais importante é que essa conversa seja capaz de enriquecer as diferentes maneiras de os jovens pensarem, agirem e sentirem a sociedade à sua volta; promovendo, desta forma, o respeito à diversidade, que é um dos papéis fundamentais da escola.

No entanto, conforme partilha anterior, o trabalho com a leitura não é fácil de ser desenvolvido junto aos adolescentes. Em especial, porque o que encontramos na maioria das rotinas educacionais são atividades que vão de encontro com o exposto nos documentos educacionais outrora analisados, tarefas que reproduzem um padrão em que não se leva em consideração uma vivência significativa por parte do aluno. Isto é, ao invés de estimular o senso crítico, muitos professores pedem a eles que leiam, silenciosamente ou em voz alta, textos de diferentes gêneros; depois, apenas proferem uma série de informações quanto às características e estrutura composicional de cada um deles. Em outros casos, os educandos são levados a responder a questionários previsíveis, em que devem alcançar um nível de interpretação pré-estabelecida pelo livro didático e é, inquestionavelmente, seguida pela maioria dos docentes.

Colomer também apresenta como suposta causa do desestímulo à leitura entre os jovens, a maneira como o trabalho com a leitura é abordado na escola:

Seja como for, um dos aspectos mais espetaculares do fracasso do estímulo à leitura é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da barreira. Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e as meninas que dizem “é que eu não gosto de ler”. Não deixa de ser verdadeiramente surpreendente mudança tão radical em tão pouco tempo. A aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com isso. Em geral, as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar. Aprender a ler e a escrever é, para muitas delas, a primeira experiência de que podem não alcançar as expectativas do que delas se espera. E rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima. (Ibidem, p. 103)

O problema se agrava nos anos escolares seguintes, quando os alunos deixam de ser crianças e passam a adolescência. Esse grupo tem muito medo de se expor e de “errar” e se preocupam com o julgamento dos colegas, então acham melhor não dar opiniões e, muitas vezes, esperam respostas prontas por parte do professor. Para Colomer, as inúmeras desculpas que esses jovens leitores proferem dão indícios da dificuldade que encontram com os livros e com as leituras. Muitos deles apontam como problemática a falta de atrativo dos títulos escolhidos pelos docentes; o tamanho da letra; e outros dizem que não entendem nada.

Esta pesquisa gerou frutíferos questionamentos quanto minha prática pedagógica, visto que inicialmente havia caído na tentação de reproduzir alguns exercícios convencionais. Exemplo disso é que durante a produção do pré-projeto desta dissertação pensei em aplicar na turma em análise, uma sequência didática fechada, que contava com 09 (nove) atividades a serem ministradas em aulas sequenciais de 90 minutos cada. A proposta introdutória tinha como intenção averiguar o grau de interpretação e leitura dos discentes, que deveriam responder a um questionário com perguntas do tipo: Têm livros em casa? Quantos já leram por ano?, dentre outras.

Em seguida, as demais atividades foram pensadas de maneira em que fosse mantido o diálogo de temas a partir da leitura do livro *Amanhecer esmeralda* – do qual trataremos em capítulo posterior – ou seja, uma proposta estaria atrelada à outra sem que houvesse abertura para novas leituras e experiências por parte dos discentes. As reflexões já estariam por mim encaminhadas, esperando pelos poucos comentários dos alunos.

Tal modelo de sequência didática foi completamente abandonado após a incessante leitura dos teóricos que dão embasamento a este trabalho, o estudo de suas obras ampliou horizontes e instigou a elaboração de novas práticas em que, de fato, puderam “possibilitar [...] o

contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica.” (BNCC, 2017, p. 154).

Desta maneira, nossos esforços se materializaram em atender os conteúdos de língua portuguesa previstos nos documentos, sem que reproduzíssemos apenas um ensino formal do texto. Em que esse é utilizado, seja na íntegra ou de maneira fragmentada, como ferramenta para exemplificar definições da temática ora estudada. Ou ainda, quando é trabalhado esmiuçando apenas sua estrutura e/ou característica de estilo e gênero. Esse método privilegia tão somente a transmissão maciça de informação, muitas vezes decoradas pelos discentes e tão logo esquecidas.

A aprendizagem desses conteúdos é importante e necessária, porém, queremos como educador dos anos finais do Ensino Fundamental instigar uma leitura livre, em que o jovem possa se aventurar de maneira mais subjetiva, deixando de lado a preocupação com o erro e com o acerto. Pois a averiguação de um desvio ou “erro” pode dar lugar a outras constatações, quando dada ao aluno a possibilidade de descrever o caminho de leitura que ele percorreu e quais experiências pessoais e sociais ele recuperou para tal entendimento. Desejamos, portanto, não considerar os “erros”, mas suscitar novas reflexões a partir da compreensão que extrapolar o núcleo semântico do texto ou que forem extraídas de maneira insuficiente.

Para se chegar a esse caminho, reconhecemos a importância de o educando estabelecer um vínculo emocional com a obra, a fim de demonstrar uma verdadeira interação com a mesma, como salienta Annie Rouxel, em obra traduzida por Neide Luzia de Rezende, capítulo primeiro do livro *Leitura de literatura na escola* ao dizer: “Disponibilidade ao texto e o desejo da literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos” (2013, p. 32).

Reiteramos também o que a escritora aponta como necessidade de um ambiente de escuta respeitoso e de confiança, não só entre os membros da classe, mas entre esta e o professor; de maneira que os impulsionem a uma aprendizagem mais significativa, assim “pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (Ibidem, p. 32).

Caminhando para o equilíbrio entre o que se deve transmitir de informação ao discente e o que se espera quanto ao seu grau de envolvimento com o texto, tomamos como base as

palavras do escritor Jorge Larrosa, em conferência sobre o que é a experiência e o que é o saber da experiência. O assunto é pertinente, por buscarmos uma proposta metodológica que valorize o leitor e seu conhecimento prévio, a partir de sua interação com a obra, sem deixar de lado os aspectos avaliativos de acordo com o desempenho de cada tarefa.

Inicialmente, o teórico produz a reflexão sobre o que é a Experiência sob a ótica da educação e aponta duas perspectivas – quando vista de maneira científica e técnica, remete a um olhar positivo e corretivo, onde os “que trabalham com educação são concebidos como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas” (LARROSA, 2002, p. 20). Quando a educação é pensada da relação entre teoria e prática, apresenta, na visão do autor, uma perspectiva política e crítica; e os que trabalham com educação são apresentados como sujeitos críticos e reflexivos, na maioria das vezes sob uma perspectiva política.

Seja de maneira técnica ou política, o que Larrosa propõe, de fato, “é que exploremos [...] a educação a partir do par experiência/sentido” (Ibidem, p. 20). E surpreendentemente, ele contextualiza essas duas palavras em diversas situações, sugerindo novos significados, inclusive em outras línguas, e nos apresenta a sensível definição de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Ibidem, p. 21).

Para nós, educadores, pensarmos na experiência sob esse viés pode ser não a resposta para os questionamentos diários que fazemos quanto às escolhas pedagógicas, mas pode ser um norte. Assim, precisamos fazer com que nossos alunos sejam “tocados” por nós e por aquilo que lhes transmitimos; se não refletirmos sobre esse aspecto, poderemos cair no erro de ensinar no vazio, de sermos meros reprodutores de conteúdos como explicita Larrosa:

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Ibidem, p. 24)

O crítico apresenta que experiência não é sinônimo de informação, ao contrário, que o excesso desta anula nossa capacidade sobre aquela. O acúmulo excessivo de conhecimento em nossa sociedade é enxergado como algo benéfico quando se pensa em quantificação do saber, ou seja, o quanto se conhece sobre as coisas. No entanto, para Larrosa, conhecer sobre algo, significa ter tido uma experiência sobre ele.

Em seguida, ele mostra como a experiência está contaminada pelo excesso de opinião, e como esta anula as nossas possibilidades de investigação; visto que ficamos arraigados de pré-conceitos e, em muitos casos, influenciados e manipulados por outros discursos. Depois, apresenta a falta de experiências por falta de tempo, exemplificando como as pessoas respondem a estímulos fugazes e se esquecem de viver aquilo que é realmente essencial. Somado a tudo isso, o estudioso fala do excesso de trabalho, que confunde experiência com o saber técnico que se tem de uma profissão.

A partir dessas reflexões, demos escopo à nossa proposta de trabalho com a literatura, isto é, que ela tenha a potencialidade de confirmar no homem a sua condição de sujeito, e que através da ficção, nossos alunos possam imaginar-se em situações jamais vivenciadas, mas que toquem em suas vidas, produzindo experiência – quando a ficção lhes sensibiliza naquilo que é real. Damos substância a esta pesquisa construindo um diálogo entre as teorias de Larrosa e de Márcia Cabral da Silva, quando esta diz:

As relações entre a arte e a imaginação criadora no período da infância tem merecido a atenção dos estudiosos. Vygotsky (1987) já afirmava que a dicotomia entre fantasia e realidade própria do senso comum mostra-se infrutífera, uma vez que a fantasia como resultado do exercício a partir da imaginação criadora não significa fuga da realidade. Ao contrário, no campo das manifestações artísticas, revela um modo qualitativamente diferenciado de se penetrar no real. (DALVI; RESENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 57)

Deste modo, toda fala e manifestação do aluno, durante e após a leitura, precisa ser bem acolhida, é assim que se forma um leitor crítico e ativo, capaz de sentir e ser tocado pelo texto. Um leitor mais atento às possíveis significações que vão surgindo da interseção entre o mundo da imaginação e da fantasia que fluem da obra; da sua experiência com a realidade; e da escuta respeitosa; podendo, porque não, transformar a si mesmo e ao próximo. Retomaremos essa questão no próximo capítulo.

Em suma, a escola é um espaço de democratização de experiências sociais e culturais, por isso, mais que formar ou informar jovens leitores, como educadora espero ser capaz de provocá-los a uma leitura mais criativa, ousada e significativa.

CAPÍTULO 2

A LEITURA LITERÁRIA E SEUS ENCADEAMENTOS

Neste capítulo, abordaremos a literatura como prática social, assim, deve ser enxergada como um bem cultural, portanto um direito de todos. Veremos que essa prática social acontece quando lemos aquilo com que nos identificamos, seja porque recebemos a obra como uma indicação ou porque faça parte do nosso gênero preferido, ou ainda, porque pertence ao rol dos *best-sellers* e alguns acabam embarcando no modismo. O que importa é que a leitura que fazemos por vontade própria, promove em nós um grau de subjetividade capaz de criar em nosso interior inúmeras representações.

2.1 – Direito à literatura [bem incompressível]

Conforme analisamos no capítulo anterior, acentuamos a necessidade de se instituir novas experiências e vivências a partir da leitura. Ao passo que, o sujeito leitor vai se forjando na medida em que compreende que o contato com a literatura se constitui subjetivamente, ou seja, o que se aprende a partir dela, não pode ser apartado de suas emoções.

Nossa responsabilidade de professor de língua materna deve ser a de propor diferentes atividades de leitura a nossos alunos, a fim de lhes mostrar que essa arte não deve ser encarada como obrigação, mas como um direito que ele possui; e de como esse direito pode ser enriquecedor. Nas próximas linhas, apontaremos alguns estudos do livro *Leitura de literatura na escola*.

Neide Luzia de Rezende traduz a pesquisa *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*, de Annie Rouxel, no primeiro capítulo e aborda a relevância de nos perguntarmos quais finalidades e objetivos pretendemos alcançar ao traçar o ensino de literatura com determinado grupo; e que abordagem pretendemos fazer do texto. No entanto, ressalta o que importa de fato “é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (DALVI; RESENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 20).

Em contribuição, Márcia Cabral da Silva demonstra o ensino da literatura sob um viés diferente do estudo sistematizado da disciplina. Indica o contato com a mesma como um processo de experimentação, que se forma no curso do tempo. Ela propõe como exercício a prática

de convocar narrativas de memória, em que “as primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo” (Ibidem, 2013, p. 54). Afinal, através da retomada de recordações do passado, vivências do presente e as projeções para o futuro, o leitor vai se confirmando como sujeito único. Silva ressalta que essa prática ganha feição desde a antiguidade clássica:

A narrativa, como se sabe, não tem uma origem exata, consistindo em dimensões estruturantes da condição humana. Herdamos o mito, a poesia, o drama, as narrativas heroicas, que foram se multiplicando em gêneros identificáveis porque recorrentemente narrados e escritos, constituindo-se em matéria de memória. (Ibidem, 2013, p. 53)

A escritora também evoca o ensaio de Walter Benjamin “Experiência e pobreza” de 1933, para falar dos perigos de o indivíduo deixar cair no esquecimento as histórias que o constituíram, isso porque muitas das vezes o ser moderno vive deslumbrado pelas novidades que o cercam. Para exemplificar essa pobreza de comunicação entre os homens, onde há falta de diálogo, resgate e troca de experiências, Benjamin fala de como muitos soldados retornaram da primeira guerra mundial pobres de comunicação; mudos por causa dos traumas que viveram, mas também porque lhes faltava a retomada de suas raízes. Precisavam, então, retomar narrativas que resgatassem suas memórias para antes da batalha.

Pois, em muitos momentos, ao recorrer às nossas lembranças somos impulsionados a construir e/ou reconstruir o sentido da nossa vida. Importante pensar que essas recordações podem ser alimentadas por práticas de leitura individuais e coletivas, sendo mediadas pela família, pela escola e por outros âmbitos da vida social.

Trazemos ainda como *corpus* do nosso trabalho a pesquisa de Maria Amélia Dalvi que ao se apoderar dos estudos de Roland Barthes, sai em defesa da difusão da educação literária e também demonstra como o leitor pode, a partir do livro, ressignificar suas emoções, transferindo-se para o lugar do texto, tomando para si o espaço das personagens ou pelas situações por elas vividas, assim também tomamos posse dessa crença:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a

vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (Barthes, *apud* Dalvi, 2013 p. 71)

Dada essa importância da disciplina, ressaltamos que não pode o educador negligenciar atividades de leitura, deixando de oportunizar que seu aluno tenha contato com diferentes textos, e principalmente que tenha acesso não só a trechos de obras, mas aos livros na íntegra, sejam clássicos ou contemporâneos. Para Antonio Candido, esse acesso não é apenas mais um trabalho em sala de aula, mas se constitui em um direito. Afinal, para muitos adolescentes, a escola é o único local capaz de estimular essa familiaridade, uma vez que muitos não possuem livros em casa e, também não encontram, nesse ambiente, o exemplo de um público consumidor dessa arte.

Necessário se faz apresentar para esse jovem leitor as potencialidades que advém do contato com a literatura. Pois os alunos só enxergam propostas de leitura obrigatória para fins avaliativos, o que dizem ser chato, cansativo e pouco atraente. O contato descompromissado com a obra de que tratamos aqui, aquele que pode despertar inúmeras experiências através do diálogo é algo novo para eles e precisa ser mediado pelo docente através de partilhas da compreensão do texto, retomando significação para suas próprias vidas. Isso não significa uma prática improdutiva e sem propósito, porque a partir do texto podem ser propostas diferentes avaliações como as que fizemos com nossa turma, e não somente provas e questionários convencionais.

Assim, é preciso fazer com que o adolescente entenda que a literatura se constitui em um direito, uma faculdade ao acesso e enriquecimento cultural, mas que certamente amplia outras capacidades de ordens individuais e sociais. Isso importa à sociedade como um todo, porque pode se abrir espaço para questionamentos fundamentais ao crescimento do aluno como indivíduo e suas subjetividades; mas também se pode, em âmbito social, analisar de maneira crítica o espaço em que se vive.

Dessa forma, Candido aborda em “O direito à literatura” a relação existente entre Direitos Humanos e Literatura; aponta, de maneira clara o quão contraditória é nossa sociedade em relação ao primeiro, visto que mesmo diante de toda evolução social, industrial e tecnológica, permanece em voga uma civilização cada vez menos igualitária. Por conseguinte, esperava-se que todo esse avanço pudesse amenizar a desigualdade entre os povos, no entanto, o que se percebe é que o progresso tem aumentado os níveis de conforto de uns, e mantido uma grande

parcela da sociedade condenada à exclusão e a uma vida miserável, devido à má distribuição de bens.

Todavia, o crítico salienta que, mesmo diante dessa realidade, ainda há esperança de ver diminuída essa iniquidade, afinal, não faltam à nossa geração, meios para pôr em prática a execução desse projeto. No entanto, o que dificulta a elaboração e efetivação dessas políticas, seja por parte do poder público seja por parte do indivíduo, é o fato de a maioria das pessoas não perceber (ou não querer perceber) que aquilo que é essencial e urgente a si própria também o é aos seus semelhantes, e acabam perpetuando a dura realidade que se mostra pelas diferentes mídias – os menos favorecidos – sendo deixados em segundo plano.

Consoante a uma lista de necessidades inerentes à humanidade, o ensaísta toma por empréstimo do sociólogo fundador do movimento Economia e Humanismo, o padre dominicano Louis-Joseph Lebret, o termo “bens incompressíveis” e o explica como “não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2012, p. 174), sendo a literatura um rico exemplo desse tipo de bem.

Esse ponto é fundamental para esta pesquisa, pois nossa proposta pedagógica tem como ponto de partida a leitura do livro infantil *Amanhecer esmeralda*, de Ferréz – representante de várias obras enquadradas como *literatura marginal* – demonstrando a periferia das grandes cidades e tratando de temas relacionados a este universo, a linguagem utilizada e ecoada por seus personagens é influenciada pela variante linguística usada na periferia de São Paulo, mais precisamente a favela Capão Redondo local em que o escritor cresceu e mora até hoje e de onde, segundo ele, extrai elementos para seus livros.

Pretendemos que nossos alunos se tornem co-participantes do ato de criação da obra de Ferréz e de outras que lhes forem apresentadas. Queremos estabelecer neles o poder de intervenção sobre a arte, a fim de que como leitores autônomos possam se comunicar com o texto, compreendendo sua intenção e a partir de então completar suas possíveis lacunas. Segundo Regina Zilberman em *Fim do livro, fim dos leitores?* “numa obra de ficção, personagens, coisas, sentimentos, espaço e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua, exigindo necessariamente a intervenção do leitor” (2001, p. 51).

Ainda de acordo com a escritora, o leitor pode experimentar a sensação de abandonar temporariamente sua própria subjetividade por outra, que subjaz da obra. Pode desprender-se de posicionamentos pessoais e ocupar-se daquilo que até então desconhecia. Assim, a relação entre – o leitor e o texto – é basicamente dialógica. Nesse aspecto, Zilberman mostra que o texto também se manifesta de maneira ativa:

[...] de um lado, depende da disponibilidade do leitor em reunir numa totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, resumir o conjunto de decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. A consequência é que o destinatário apreende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal. (Ibidem, p. 52)

Os estudos da insigne escritora dialogam com Candido quando apontam para esse importante papel da literatura, seja ela considerada popular ou erudita; uma vez que a produção literária é fruto de uma construção ficcional por vezes carregada de sentimentos e dramaticidade, tornando-se indispensável por alimentar a humanidade de sonhos. Como vimos, para o especialista a arte da escrita constitui-se mais que uma necessidade, mas a um direito. Assim, ele afirma: “se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 2012, p. 175).

Pretendemos, portanto, suprir essa necessidade apontada por Candido e fazer valer esse direito tão emergente à nossa juventude. A partir da imersão de nossos alunos nas linhas do livro de Ferréz e outros textos, esperamos que eles entendam que a leitura não deve ser encarada como dito anteriormente, algo obrigatório ou um castigo. Para tanto, desejamos que mergulhem nesse mundo de inúmeras fantasias e possibilidades, que seja o início de um encontro com águas mais profundas e de tantas outras metáforas que poderão vir à tona.

2.2 – *Amanhecer esmeralda*: uma escolha socialmente pretenciosa

Reconhecemos a importância da leitura livre, não obrigatória. Entretanto, sabemos também que o trabalho na escola tem, em alguns momentos, menos liberdade, por isso propusemos aos nossos alunos uma obra infantil. Embora o livro tenha sido escolhido sem o diálogo com eles – devido a biblioteca da escola se encontrar realocada na sala de atendimento da orientação escolar e nenhum dos livros possuir exemplares suficientes a toda a turma – nosso foco é uma abordagem de escuta democrática, sem imposições. No entanto, a seleção da obra não foi des-

pretensiosa, nos deixamos abarcar pelas várias temáticas que se desdobram a partir dela – familiar, social, racial, etc. – ou seja, assuntos que podem desencadear em enriquecedores diálogos, posto que:

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao contemplá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram. (ZILBERMAN, 2001, p. 51)

As obras de Ferréz são pautadas por cunho social. O ativista é um exemplo de resistência e engajamento político, o que já se reflete na escolha de seu nome artístico (como ele mesmo revela): é uma homenagem a duas figuras populares – mistura de Virgulino FERREira (conhecido como Lampião) e Zumbi dos Palmares. Ferréz é fundador da ONG *IDaSul*, grupo ligado ao movimento hip-hop, interessado em promover eventos e ações culturais na comunidade. Sua vida revela a contramão do rumo de muitos jovens da periferia, que ao se depararem com as inúmeras dificuldades e falta de oportunidades, escolhem o caminho da criminalidade.

O crítico fala na maioria de suas entrevistas que a literatura funcionou para ele como que uma válvula de escape para tudo que via em sua volta, desde jovem se interessava pelos livros, começou com as revistas em quadrinhos que seriam jogadas fora por uma pessoa e dali não parou mais, depois começou a comprar livros em sebos, a maioria de escritores internacionais porque eram mais baratos, assim começou a ler Hermann Hesse, Gorki, Flaubert e outros. É como se a literatura lhe abrisse novos caminhos ou novos universos, como propõe Regina Zilberman:

O incitamento da imaginação traduz-se na preferência pelos mundos distantes e exóticos, muitas vezes opostos à situação vivenciada pelo leitor, a quem é facultada a experiência de alteridade, inalcançada por outro caminho. Não significa, contudo, apenas o acesso ao diferente que está distante – o que o tema da viagem propicia de modo mais evidente; e sim, também, o trânsito para um universo – que pode ser a interioridade alheia a que o romance intimista dá entrada – conhecível em virtude de revelações contidas em uma obra literária. (Ibidem, 2001, p. 49)

A estudiosa aponta o efeito da literatura sobre a pessoa e mostra como, a partir da própria ficção e análise de algumas obras, os inúmeros personagens se revelam ao público quando do contato com o livro. Assim, a relação de suas vidas com a escrita passa a responder a alguns de seus questionamentos ou reitera sua própria história. Ou seja, ela aborda como esses leitores viam na arte literária a incessante busca por prazeres e resposta para seus anseios. Zilberman

demonstra como ocorreu o contato de ilustres escritores, tais como Raul Pompéia e Olavo Bilac, com a leitura e que papel ela exerceu sobre eles.

A partir da análise do narrador observador da crônica intitulada “Júlio Verne”, escrita por Bilac, Regina Zilberman relata o comportamento do protagonista, um menino que vai recordando sua puberdade enquanto lê o livro *Viagem à roda da lua*, do homônimo Júlio Verne. Abaixo, seguem as considerações da escritora sobre o narrador:

Ao descrever o comportamento do menino, o narrador recorre a termos como ‘gozo’ e ‘prazer’, que, depois, se transformam em ‘afrouxamento’ e ‘alívio’, como se tratasse de uma relação sexual, a cujo apogeu se segue o relaxamento e a preguiça. Assim, nas reações descritas, apanhadas pelo observador por seus sinais externos, não é menor o erotismo, o que outorga à leitura um poder adicional: o prazer que provoca envolve não apenas o cérebro, lugar da fantasia e do intelecto, mas igualmente o corpo e a libido. (Ibidem, 2001, p. 43)

No entanto, a teórica continua revelando que o livro não tinha nada de obsceno, que o personagem traz à tona lembranças de seu tempo de estudante, quando a escola parecia um cativeiro, local de tortura e severidade, momento em que era lícito ao professor o uso da palmatória. Assim, a obra funcionava para o personagem e para seus amigos como um refrigerio: “Júlio Verne foi então a tábua de salvação, liberando o leitor, ao transportá-lo para o mundo da fantasia, acompanhado dos colegas, apreciadores, também eles, dos seus livros” (Ibidem, p. 43).

Na mesma medida, Ferréz revela que diante de todos os obstáculos de sua vida, encontrou nos livros e na escrita uma nova oportunidade para si. Para escrever o primeiro livro *Fortaleza da desilusão* (1997), conseguiu um computador emprestado, fez uma produção independente e começou a tentar vendê-lo sozinho nas ruas e na loja de um amigo; até a confecção da segunda obra, o romance *Capão Pecado* (2001), a mais conhecida do escritor; e depois se seguiram outros títulos não menos importantes. São dez obras lançadas, algumas em única edição às quais não se tem acesso com facilidade.

Contudo, Ferréz continua sendo considerado um escritor marginal quando o que se leva em consideração é o rol de *cânon* da literatura. Mas, ele deixa claro que não quer se distanciar de suas origens, o que podemos ver em entrevista ao Jornal Global *El País*, concedida aos repórteres Marina Rossi e Antonio Jiménez Barca; segundo o autor, não cogita ir embora da favela Capão Redondo em São Paulo, por duas razões “A primeira é que ‘aqui eu sou importante. Em outro lugar, eu não sou nada’. E a segunda tem a ver com a sua própria literatura e sua própria voz: ‘Daqui eu tiro o tom das minhas histórias’” (27 de abril de 2015). Através de seus livros,

o crítico vê na literatura uma poderosa arma para denunciar as difíceis condições enfrentadas pela população mais pobre do nosso país.

Por que escolhemos para este trabalho a obra de um escritor contemporâneo e não o de um canônico? Respondemos com a pesquisa de Cecília Bajour, que em *Ouvir nas entrelinhas*, toma as palavras de Calvino e afirma que um clássico “é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (BAJOUR, 2012, p. 101). Acreditamos que *Amanhecer esmeralda* também não disse tudo o que tinha para dizer e pode, portanto, dar espaço à voz de nossos alunos.

Segundo Bajour, um cânone não pode, portanto, ser visto como um texto fechado, encerrado em si mesmo e intocável pelo tempo, mas um texto que se abra a escuta e ofereça o espaço para o diálogo, desta maneira:

Uma forma possível de desarmar essa ideia de cânone, concebido a distância, como algo totalitário, sagrado, surdo e autorreferencial, que consagra os textos e define sua circulação é pensar em um cânone que escute, que se ofereça ao diálogo, que se abra para a cultura que corre fora das instituições e que não se reduza a seus ditames. Um cânone que, ao partir de instituições que questionam a ideia de ‘modelo a seguir’, ajuda a incomodar e a abrir os olhos para destronar as leituras cristalizadas. Um cânone permeável à cultura do passado e ao mesmo tempo às múltiplas culturas do mundo atual, sobretudo aquelas que têm que ver com as distintas maneiras contemporâneas, algumas extremamente raras e belas, outras terrivelmente cruéis, de vivenciar na infância. (Ibidem, p. 97)

Diferente de outras obras de Ferrèz, o livro *Amanhecer esmeralda* é direcionado ao público infanto-juvenil, por isso apresenta uma abordagem bastante simples e direta havendo o diálogo entre a linguagem verbal e a não-verbal – na segunda edição – através das ilustrações de Rafael Antón o que amplia o significado das palavras, ao promover novos sentidos. No entanto, após a leitura entramos em contato com um final previsível e de caráter quase que salvacionista, pois o enredo se encaminha para a transformação da personagem Manhã, que inspira a mudança de sua família e, conseqüentemente, a dos vizinhos da rua em que mora.

Nesse sentido, o livro apresenta-se de forma bastante didática, ensinando que a mudança que esperamos, seja pessoal, social ou cultural, deve partir de nós mesmos e, se cada um fizer um pouco, podemos gerar grandes modificações sociais. O próprio escritor já confessou ter visitado escolas em que os alunos e funcionários se juntaram para promover melhorias a partir da leitura de *Amanhecer esmeralda*. No entanto, sabemos que na realidade essas transformações não acontecem de maneira fácil e simplista, muitas coisas estão em jogo a depender de cada realidade.

No entanto, posso dizer que meus alunos atravessaram a zona primária e simplista dessa leitura, pois ao terminarmos de ler *Amanhecer esmeralda* houve um grande debate, em que eles reconheceram o ensinamento decorrente da obra, mas o ressignificaram ao apontar que toda mudança necessita movimento daqueles que acreditam que ela possa acontecer. Por exemplo, o aluno (A.A.) disse que “é necessário ter esperança e acreditar, mas uma esperança de se mover e não ficar parado esperando”. Além disso, fizeram outras colocações refletindo sobre a sociedade que nos cerca, como as responsabilidades do poder público para reduzir as diferenças sociais, mas também, os direitos e deveres de cada cidadão nesse processo.

Mais uma vez, afirmamos que as obras de Ferréz nunca terminam de “dizer”, visto que dão movimento constante à escuta e ao diálogo por parte do público leitor. Esse movimento democrático já se inicia na hora de sua produção, visto que o escritor está atento às pessoas que estão a sua volta, aos seus discursos, à sua identidade. Esses desconhecidos, como diz o próprio Ferréz, dão vida às características e à voz de suas personagens. Ousamos dizer, que em virtude de sua temática social, seus livros estarão abertos para além dos tempos.

Ainda segundo a análise do que é o cânone, Bajour aponta a formação do *cânon* pessoal – mostra que ele é formado a partir dos títulos literários que escolhemos e vamos lendo ao longo de nossa vida. Esses livros começam a fazer parte de nosso repertório, das nossas decisões e paixões. Ou seja, o cânone individual é formado em meio à totalidade de possibilidades de leituras que temos à disposição, assim, vamos fazendo escolhas e tornando-as cada vez mais nossas. A construção desse acervo deve ser incentivada no leitor iniciante a partir do mediador, que deve fazer uma escuta cuidadosa e menos preconceituosa sobre a seleção das obras que eles tomam para si (muitas vezes, são gêneros e títulos que agradam especialmente ao público jovem).

O professor também deve estar atento ao relato das vivências que os alunos extraem do texto; tal exposição, muitas vezes, só terá sentido ao abrir-se espaço para que eles falem de suas experiências pessoais, ou seja, como relacionam vida e obra. Nas palavras de Bajour:

Se tiver em mente, uma vez mais, a ideia de um cânone que escute os leitores, reconheceremos que há muito que aprender com os modos pelos quais as crianças escolhem e com as noções sobre a cultura que estão presentes nesse gesto.

Um cânone, tanto nosso, como das crianças, vai se configurando à medida que vamos nos tornando leitores. E quando enveredamos por esse caminho, isso pode ocorrer para sempre desde a infância. (Ibidem, p. 116)

Em muitas entrevistas Ferréz diz ser um escritor preocupado com o leitor e a sua formação. Para tanto faz inúmeras palestras a professores e jovens de todos os ambientes culturais e sociais, sua intenção com o primeiro público é ajudar na proposta de novas práticas pedagógicas, a fim de ensinar a cativar o segundo grupo para o fantástico hábito de ler. O quadro abaixo mostra o *flyer* de uma de suas contribuições sobre o tema.



Imagem 1, extraída do diário de Ferréz em seu blog, 16 de abril de 2018.

Demonstramos até aqui como a vida e a obra de Ferréz são relevantes para esta pesquisa, pois refletem a consciência de que através da literatura o homem pode transformar a si mesmo e ao meio em que vive. Em *Amanhecer esmeralda* ele apresenta o cenário da desigualdade social, abordando temas como miséria, fome, alcoolismo, dentre outros. Segundo entrevista cedida a *O Globo*, salienta o crítico:

Esse é um livro que eu nunca deixei de ler nos eventos que eu faço, nas palestras que eu dou. É uma história inspiradora, de como pequenos atos de várias pessoas podem transformar a vida de uma criança. Comecei a escrever essa história porque queria fazer um livro para quem nenhum autor escrevia: uma menina negra e pobre da periferia. E também porque as pessoas me perguntavam o que podiam fazer para ajudar e eu quis mostrar que mesmo as pequenas ajudas são muito importantes. Esse livro me deu muitas alegrias. Uma vez visitei uma escola e tinha uma sala só com bonecas feitas pelos alunos da ‘Manhã’, estavam fazendo obras na escola porque leram no livro que tinham que meter a mão na massa e não ficar esperando. (O GLOBO, 2014)

O livro mostra a pequena transformação de Manhã, uma menina como tantas outras, pobre e sonhadora, que mora em um bairro periférico e afastado dos grandes centros urbanos. A narrativa aponta para a falta de alimento da família, o alcoolismo do pai, o trabalho da mãe, a relação da protagonista com a sua identidade e outros temas. Porém, é a partir do olhar sensível e de um sucinto gesto de seu professor, que começa a mudança da personagem. A construção de sua identidade evolui quando aprende sobre as princesas e rainhas africanas e aí tem um encontro com as suas origens, passando a enxergar a si mesma e sua vida de maneira diferente.

A obra se estrutura em uma linguagem simples e atual, e aponta como pequenos gestos podem provocar, em algumas pessoas, grandes mudanças nos âmbitos pessoal, familiar e social. Pois, à medida que Manhã vê seu mundo se encher de alegria, também contagia sua família, que contagia sua vizinha, até atingir toda a sua rua. A leitura desse livro será base para nossa proposta pedagógica ao servir como alicerce para o debate dos mais diversos assuntos, tais como fome, moradia, desigualdade social, *bullying*, inveja, dentre outros. De maneira não menos pretensiosa, espera-se que também os alunos analisados nessa mediação pedagógica sejam de alguma forma tocados e estimulados a pequenas e grandes transformações (pessoais e sociais), visto que a maioria deles tem ao seu redor o cenário e o contexto de miséria e violência que acometem a periferia, assim como as problemáticas enfrentadas pela menina Manhã e a própria história de vida do escritor – Ferrèz deixa claro em todas as entrevistas que a literatura teve um papel importante na sua formação pessoal e profissional.

Deste modo, desejamos despertar nos discentes submetidos a esta pesquisa a percepção de que o contato com a literatura não é uma atividade inofensiva, visto que ela pode pronunciar-se de diferentes maneiras, inclusive ao denunciar problemas individuais e sociais. Pretendemos mostrar a esse jovem leitor, que o texto literário pode ajudar a construir opiniões, senso de justiça, de ética, de igualdade etc. e, em alguns casos, essa experiência pode ser transfiguradora, quando capaz de mudar o próprio comportamento humano. No entanto, sabemos que cada indivíduo pode ter atitudes divergentes, pois sua leitura depende do conjunto de conhecimentos e observações que traz do seu contexto familiar, econômico, cultural e/ou social. Resumindo, a atividade literária pressupõe uma abertura por parte da pessoa que lê, que deve manter uma conduta ativa sentindo-se confortável para falar, questionar, contribuir para a compreensão da obra ou calar-se, caso ache conveniente.

2.3 – Literatura: espaço de resistência

Complementando os subtítulos anteriores, queremos parafrasear Alfredo Bosi em *Literatura e resistência* ao dizer que a literatura é a mentira que se pode, muitas vezes, enxergar no dia a dia. Pois a ficção dos textos literários pode propiciar no leitor que se adentre em assuntos bastante contundentes para entender, questionar e modificar a sociedade que o cerca. Para tanto, como já se exemplificou em Todorov, cabe ao professor/mediador das atividades não se limitar, apenas, à discussão de pensamentos difundidos em um período literário, ou análise dos elementos da narrativa etc. Ele pode através da verossimilhança fazer com que seus alunos repensem as atitudes éticas ou antiéticas exploradas na trama, levando-os a enxergar e contestar suas práticas cotidianas.

É propício, no entanto, ressaltar que Bosi explora o fato de muitos escritores abordarem a relação entre narrativa e resistência como demonstração de desacordo com as ideologias dominantes em sua época, havendo claramente um posicionamento entre obra e realidades política, ideológica, religiosa etc. Porém, o autor atenta para a necessidade de aprofundar essa visão e detectar que em certas obras, independentemente dos problemas reais contemporâneos a sua composição, existe uma tensão interna que faz com que sua escrita seja resistente “(aquela operação que escolherá afinal, temas, situações, personagens) decorre de um *a priori* ético, um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se pôs em tensão com o estilo e a mentalidade dominantes” (BOSI, 2002, p. 130).

Para o crítico, o fundamental para a história da literatura é a obra como criação individualizada, porque resistência é um conceito da ética, não da estética. Ou seja, os valores morais e éticos abordados dentro da obra através das atitudes dos personagens podem ser confrontados pelos leitores, através de outras condutas antagônicas, inerentes ao próprio texto e não, necessariamente, à realidade do interlocutor. Assim, ele explica:

A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo, se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que o prendem à teia das instituições. (Ibidem, p. 134)

Desta maneira, queremos também com este trabalho promover nos alunos esse processo dialógico em que eles olhem para o interior da narrativa e possam enxergar suas próprias atitu-

des em meio às convicções já massificadas. Em outras palavras, que possam encontrar a *verdade* de suas crenças, à medida que entrem em contato com a ficção, visto que esta é capaz de despertar questionamentos internos no leitor e, conseqüentemente, fortalecer os seus vínculos e posicionamentos sociais. Nessa perspectiva, Bosi expõe:

É nesse sentido que se pode dizer que a narrativa descobre a vida verdadeira, e que esta abraça e transcende a vida real. A literatura, com ser ficção, resiste à mentira. É nesse horizonte que o espaço da literatura, considerado em geral como o lugar da fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente. (Ibidem, p. 135)

Retornando à relação entre Literatura e os Direitos Humanos, apontada anteriormente, Antonio Candido abarca dois pontos de vista; primeiro, de que a literatura caracteriza uma necessidade universal, ao passo que dá forma aos sentimentos e a uma nova visão de mundo, podendo ainda organizar e libertar do caos aqueles que nela mergulham; tornando, portanto, as pessoas mais humanizadas. O segundo ponto é o de que a mesma possa ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as diversas situações de restrição de privilégios e marginalização aos menos favorecidos. Destarte, chama a atenção para que a arte da palavra também possa ser um benefício de todos, ao lado dos Direitos Humanos, visto que o contato com a mesma corresponde a uma necessidade individual de se mergulhar em um universo de ficção e poesia.

Por conseguinte, Candido reitera que não seja também a escrita um elemento de estratificação social, na medida em que possa se cair no erro de valorizar apenas a literatura considerada erudita em detrimento da arte popular, chamada “de massa”. De modo a diminuir essa iniquidade, aponta a necessidade de fazer com que mesmo as pessoas mais carentes tenham a oportunidade de entrar em contato com uma leitura mais ampla.

No ensaio “*O direito à literatura*”, o teórico cita ricos exemplos de pessoas humildes, trabalhadoras, aparentemente iletradas – que tiveram acesso a textos clássicos e se encantaram, de alguma maneira aquelas obras trouxeram novo sentido às suas histórias. O autor demonstra, assim, que se alguns indivíduos não tomam conhecimento e contato com essa literatura mais elitizada é, em muitos casos, por falta de oportunidade e não por incapacidade dos mesmos de construir sentidos a partir delas.

Candido segue revelando através de sua pesquisa, que a parcela menos favorecida da sociedade, quando tem acesso à arte canônica, também tira proveito desta na mesma medida

em que aprecia a arte que lhes é habitual. Alimentando-nos desses exemplos é que damos substância a este projeto, a proposta é apresentar aos nossos alunos além da obra *Amanhecer esmeralda* de Ferréz, outros textos de diferentes épocas, estilos e gêneros, sejam eles consagrados como literatura canônica ou classificados como literatura marginal. Nosso intento é que seja oportunizado a esses jovens a possibilidade de se encontrar e se encantar com as Palavras. Retomando outra obra de Candido, *Literatura e sociedade*, observamos que:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores, e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 2006, p. 83)

Desta maneira, fortalecemos nosso propósito em produzir uma experiência efetiva a partir de um diálogo contínuo entre os textos lidos e a abordagem social trazida pelos discentes da turma em análise. Esperamos que seja proporcionado o debate sobre o respeito às diversidades e um encontro de cada ser consigo mesmo e com o outro – pretendemos colocar em prática as palavras de Candido ao afirmar que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2012, p. 180). Ao encontro desse pensamento, também nos apoiamos nos estudos de Tzvetan Todorov, no capítulo “A literatura reduzida ao absurdo” de *A literatura em perigo* afirmando que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir [...] (2009, p. 76)

Compreendemos, assim, que a arte literária não nasce do acaso, ela é construída a partir da interação com o outro e das experiências a que as pessoas estão expostas em seu contexto social. Para Todorov, “A literatura refere-se a tudo. Não pode ser separada da política, da religião, da moral. É a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas” (Ibidem, p. 60). Nas práticas pedagógicas em sala de aula, são inúmeros os exemplos nesse sentido, em que através da leitura de um texto, surge o diálogo entre os alunos sobre os mais variados temas.

Nesses encontros eles fazem intertextualidade com outras disciplinas, observam o que está na mídia e na moda, além de falarem de suas próprias vivências.

Através desse contato com a leitura abriremos espaço para que os estudantes ora em análise tenham oportunidade de expor seus pensamentos e dialoguem. Será um momento de escutar o próximo, mas acima de tudo escutar a si mesmo, trazer memórias e fazer ecoar sentimentos. Além de fortalecer entre eles os laços de respeito mútuo, apontando a importância de serem tolerantes diante de possíveis discordâncias de ideias. Esperamos que essa troca acarrete no enriquecimento da leitura de mundo de cada aluno.

Queremos, no entanto, fazer um trabalho bastante livre – planejado, mas não fechado – em que o docente seja o mediador, atento a ouvir mais que intervir, deixando que os jovens sejam mais autônomos. Tomaremos por empréstimo o termo “ouvir nas entrelinhas”, usado por Cecilia Bajour, em que a pesquisadora defende com determinação uma concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, predominando a negociação de sentidos e sua permanente expansão de significados.

Veremos que a proposta da autora em dar relevância à voz dos alunos, ao que ela chama de “conversação literária”, não diminui a responsabilidade do professor, que deve assumir o seu papel de sujeito do processo, posto que “a escuta se inicia na seleção de textos: ali começa a afinar o ouvido do mediador” (BAJOUR, 2012, p. 12). Destaca ainda, que se apresente ao jovem leitor o cânone da literatura “Priorizando a eleição de textos efetivamente literários, abertos, polissêmicos, da melhor qualidade, que sejam capazes de provocar o leitor das mais diferentes maneiras e evitem caminhos demasiadamente facilitadores e demagógicos” (Ibidem, p. 12).

As atividades de leitura poderão incitar a discussão sobre diversos assuntos, que vão desde questões éticas, culturais, econômicas até sociais, dentre outras; também não temos a intenção de dar preferência a qualquer gênero textual. A execução dos trabalhos junto aos jovens leitores muito se dará a partir da oralidade; ademais, proporemos a produção de textos escritos e imagéticos, construídos individual e coletivamente, de maneira que reflitam sua experiência durante todo o processo.

Enfim, esta investigação tem a finalidade de responder ao objeto desta pesquisa positiva ou negativamente, demonstrando se é possível e como se dá a formação do jovem leitor, fazendo com que possa ocorrer, se necessário, o ajuste de minhas práticas pedagógicas e daqueles que tiverem interesse nessa dissertação. Nosso desejo era que o contato do aluno com a literatura acontecesse de maneira natural e prazerosa, no entanto, são poucos os discentes que leem

por gosto de se entreter e de se emocionar. A verdade é que a formação do leitor acontece pelo planejamento e constante trabalho do docente ao proporcionar aos adolescentes a leitura de diferentes textos; promover e estimular o diálogo entre eles e ajudá-los na construção de conhecimentos a partir do exercício de diversas propostas de mediação. E quem sabe essa tarefa possa acarretar uma transformação no pensamento e no comportamento desses jovens, fazendo-os ressignificar possíveis traumas e/ou suas experiências individuais e coletivas.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Este capítulo dedica-se à apresentação do grupo de estudo, os pressupostos da Pesquisa e à fundamentação teórico-metodológica para nosso trabalho de mediação e formação de jovens leitores. Apresentamos os pressupostos apontados por Cecília Bajour, Michèle Petit e Teresa Colomer, a partir de uma abordagem dialógica e de escuta da leitura como ressignificação do eu e do espaço. Associamos essa noção aos relatos iniciais dos alunos.

3.1 – Perfil da escola e dos alunos

O Centro Integrado de Educação Pública, CIEP 325 – Austregésilo de Athayde é uma instituição pública de ensino pertencente à rede municipal de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, situada à Rua Mendel Cardoso de Matos S/N, Bairro Jardim Paraíso – Nova Iguaçu/RJ, CEP: 26.297-009. O funcionamento da escola ocorre em dois turnos: manhã e tarde.

Por ser uma escola do município, abriga apenas a Educação Infantil e os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O horário matutino é composto por seis turmas: do sexto ao nono ano do segundo seguimento – e sete turmas da Educação Infantil ao quinto ano. No horário vespertino, há somente turmas dos anos iniciais.

Quanto à estrutura, a escola se enquadra no projeto dos CIEPs: prédio principal, composto por três andares, nos quais é possível encontrar um auditório, sanitários e uma quadra poliesportiva. Há um refeitório e um prédio anexo ao principal, onde está localizada a biblioteca que, no momento, está inoperante (anexo A) e funciona como um brechó para angariar fundos para a festa do dia das crianças.

A mediação foi aplicada em uma classe de oitavo ano do ensino fundamental – turma 801 – do turno da manhã, com um total de 26 alunos, porém somente 18 participaram dessa pesquisa. Formada por jovens na faixa etária entre 13 e 15 anos, o que gerou, inicialmente, dificuldades quanto ao estímulo pela aprendizagem, uma vez que alguns eram repetentes e, por isso, demonstravam desinteresse pela leitura, além de outros serem pouco assíduos. Entretanto, um dos pontos a favor do desenvolvimento desse trabalho está no fato de descobrir alunos com interesse pela leitura desobrigada, três deles colecionam livros; e uma discente que possui um caderno de contos autorais, inspirados em outras histórias que leu e músicas que ouve.

3.2 – A pesquisa-ação

Segundo Michel Thiollent em *Metodologia da pesquisa-ação* (1988) diz que o processo de pesquisa-ação implica um desempenho dos participantes interessados no problema observado, buscando alcançar mudanças efetivas para a situação investigada. Ou seja, é uma tentativa continuada e planejada de se aprimorar a prática através de fundamentações teóricas e, principalmente, empíricas.

Nesse tipo de pesquisa, o investigador participa ativamente na ponderação da problemática analisada, no discorrer e na avaliação das ações suscitadas pelos problemas. Assim, ele deve planejar e implementar uma situação de análise, descrevê-la e avaliá-la. De acordo com o que for observado como resultado pode-se traçar metas para a melhoria ou mudança de tal prática. Desta maneira, a pesquisa-ação tem como escopo solucionar ou, ao menos, esclarecer os problemas levantados, porém não deve limitar-se a uma única forma de ação, seu intuito deve ser ampliar o conhecimento dos pesquisadores e das pessoas e/ou grupos envolvidos.

A solução dessas dificuldades, no entanto, começa com a identificação das mesmas, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Quando o enfoque é o sistema educacional, a pesquisa-ação auxilia – professores e educandos – por meio de processos de autoconhecimento, pois, informa e ajuda nas possíveis transformações. Assim, a pesquisa-ação permite perceber os obstáculos entre a pesquisa educativa e a prática docente, isto é, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam a compreensão dos professores sobre sua rotina de trabalho, podendo favorecer amplas mudanças.

Entretanto, Thiollent faz a ressalva de se conter os exageros na hora de definir quais resultados desejam ser alcançados, visto que em curto prazo não se resolvem todos os tipos de problemas, portanto devem ser bem planejados. O objetivo principal da pesquisa-ação, para o autor, é a produção de conhecimento tanto para os docentes que desejarem modificar sua prática pedagógica quanto para o grupo investigado, bem como para todos que tiverem interesse em tal linha de pesquisa.

Diferente de outros tipos de estudos, os aspectos práticos da organização e estrutura da pesquisa-ação fazem parte de um planejamento flexível, e não deve seguir fases rigidamente ordenadas. A estratégia metodológica pode seguir uma ordem sequencial no tempo como: fase exploratória, o tema da pesquisa, a colocação dos problemas, o lugar da teoria, hipóteses, seminário, o campo de observação, coleta de dados, aprendizagem, saberes formal e informal, plano

de ação e divulgação externa. Há um ponto de partida e um ponto de chegada, contudo, o intervalo entre um e outro possuirá múltiplos caminhos a serem estrategicamente escolhidos de acordo com as circunstâncias vivenciadas.

A fase exploratória consiste na descoberta do âmbito da pesquisa, em nosso caso qual o alcance da literatura na produção de experiência estética e de experiência social para a formação de jovens leitores. A análise dos interessados na pesquisa e suas expectativas, também fazem parte dessa etapa. Deste modo, deve ser feito um levantamento inicial (diagnóstico) da situação, dos problemas principais e de quais ações serão propícias naquele caso. A divulgação dos dados é a fase final, os resultados dos mesmos possibilitarão inúmeras reações, trazendo contribuição para a consciência e podendo, possivelmente, estimular o início de um novo ciclo de ação e investigação.

Enfim, nosso trabalho pautou-se na fase exploratória a fim de perceber como os discentes se posicionam como possíveis leitores na construção de conhecimento. Desejamos, através das atividades propostas, atuar na formação desse jovem leitor a partir de uma experiência estética e social dos textos. Não se trata apenas de averiguar se o aluno lê ou o que lê, mas enxergar como ele o faz – a partir da escuta de suas vozes.

3.3 – A Estética da Recepção e demais teorias literárias

A Estética da Recepção foi a corrente teórica da literatura formulada pelos pensadores, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, nos anos 60 do século XX. A principal discussão dessa tese era fazer com que os estudos literários levassem em conta, primeiramente, o leitor. Isso porque as correntes anteriores, a escola idealista ou a escola positivista, focavam suas análises na história da literatura. Para Jauss e Iser deveria haver a convergência entre o aspecto histórico e o estético, uma vez que pesquisas que se preocupam apenas com as obras e seus autores, deixam à margem um dos principais elementos do ato de leitura – os leitores.

Nisso temos pautado nossos estudos, pois percebemos que em todas as atividades desempenhadas junto à turma houve maior envolvimento por parte dos alunos quando eles se sentiram sujeitos ativos, ou seja, quando a voz e a experiência deles foram importantes para a execução do trabalho. De maneira contrária, quando propusemos exercícios de leitura e apenas análise e interpretação, buscando elementos históricos da obra ou do próprio escritor, não houve grande interação. Assim como Jauss e Iser, concordamos que deve haver a convergência entre

os elementos históricos e estéticos que envolvem a obra, exemplo disso foi o trabalho que fizemos com o texto *Com que é que se parece um professor?* (anexo B), do escritor angolano, Pepetela.

Iniciamos com questões simples de interpretação, que os alunos responderam oralmente, sem demonstrar grande importância pela atividade. Depois, foi feita a ambientação da turma com temas relevantes não só para o contexto, mas para demonstrar que a obra do escritor não se exige de demonstrar a realidade por ele experimentada. Desta forma, Pepetela foi apresentado como o pseudônimo de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, um escritor angolano, cuja obra reflete sobre a história contemporânea de Angola e os problemas enfrentados por aquela sociedade.

Percebemos que tais conhecimentos aproximaram os jovens da leitura e fez com que se sentissem à vontade para também expressar seus pontos de vistas e experiências sobre as temáticas que foram surgindo. O fato de o personagem principal querer ser guerrilheiro e não querer frequentar a escola nos levou a vários conhecimentos, desde os conflitos armados pela independência de Angola e as condições em que vivia *Ngunga*; como também o contexto que rodeia os próprios alunos. E muitos deles, assim como o personagem, não gostam de frequentar o ambiente escolar. O menino dizia que já aprendia no dia a dia e que não precisava do colégio, porém é surpreendido com um simples questionamento “Diz-me com que é que se parece um professor?”, *Ngunga* não sabia responder e foi vencido pela curiosidade “Se não gostasse da escola, o seu saquito era fácil de arrumar. Vendo bem as coisas, não perdia nada em experimentar”.

Para nossos discentes foi curioso perceber que o personagem não sabia o que era uma escola, e como ele a descobriu como um ambiente precário “A escola era só uma cubata de capim para o professor e, numa sombra, alguns bancos de pau e uma mesa.”. Essa descrição fez os jovens olharem para os problemas estruturais de nossa unidade e discutirem a necessidade de melhoria, no entanto, reconheceram que não se comparam às adversidades enfrentadas por *Ngunga*. Nesse sentido, apontaram as responsabilidades do poder público, mas também enxergaram que cuidar desse local é responsabilidade de toda a comunidade escolar, e que isto os inclui.

Em *Ouvir nas entrelinhas*, Cecília Bajour observa que nesses tipos de atividades é necessário que o professor/mediador possua um conhecimento profundo sobre os textos escolhidos e tenha, ao menos, uma previsibilidade de quais serão os rumos de sua interpretação e de quais diálogos poderão surgir a partir de sua leitura. Porém, não deve fazer um planejamento

fechado e imutável, ao contrário, deve estar aberto à riqueza do novo e do inesperado, pois a partir da resposta e interação dos discentes, podem surgir novas ideias de trabalho.

Muitas teorias foram defendidas e muitos caminhos foram percorridos até se chegar ao entendimento ora acolhido por esta dissertação. O de que no trabalho com o texto literário em sala de aula é necessário priorizar o texto, mas acima de tudo o comportamento do leitor. Regina Zilberman, em *Fim dos livros, fim dos leitores?*, faz o estudo cronológico das principais teorias da literatura e apresenta-nos um resumo de suas definições e particularidades, além de demonstrar sua importância para o ensino. Isso contribui para nossos estudos, por isso achamos pertinente a seguinte colocação:

O processo da leitura, matéria de filósofos, teólogos, pedagogos, muda-se da periferia para o centro dos estudos literários. Não que a teoria da literatura tenha conquistado a exclusividade do tema: na passagem dos anos 60 para os 70 [século XX], a linguística acompanhava a rotação experimentada pelos estudos literários, deixando de priorizar indagações de ordem estruturalista, para investir no sujeito do discurso, dando oportunidade à expansão da sociolinguística e da psicolinguística, que refletem sobre as práticas de comunicação, entre as quais se inclui a aquisição da escrita e da leitura. (2001, p. 58)

No que tange os fundamentos literários formalistas, a crítica respaldava-se na ideia da obra literária como um todo autônomo e autossuficiente; independente de outros elementos, trazendo como a pura significação do texto a sua organização interna, sem apresentar quaisquer interferências. Zilberman aponta para o crescimento do ato de ler após o processo de industrialização no século XVIII, no entanto, segundo ela “Os primeiros tratados sobre leitura não se preocupam, pois, em entender o fenômeno, e sim em direcionar o público não-especializado e em formação para os melhores textos” (Ibidem, p. 67).

A escritora enfatiza que, nesse aspecto, a estética prioriza os estudos do texto por ele mesmo, apontando para análises críticas de características intrínsecas à obra feita por especialistas da linguagem, desconsiderando assim, a percepção do público. A autora demonstra o contrassenso entre o aumento da produção de livros e do público leitor, e um maior afastamento entre os estudos dos críticos literários e o gosto desse público, que tinham suas emoções e reações ignoradas.

A teoria da literatura, por boa parte do século XX, privilegiou a atenção exclusiva ao texto: o New Criticism, desde os anos 40, na América do Norte, e o estruturalismo, na Europa dos anos 60, levaram esse propósito às últimas consequências. Os movimentos modernistas e de vanguarda, liderados por escritores, aceleraram o processo, dando vazão a obras herméticas que requeriam,

efetivamente, um recebedor altamente preparado. Como chama a atenção Andreas Huyssen, o resultado foi uma nítida divisão de fronteiras, isolando a literatura e seus críticos dos consumidores. (Ibidem, p. 68)

Durante os séculos XIX e XX houve o aumento de teorias da alfabetização que adentraram os estudos e teses de leitura; assim, “O letramento passou a constituir um segmento autônomo dessas correntes quando aplicadas à educação” (Ibidem, p. 70). Essas análises encontram substância no campo da linguística e segundo Zilberman elevam a discrepância e discriminação dessas análises de leitura do âmbito social para os aspectos educacionais do leitor, na medida em que o sujeito passa a aprender a literatura para apenas entender textos escritos.

Teresa Colomer em *Andar entre livros* também ressalta que a partir do século XX houve o deslocamento sobre o conhecimento do texto pelo do contexto (a biografia do autor, o movimento artístico e literário e o período sócio histórico) e pelas análises críticas herméticas. Esse tipo de abordagem fazia com que os alunos apenas tivessem que recordar o que haviam lido e ouvido sobre as obras sem necessidade de aprofundar-se em sua leitura.

Para Jauss, essas teorias limitam-se a compreender o fato literário no âmbito da estética da representação e da produção, cujo propósito era apresentar uma visão histórica da obra de arte literária. De maneira contrária, a Estética da Recepção traz uma dimensão da leitura e seu efeito, pois privilegia a dinamicidade das experiências dos leitores a partir desse contato.

Colomer aponta que nos anos seguintes a teoria literária voltou sua atenção para o texto em detrimento da biografia do autor; porém esse interesse foi, mais tarde, seguindo duas direções:

- por um lado, ‘para fora’, em direção aos fatores externos do funcionamento social do fenômeno literário, com a atribuição principal das teorias da pragmática;
- por outro lado, ‘para dentro’, em direção aos fatores internos da construção do significado por parte do leitor, tal como analisaram as teorias da recepção. A isto se anexou a ideia de que nas aulas encontra-se um tipo específico de leitor: aquele que se acha em situação de ‘aprender’, um campo educativo que foi renovado, na mesma época, pela psicolinguística e as teorias de aprendizagem. (2007, p. 25)

Esses dois aspectos não precisam ser excludentes, e podem caminhar juntos, conforme averiguamos ao analisar a atividade demonstrada anteriormente. Como fatores externos à obra apontamos elementos socioculturais sujeitos às transformações para além do tempo (a vida de Pepetela; a luta pela independência de Angola; as crianças que fazem parte dos exércitos dessas guerrilhas; etc.), bem como a observação da sociedade atual e local aos alunos. Assim, na se-

gunda direção, analisamos a literatura a partir de critérios internos; tomando o leitor como objeto de estudo, percebendo a cooperação que ele dá ao texto quando oferece novos conceitos. Desta maneira, observamos a contribuição de nossos discentes ao trazerem para a compreensão do conto a relação entre a obra e a realidade encontrada em seu meio social.

Em conformidade com Teresa Colomer, as pesquisas de Zilberman apontavam para uma retomada dos estudos e teorias da literatura que respondessem ao atraso do ensino e suas dificuldades em meio ao crescente movimento dos veículos de massa e aos novos meios de comunicação. Desta maneira, “Uma das alternativas encontradas provém dos esforços por reabilitar a função do leitor e do público quando da percepção e atualização das obras literárias” (2001, p. 72). Constituindo a partir daí um sistema literário sintetizado por uma tríade: o escritor, a obra e o leitor.

CAPÍTULO 4

MEDIÇÃO PARA FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES

Abordaremos, neste capítulo, alguns caminhos para a mediação e formação de jovens leitores. A partir das pesquisas e experimentos apontados por Regina Zilberman, Michèle Petit, Teresa Colomer e Cecília Bajour vamos dar amparo teórico ao processo e demonstrar como nossos alunos deram significado às atividades pedagógicas a eles propostas.

4.1 – Literatura: gosto ou obrigação

No início da pesquisa constatamos na fala de nossos alunos um problema discutido por muitos professores e teóricos: a falta de gosto e incentivo pelo ato de ler. Para muitos adolescentes o contato com o livro está associado à escola e, portanto, é encarado como uma atividade avaliativa, obrigatória e não prazerosa.

À luz desse entendimento, apoiamo-nos em *Ouvir nas entrelinhas – o valor da escuta nas práticas de leitura*, de Cecília Bajour; em que apresenta profícuos projetos de leitura ressaltando a importância e valorização da escuta, como caminhos para se obter sucesso no trabalho com o texto e com a formação do jovem leitor. Sobre a visão negativa que os discentes têm acerca do livro, ela discorre:

A ideia de ‘desescolarizar’ a prática da leitura, sobretudo a literária, que está presente em muitos discursos relacionados à promoção, parte de uma representação negativa da leitura realizada na escola. Nessa representação, a leitura é vista como algo obrigatório (no aspecto mais improdutivo da obrigação), chato, repetitivo, avaliável (no sentido sancionador da avaliação, e não na acepção mais edificante do termo), que implica trabalho (no seu sentido mais opressor). (2012, p. 86)

Incentivada pela teoria de Bajour, ao longo dos encontros com a turma ora analisada, procurei proporcionar a leitura de textos que abordassem diferentes temas e gêneros, através de atividades que não privilegiassem tão somente a avaliação; mas, estimei nos alunos a criatividade e o diálogo, a fim de que ao final da mediação eles pudessem pensar de maneira mais crítica e produzissem um discurso oral ou escrito de forma mais profícua. Além disso, pensei em propostas que ativassem suas memórias e sensações, provocando a troca de experiências. Resgatando Jorge Larrosa quando diz que experiência é tudo aquilo que nos toca e traz sentido,

busquei associar a leitura ao sentimento de prazer, o que não é fácil, pois até mesmo um leitor mais experiente em alguns momentos precisa ler por obrigação e não por entretenimento, a exemplo de um acadêmico quando precisa produzir um artigo.

Desta maneira, quando a escritora fala em desescolarizar a prática de leitura, não significa dizer que essa tarefa não possa ser avaliada, mas que os caminhos percorridos por essa mediação façam sentido para a construção de novos conhecimentos. Principalmente quando se trata de leitores em formação, em nosso caso alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental; não devemos levá-los à produção de trabalhos que se desenvolvam de maneira repetitiva e improdutiva, ressaltando apenas o seu caráter obrigatório e sancionador, por exemplo quando pedimos aos discentes que leiam um livro paradidático para tão somente realizar uma prova e não estimular outras possibilidades de leitura e diálogo.

Ou seja, desescolarizar não significa não avaliar, porque no espaço escolar toda atividade desenvolvida pelo alunado passa pela análise e apreciação do professor, que deve corrigi-la mesmo que não seja para quantificar através de notas, mas para dar encaminhamento a novos procedimentos, o que é importante para entender o porquê e o para quê desenvolvê-los. E, na maioria dos casos, o trabalho escolar passa pela imposição do docente, que deve estimular a todo o tempo os alunos para que o desenvolvam de maneira mais produtiva. No entanto, conforme vimos anteriormente, a leitura literária assim como as demais atividades escolares, competem em baixa escala com outros meios de interação, principalmente os tecnológicos. Fazendo com que o professor/mediador deva pensar, planejar e reestruturar suas práticas pedagógicas de acordo com o andamento de cada turma.

No início do primeiro encontro perguntei aos discentes se gostavam de ler e, infelizmente, obtive muitas negativas como resposta. Ao que eu já esperava, por ser uma fala recorrente entre os jovens das três escolas em que leciono – poucos leem e poucos têm livros em casa; (M.) disse “ler é perder tempo, gosto é de mexer no celular”; falaram que é melhor assistir a um filme de mesmo título, “porque o filme já vem pronto e a gente só vê” – completou (A.A.). Somente duas alunas preferem ler a ver o filme e argumentaram, respectivamente, “no livro a gente pode ficar imaginando” (R.L.), “e parece que nós entramos na história, parece que a gente está ali” (G.). Colomer discorre sobre uma das problemáticas, a falta de acesso ao livro:

Todos estão de acordo que, é claro, em que sem livros não há literatura. Porém aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los, tal como se dizia nos discursos sociais do século XIX. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta na sociedade atual. Sabemos da importância dessa espécie

de *capital cultural* que se deve possuir para que se produzam situações de leitura. (2007, p. 105)

Desta maneira, a insigne escritora deixa claro que não é apenas com a oferta de livros que vamos mudar o panorama de desvalorização e pouca importância que os jovens designam à leitura, mas que são necessárias diferentes dinâmicas acerca dessa mediação, de maneira que o gosto pelo texto vá sendo construído gradualmente. Cabe, portanto, ao professor, estar atento às necessidades de cada aluno, pois uma proposta não irá funcionar da mesma maneira para todas as turmas, mesmo que estejam em ano curricular idêntico. Assim, deve-se ter atenção ao grupo analisado bem como toda a realidade que os cerca, muitas são as intempéries que vão influenciar na realização de uma proposta pedagógica, seja de ordem pessoal, cultural, econômica ou social. No caso da implementação de livros e na formação do público leitor muitos desses aspectos devem ser avaliados, visto que algumas camadas sociais precisarão de diferentes práticas de mediação, algumas mais profundas e mais trabalhosas que de alunos que tenham uma bagagem cultural diferenciada por exemplo.

Trabalho em três escolas, duas da rede pública e uma da rede privada de ensino, no entanto, a mediação para formação e construção de jovens leitores acontece de forma diferenciada nessas unidades devido a vários fatores. A leitura de mundo e as vivências que os alunos trazem para as aulas também dependem de sua bagagem social e cultural, desta maneira, mesmo em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, o trabalho ocorre de maneira distinta. O estímulo à leitura é um trabalho incansável que desenvolvo junto aos discentes, porém, é necessário a constante revisão do planejamento de atividades, que nem sempre funcionam para todos os jovens. Até mesmo entre as duas escolas municipais percebo divergências, visto que o conhecimento dos alunos sofre interferência do meio em que vivem e das experiências que tiveram.

Michèle Petit em *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*, faz a simples constatação de que somos seres da narrativa. A partir daí, estimulei esse pensamento naqueles jovens, demonstrando que, gostando ou não de ler, vivem de contar (narram o que viram, o que ouviram, o que leram etc.). O ato de narrar faz parte de suas práticas sociais desde a primeira infância; nos primeiros anos escolares o contato com a leitura se dá pela narrativa de forma oral ou audiovisual. Portanto, não é impossível que possam, na adolescência, vir a perceber que o contato com o texto escrito possa lhes proporcionar alguma experiência. Nas palavras de Petit as histórias podem despertar vários sentimentos, assim:

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes,

aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros. (2010, p. 116)

Explicitando esse entendimento, me volto para a declaração de três alunas que revelaram sentir um grande desejo e curiosidade em terminar a leitura e descobrir o final do enredo; mas, que ao mesmo tempo, sentem-se tristes por se separem do livro. A fala delas foram se complementando enquanto contavam suas experiências. Disseram que em vários momentos interrompem o que estão lendo, tiram os olhos dos livros e ficam imaginando os personagens; os lugares; etc.; segundo (R.L.) “levanto a cabeça, paro de ler e fico viajando na narrativa”. Desta maneira, a progressão do enredo se dá não apenas pelo que está escrito, mas também por essas vivências individuais. Os relatos dessas meninas ilustram o termo que Cecília Bajour toma de empréstimo de Barthes: “Essa leitura em que a pessoa ‘levanta a cabeça’, [...] é ‘ao mesmo tempo desrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre’. Aparece ali a ideia do leitor como autor irreverente do texto que lê” (2012, p. 18).

Nesse ponto, a experiência das jovens dá corpo ao seguinte questionamento da escritora “Ler se parece com escutar?” (Ibidem, 17). Na medida em que a leitura é interrompida, o leitor passa a dar vida ao texto em sua imaginação, nutrindo-se das vozes do seu próprio discurso e do discurso do outro; ao que damos continuidade:

Ler se parece com escutar? Se assim for, onde a leitura se entremeia com a palavra pronunciada, encarnada numa voz, na própria ou na de outros? E ainda: onde a leitura se toca com a palavra silenciada, não proferida mas dita com os olhos, com gestos, com o corpo, com outros múltiplos signos que criamos para estender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, de leitor a leitor? (Ibidem, p. 17)

Em dezesseis anos em que leciono, tanto na rede pública quanto na rede privada, constato que coopera para esse desinteresse a falta de incentivo da leitura em casa. Porém, mesmo diante de toda adversidade tenho testemunhado o aumento de alunos, principalmente da rede particular, que leem e andam pelos corredores da escola carregando seus livros – escolhidos por eles, representando seus próprios gostos – e que, portanto, não lhes serão propostas quaisquer atividades avaliativas. Voltamos então a questionamento já mencionado, o fato de muitos jovens enxergarem as atividades de leitura literária de maneira improdutivo e sancionadora, o que em muitos casos é uma verdade, quando levamos em consideração práticas escolares que cooperam para esse pensamento.

A partir dessa análise, vimos que a falta de acesso ao livro, não é o único problema pela indiferença à arte da escrita. Porém, averiguamos aqui o que ocorre com grande frequência em uma sociedade permeada pela desigualdade, ele é mais acessível e mais lido por alunos da rede particular de ensino. Isso demonstra “a necessidade social de montar uma biblioteca para muitos e a possibilidade de gerar uma sociabilidade em torno dos livros escolhidos” (Ibidem, p. 91).

Na escola em que foi realizada a intervenção, um CIEP municipalizado na rede de Nova Iguaçu, encontramos o exemplo dessa realidade. A biblioteca escolar foi desativada quando os vidros foram quebrados por falta de segurança ao entorno da comunidade, deste então, o espaço funciona como um brechó, com o intuito de angariar fundos para a festa do dia das crianças; também seria necessária a contratação de um agente de leitura que a mantivesse aberta durante todo o horário escolar e que fizesse um trabalho efetivo no local; além disso, não há exemplares de um mesmo título, suficientes para toda a turma e não há renovação de obras para o público juvenil. Por essas dificuldades, a leitura do livro de abertura dos nossos trabalhos, *Amanhecer esmeralda*, de Ferréz foi oportunizado no auditório, em *datashow* para que todos pudéssemos ler juntos.

De maneira surpreendente, durante a leitura e o diálogo com o grupo, quatro discentes confessaram que possuem livros em suas residências; (Y.) disse que possui a coleção *Harry Potter* há mais de dois anos, mas quando perguntei se ele já havia lido, respondeu: “ainda estou na metade do primeiro livro”. Assim, só três alunas de dezoito, leem de fato. Alegrei-me quando uma delas, (G.) mostrou-me um caderno de contos autorais, disse que seus textos têm influência dos livros que lê e nas músicas de que gosta de ouvir. Volto ao ponto inicialmente levantado neste subtítulo: ler por prazer ou ler por obrigação?

Teresa Colomer em *Andar entre livros* apresenta um capítulo de que trata desse assunto e afirma que “a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo” (2007, p. 45). Ela aponta que devemos fazer com que os alunos compreendam que a cada leitura, eles podem aumentar o seu conhecimento de mundo, e a partir do conjunto de obras de que tomam conhecimento, também podem ampliar seu repertório. A escritora manifesta que esse processo deve acontecer de maneira não obrigatória, privilegiando os gostos, a intimidade, o prazer e a liberdade de escolha do discente. Ao abordar o papel da escola no progresso do leitor, ela chega à conclusão de que na maioria das atividades de leitura

a escola levou-o a ler e mostrou-lhe uma nova maneira de aproximar-se dos textos que compreende uma certa hierarquia de valores do sistema literário;

mas não o ajudou a tornar-se um leitor. Ler é para ele algo pontual e próprio da esfera escolar. Carece do “capital cultural” acumulado de que necessita para que as situações de leitura se produzam de forma estável e permanente. (Ibidem, p. 51)

Cecília Bajour expõe que o contato com o texto literário deve apartar-se do ensino para ser desfrutada como uma experiência “sob uma perspectiva de prazer na qual a relação com a ficção deve ser de entrega e em que se torna impensável a qualquer proposta que tente buscar um diálogo de saberes no mesmo ato de ler” (2012, p. 82). Assim, como já enunciava Jorge Larrosa “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21).

A relação de literatura e experiência pode ser melhor percebida quando esse contato ocorre em atividades fora dos muros da escola, em grupos independentes de leitura, ou seja, onde claramente não se espera qualquer aprendizado a ser avaliado, apenas a promoção do diálogo e das vivências dos participantes.

Michèle Petit cita inúmeros exemplos de associações que utilizam a literatura como instrumento de terapia. A escritora faz o relato das várias visitas que ela mesma ou seu grupo de estudos fez a esses locais e da troca de experiências que puderam observar. Interessante o fato de que os agentes de leitura entrevistados apontaram que a eleição do livro é sempre despretensiosa. A obra não é escolhida de maneira que o título dialogue com as adversidades do grupo, pelo contrário, fica muito clara a necessidade de o texto ser o mais isento possível, a fim de que enquanto leem, não precisem pensar em seus problemas. Porém, em dado momento, muitos participantes são tocados por uma passagem que desperta algo em seu sentimento e acabam encontrando respostas para seus traumas, o que pode dar novo sentido a suas vidas. Nesse aspecto, o contato com a literatura abre novas possibilidades.

Segundo a estudiosa “um livro pode ser uma porta a mais que se abre; para aqueles que foram privados de seus direitos fundamentais, ou de condições mínimas de vida, um livro é talvez a única porta que pode permitir-lhes cruzar a fronteira e saltar para o outro lado. (2010, p. 75). Saltar para o outro lado, seria transformar a vida e dar a ela uma nova direção.

Nesse sentido, tanto esta pesquisa quanto toda a aprendizagem construída a partir do Profletras têm cooperado para que eu repense e planeje novas práticas pedagógicas. É inquestionável que este mestrado tenha sido um divisor de águas para minha experiência docente. Através das leituras e diálogos vivenciados nesses dois anos, percebi que é necessário pensar em dar voz às experiências dos alunos e propor atividades produtivas que dê sentido ao seu aprendizado; sem me esquecer de que a escola é o local de transmissão de conhecimento e avaliação, começo a refletir sobre outras formas de executar tais procedimentos, assim, obtenho

algumas respostas para muitas de minhas angústias em sala de aula. É notório que os alunos vêm mudando ao longo dos tempos; como docente, tinha noção de que precisava me aprimorar e me reavaliar, agora começo a encontrar caminhos para este projeto e percebo que essa inquietação deve permanecer constante, visto que cada turma possui necessidades diferentes, desta maneira, um planejamento não pode ser fechado e imutável como veremos adiante.

Enquanto líamos o livro *Amanhecer esmeralda* nos deparamos com uma história que fala de um contexto econômico e social, muito parecido com o dos alunos. O pai da personagem Manhã gastava o pouco dinheiro que ganhava com bebida, ao que (A.A.) questionou “O que isso tem demais? Cem por cento dos homens bebem!”. (A.V.) confirmou dizendo: “O meu come com farinha”; (L.S.), no entanto, retrucou: “Meu pai não bebe e vive em casa ou na igreja comigo e com minha mãe.”. Dessa maneira, o jovem da fala inicial concluiu: “Noventa e nove por cento dos homens bebem”, despertando a risada de todos.

Embora a obra de Ferrèz dialogue com a realidade daquelas crianças, elas não pararam em suas dificuldades, é bem verdade que os assuntos vieram à tona, mas muitos outros temas surgiram daquele encontro, tais como *bullying*, preconceito, esperança e outros. Constatei dessa experiência que a leitura não é terapia, mas pode ser um momento de recuperar sentimentos que estavam silenciados e trazer um novo significado à vida do leitor.

Segundo pesquisas de Petit, para os jovens que se submeteram ao contato terapêutico com a leitura o mundo não muda, nem tampouco veem diminuída as desigualdades e conflitos que os rodeiam. Porém, é como se avistassem um novo rumo através das possibilidades que se abrem. Assim, tornando-se leitor, cada um passa a ser ator e autor da própria vida, formulando o seu próprio texto. Contudo esse diálogo, às vezes é restabelecido a partir da dor:

Principalmente nos dias de hoje, em que o mundo inteiro parece um “espaço em crise”. [uma crise se estabelece de fato quando transformações de caráter brutal – mesmo se preparadas há tempos –, ou ainda uma violência permanente e generalizada, tornam extensamente inoperantes os modos de regulamentação, sociais e psíquicos, que até então estavam sendo praticados. Ora, a aceleração das transformações, o crescimento das desigualdades, das disparidades, a extensão das migrações alteraram ou fizeram desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolvia, vulnerabilizando homens, mulheres e crianças, de maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem. (Ibidem, p. 20-21)

Chama a atenção para esta pesquisa todo o conteúdo do livro de Petit, que já se manifesta pelo título *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. Desta maneira, em um dos capítulos, cita como exemplo um grupo de leitura constituído por meninos colombianos, ex-guerrilheiros,

em que a proposta do mediador era não trabalhar com narrativas que, de alguma maneira, os recordassem da violência por eles praticadas ou submetidas. Segundo o agente de leitura, a fim de que aqueles jovens estivessem mais dispostos a falar, era necessário distanciar-se daquele contexto, pois “após um episódio doloroso, evita-se o que é associado a ele, quase se nega, o que impede muitas vezes qualquer elaboração de uma narração” (2010, p. 128).

Ainda segundo a escritora “Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida em sumo” (Ibidem, p. 22). No entanto, ela não faz uma colocação utópica, e discorre que isso não acontece de maneira fácil e nem de forma igual para todas as pessoas. E conclui: “A literatura é capaz de despetrificar o olhar “curar o olhar” – “além disso, as pessoas traumatizadas teriam um córtex visual superestimulado, como se vissem essas cenas permanentemente” (Ibidem, p. 101).

Muitas partilhas apresentadas no livro de Petit abrangem a palavra leitura longe do aspecto acadêmico, mas são exemplos de leituras silenciosas ou compartilhadas, que dizem respeito a uma descoberta de si mesmo a partir do livro, apropriando-se da história inteira ou apenas de fragmentos que fazem “levantar os olhos do livro”. Como vimos, a expressão explícita o momento em que, mergulhado no texto, o leitor para e levanta os olhos dele e a partir daí adentra em um novo mundo, capaz de dar sentido a sua história. Em alguns momentos, também o silêncio é capaz de comunicar, às vezes, o que é lido é tão forte, que não cabem palavras para explicar.

Concordamos com Petit quando afirma que, em outras situações, a leitura profunda pode ensinar a seguir novos horizontes, até mesmo o acadêmico; nesse caso, não seria inspiração, mas uma apropriação do ato de ler em que “lhes parece desejável por vários motivos, como veremos: porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos.” (Ibidem, 28-29).

Como mencionamos anteriormente, cabe ao professor/mediador encontrar meios de apresentar aos alunos diferentes maneiras de entrar em contato com o texto, seja a partir de uma leitura mais leve e, aparentemente descompromissada, abrindo caminhos para o diálogo, deixando que eles troquem experiências e se sintam valorizados durante a escuta, e percebam capazes de construir seu próprio discurso e aprimorá-lo. Seja a partir do reconhecimento de que as atividades de leitura fazem parte do currículo escolar, portanto, em algum momento passa pela obrigação e pela avaliação. No entanto, o que fica claro é a importância de oferecer a leitura

de muitas obras e diversas maneiras de fruí-las junto à turma, desta forma, a “obrigação” escolar possa vir a se transformar em alguns momentos em atividades de “prazer”. Assim, não podemos parar diante das dificuldades já sabidas para formar um jovem leitor, essa tarefa implica trabalho e planejamento constante, é certo que o aluno pode passar a gostar de ler ou não, mas sem dúvidas guardará algumas experiências dessas aulas.

Enfim, mesmo diante de todos os obstáculos encontrados na escola e a ausência da biblioteca, procurei levar títulos e gêneros diversificados, a fim de estabelecer ambas experiências apontadas anteriormente. Ou seja, proporcionar a formação de jovens leitores que possam, a partir da leitura literária, transmutar suas vivências pessoais; mas também possam ampliar seus conhecimentos acadêmicos, apropriando-se da linguagem e a partir dela ter uma atuação social mais crítica. Por ser mais fácil ao público adolescente acessar a linguagem e os gostos de pessoas da mesma idade e com o intuito de deixá-los mais à vontade, permiti que os alunos mais ambientados com os livros e mais dinâmicos fossem bastante livres para contar sobre o que estavam lendo; e, assim, pudessem influenciar os demais.

4.2 – A formação de jovens leitores

A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina.

Michèle Petit

Para este capítulo, em que discutimos os caminhos para a formação de jovens leitores, mesmo diante das adversidades apontadas no subtítulo anterior, nos apropriaremos dos estudos de Regina Zilberman considerados em *A leitura e o ensino da literatura*, por acreditar que o contato com o texto literário amplia a capacidade de reflexão do indivíduo,

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação. (2012, p. 148)

A teórica aponta que o contato do leitor com o texto provoca a motivação e o interesse pela leitura. Para ela, é primordial que os livros estejam ao alcance dos alunos na própria sala de aula. Esse tópico é mais fácil de ser resolvido em turmas de pré-escola e nos primeiros anos

do Ensino Fundamental, pois esses grupos possuem salas mais ambientadas; com armários; e, portanto, com a possibilidade de se ter uma biblioteca particular. Em turmas de segundo seguimento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, isso torna-se mais difícil.

Não existe idade para iniciar a formação do leitor, desde cedo podemos estimular o imaginário das crianças através da leitura de histórias de ficção; além da descrição das personagens, suas características e situações pelas quais perpassam. Tudo isso pode proporcionar o fortalecimento da identidade do indivíduo e ensiná-lo a pensar maneiras de resolver os seus conflitos.

Com o amadurecimento da pessoa e o aumento do seu *corpus* literário, espera-se que se tornem leitores mais exigentes, solicitando livros mais complexos. Segundo Zilberman “O processo de aprendizagem não supõe apenas o acúmulo de novos conhecimentos, mas também o amadurecimento interior da personagem, como se, em cada etapa, ele vivesse um rito de passagem, levando-o ao aperfeiçoamento emotivo, moral e intelectual” (Ibidem, p. 160).

Teresa Colomer corrobora com esse entendimento ao abordar a contribuição da literatura para a formação social do indivíduo, e ao defender a difusão da educação literária. Assim, para ela:

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (2007, p. 31)

A partir disso, no terceiro momento com a turma, lemos o conto *Felicidade clandestina* de Clarice Lispector (anexo C), o qual despertou inúmeras falas. Os alunos discutiram a importância que o livro tinha na vida da personagem principal, perceberam sua alegria ao sair saltitando pela rua, aguardando ansiosa para tê-lo em suas mãos; e a conseqüente tristeza diante das seguidas negativas de consegui-lo. Suscitei a reflexão do grupo sobre a notabilidade do livro em suas próprias vidas, bem como para a sociedade. Os discentes reconheceram que o acesso à leitura é importante e o aluno (S.P.) destacou: “ler faz as pessoas pensarem melhor e escreverem melhor”. Mesmo assim, a maioria deles reafirmou que não gosta de ler.

Conforme já mencionado, o objetivo desta pesquisa é formar jovens leitores que construam uma percepção e uma experiência estética pelo contato com diferentes textos. Que esses adolescentes estejam à vontade para falar sobre suas vivências individuais e a partir dessa troca, sintam-se responsáveis pelo desenvolvimento de comportamentos de âmbito social.

Contudo, estamos cientes dos inúmeros obstáculos que assolam a educação em nosso país, principalmente no que tange o acesso ao livro e à leitura. Portanto, apoiamo-nos em Zilberman, quando tira a responsabilidade unicamente dos ombros do docente, que deve sim conscientizar-se da necessidade em mediar atividades de leituras diferenciadas em sala de aula; mas que também precisa estar apoiado em projetos de políticas superiores, assim ela afirma:

A democratização da leitura passa por várias etapas, muitas delas nem sempre praticáveis pela universidade ou pelo professor. Dizem respeito antes a uma política cultural, que torne o livro acessível, e econômica, que habilite a população ao consumo de obras artísticas. Porém, depende igualmente de uma decisão do professor: a de facultar a entrada da literatura, dessacralizada mas também despida de intenções segundas, em sala de aula. Talvez então as pessoas leiam ou produzam textos, sem constrangimentos e com grande gosto. (2012, p. 257)

Desta maneira, nesta aula, não propus qualquer exercício após a leitura do conto de Clarice Lispector, apenas ouvi as inúmeras conclusões que o grupo fez acerca do texto. A maioria das colocações foram de antipatia pela filha do dono da livraria, que não queria emprestar um único livro para a colega que realmente desejava ler. O aluno (D.S.) disse, indignado: “a menina não lia e não emprestava o livro, ela é muito má”. Porém, (C.R.), de maneira surpreendente, fez a seguinte observação: “chata é a menina que estava pedindo o livro, acho que ela e as outras garotas praticavam *bullying* com a dona do livro, por isso ela não queria emprestar”.

Essa estudante respaldou seu pensamento em elementos intratextuais, ela percebeu o que a narradora em primeira pessoa fala a respeito da outra personagem “Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. [...]. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.”. A discente observou que toda caracterização ressaltava apenas aspectos negativos e, segundo ela, invejosos; enquanto que a narradora se colocava sempre como vítima, e completou: “parece que todas as meninas andam sempre juntas e ficam excluindo a outra”.

Tudo isso gerou grande discussão na turma, uns passaram a concordar com a visão da colega e outros afirmavam o contrário. Fiz com que eles ouvissem de maneira respeitosa todos os apontamentos. Os instiguei a colocarem-se no lugar de ambas as meninas e retomamos o diálogo, para minha surpresa o sentimento de antipatia que nutriam por uma ou outra personagem foi diminuído. Falei da importância do foco narrativo, e do papel do narrador personagem, pois é ele quem conta a história e, desta maneira, não se tem acesso à fala da outra garota.

Contei a eles de forma resumida a polêmica em torno da possível traição de Capitu, em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ao que eles ouviram atentamente.

Assim, mesmo que não fosse a intenção inicial, além da interpretação que os alunos fizeram e das experiências que foram trocando durante a conversa, também houve de minha parte a necessidade de apresentar um ensino formal acerca de elementos do gênero narrativo, tal como o posicionamento do foco narrativo em primeira pessoa.

Temos visto nesta pesquisa, que ao longo dos tempos, muitos teóricos têm discutido sobre a real função da literatura – se despreziosa e por prazer, ou intencional e formativa. De maneira contributiva versam os estudos de Teresa Colomer acerca da formação do leitor e o ensino de leitura em sala de aula. Ela certifica que, em dado momento, ocorreu a redução do texto e sua função ao concebê-lo apenas como um desvio da norma, ressaltando seu uso de cunho social. Mas também demonstra, que outros estudiosos enxergavam a necessidade de uma nova proposta, que se afastasse da concepção escolar que valoriza, prioritariamente, a transmissão de conhecimento e passasse a compreender que o contato com a arte da escrita, de maneira natural, deve perpassar pela participação subjetiva de quem lê. A escritora aponta que um trabalho baseado na prática leitora deve pensar na construção da competência do leitor, que se dá em fases diferentes, tais como:

[...] primeiro, o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas – a suspensão da incredulidade, a projeção psicológica, a antecipação e reinterpretação do que se está lendo, etc. -, e, apenas em terceiro lugar, a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas – e, portanto, mais gratificantes – em outra ocasião. (2007, p. 38)

No entanto, a proposta de afastamento de avaliação e desescolarização da leitura são distantes e antagônicas ao ambiente escolar, posto que é neste local que o jovem vai entrar em contato com a aprendizagem distinta da que extrai de suas vivências diárias, assim, a escola possui um importante papel. O que apontamos aqui, é a possibilidade desse ensino acontecer de maneira diferente e mais atrativa para o aluno, o que exige grande trabalho e planejamento por parte do docente.

Assim, para sensibilizar a turma e fazer com que os alunos “entrem no jogo”, muitas vezes é necessário pensar no desenvolvimento de atividades com músicas, com dinâmicas, com documentários etc., a fim de deixá-los mais à vontade e mais colaborativos. Dessa maneira, passam para a segunda fase, em que vão desenvolvendo capacidades interpretativas, a partir das

relações, projeções, antecipações que fazem do texto ora lido, com leituras e vozes anteriores. E, em terceiro lugar, Colomer aponta para o papel do mediador em apresentar mecanismos que aprofundem o conhecimento e a formação desses jovens leitores, fazendo-os adentrar em obras de conteúdos mais complexos.

Voltando à evolução histórica sobre o consenso da função do texto literário, a insigne escritora relata que, posteriormente, alguns teóricos apontavam para uma função formativa, que iam ao encontro de enfoques comunicativos, que adotavam práticas de imersão em obras literárias para esclarecimentos da linguagem. No entanto, não existia uma proposta clara que abrangesse à totalidade dos pensamentos, assim “A saída mais plausível diante desse difícil problema foi situar a leitura de obras e textos no centro mesmo da educação literária e utilizar a necessidade de conhecimentos derivada dessa leitura como critério para a seleção de conteúdos” (Ibidem, p. 39). Deste modo, dava-se prioridade às práticas leitoras a fim de oferecer conhecimentos a partir desse contato, no entanto, segundo a estudiosa:

[...] esta solução permanece insatisfatória, especialmente na etapa secundária. Por isso, vozes com credibilidade sustentaram que o tipo de textos lidos ou os instrumentos construídos não são questões muito importantes, já que o realmente decisivo é que a leitura resulte em uma experiência pessoal positiva e que se realize a partir do diálogo com a obra e com a comunidade cultural. (Ibidem, p. 39)

Contudo, esse mecanismo ainda é bastante utilizado em avaliações de língua portuguesa e inúmeros exames de seleção, em que a partir da leitura do texto, faz-se uma série de perguntas para mensurar o aprendizado do aluno/candidato, acerca de seus conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Percebemos até aqui, que não havia consenso sobre o propósito do ensino do texto literário, ora defendia-se uma função formativa e informativa do leitor ora defendia-se a experiência pessoal do mesmo. A discussão amplia-se quanto à tensão entre leitura livre e leitura guiada, a respeito disso, Colomer declara:

Depois de um século, o modelo “moderno” de leitura parece ter triunfado. Na realidade, os dois modelos subsistem mas o paradoxal está em que se deixou de vê-los como modelos contraditórios: a nova norma é que deve-se ler ao mesmo tempo para informar-se e para formar-se recorrendo, simultaneamente, a aprendizagens didáticas eficazes e à leitura de entretenimento ou prazer, tanto para instruir-se como para distrair-se, instruir-se e distrair-se muito e bem, rápida e lentamente. É na escola onde se inventa claramente este modelo contemporâneo de leitura, pois ela não pode abandonar a leitura de formação, que constitui a base de suas práticas, nem pode rechaçar a leitura de informação que dá crédito a seus discursos. (Ibidem, p. 41)

Desta maneira, apoiamos nossa proposta de trabalho, queremos apresentar meios para formação do jovem leitor, um dos caminhos iniciais foi propor o contato com a literatura de maneira não avaliativa, mas sem deixar de lado a relação ensino/aprendizagem, estimulando o diálogo entre os docentes e despertando neles a troca de experiências – conforme exemplificamos em relatos anteriores. Mas também, fornecer-lhes instrução didática, na medida em que são extraídos conhecimentos sobre o texto, o gênero, a história, etc.; além de contribuir para que o discente cultive um discurso próprio, oral ou escrito, formado a partir de outras vozes, o que culminou na produção final, que foi avaliada, de um Chá Literário para a apresentação de suas produções.

Passaremos agora a apresentar teorias que comprovem os caminhos que fizemos junto a nossos alunos, no intuito de motivar esse leitor iniciante. Demonstraremos a partir da descrição da mediação e das falas dos discentes, se obtivemos êxito ou não.

4.2.1 – Mediação e estímulo

Já demonstramos que a maioria dos alunos submetidos à mediação deste trabalho, não gosta de ler; não possui livros e não tem quaisquer estímulos em casa. Alguns adolescentes alegaram ter muita dificuldade na interpretação e compreensão do texto e que, por isso, não apreciam atividades de leitura, “eu sempre erro tudo” – completou (C.C.). Esse grupo enxerga o texto literário apenas como um dos métodos de avaliação usados em atividades de língua portuguesa.

Devido a essas colocações, motivei os discentes a perceberem que a narração faz parte de suas vidas, e não precisam, portanto, ter medo daquilo que eles usam diariamente. Dei-lhes o exemplo de que, ao relatarmos algo a um indivíduo, precisamos dos elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, enredo e narrador). Eles reconheceram que constantemente estão contando situações a outras pessoas, citaram alguns episódios e verificaram a presença de tais componentes em suas falas. Estimulei, assim, a perderem o receio do contato com o texto, principalmente, da não compreensão do mesmo, visto que essa é uma atividade cotidiana.

Colomer chama esse fator, de consciência narrativa, ou seja, a compreensão implícita que o leitor possui acerca dos elementos constitutivos de textos literários desse gênero. A qual

ainda se pode somar as expectativas que traça sobre a conduta dos personagens de determinada obra. Segundo ela:

O desenvolvimento de expectativas sobre os personagens inclui também o conhecimento das conotações que lhes são atribuídas culturalmente, sobretudo no caso dos animais e dos seres fantásticos. Tal como estabeleceram alguns estudos, os seres fantásticos oferecem modelos de conduta que podem ser definidos ainda mais depressa do que as conotações habitualmente suscitadas pelos animais. (2007, p. 56)

A noção que o aluno formula em torno do comportamento e das características de uma personagem é construída a partir de vivências e de leituras anteriores que ele retoma no ato da leitura, as quais “propõem o acesso à formalização da experiência humana” (Ibidem, p. 62). Ou seja, as probabilidades que o leitor cria em torno do andamento e desfecho dessas personagens tem a ver com uma ideia construída, a partir da conduta das mesmas.

No caso de personagens animais, como em fábulas, ainda se agregam as descrições sobre os atributos e habilidades de cada um deles, isso pode ajudar a construir ou desconstruir um juízo inicialmente elaborado, e que só vai se desvendando com o desenrolar do texto.

Essas expectativas por vezes são quebradas ao final da obra. Em outros casos, quando o livro é transformado em outra mídia, a exemplo do cinema. Duas alunas, (R.L.) e (J.S.) falaram, por exemplo, da frustração que sentem quando o enredo é transformado em filme e, alguns trechos ou caracterização das personagens, não correspondem à narrativa inicialmente imaginada. Mostrei à turma que isso acontece porque a leitura passa pela subjetividade de quem lê, assim, cada indivíduo pode extrair visões e interpretações diferentes de acordo com suas vivências. Sendo o roteirista cinematográfico também um leitor, poderá, de maneira subjetiva, escolher novos caminhos para a trama.

À vista disso, nos valem da explanação de Teresa Colomer sobre o progresso desse leitor e sua capacidade de construir sentidos a partir dos caminhos assinalados pela obra, demonstrando que a

[...] formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (Ibidem, p. 62)

A escritora fala das chances de se desenvolver, gradativamente, o domínio de competências leitoras em um jovem incipiente, através de diferentes estímulos. Em sala de aula, por exemplo, “para que os alunos exercitem as habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, etc.” (Ibidem, p. 65), podem ser oferecidas atividades de leitura, dirigidas e compartilhadas, que vão esclarecendo o leitor, antecipando suas interpretações e fazendo com que ele interiorize algumas características do gênero abordado. Ou a partir da análise de uma obra, ele pode perceber quando o autor cumpriu as regras esperadas para aquele tipo textual, ou quais seriam os propósitos, dentro da narrativa, para desobedecê-las. O mediador ainda pode instigar a reflexão da turma a fim de “comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc.” (Ibidem, p. 65). Todos esses detalhes são importantes para o diálogo e crescimento cognitivo dos discentes.

Mesmo para os jovens que gostam de ler, Colomer aponta algumas barreiras para o aprofundamento de suas habilidades leitoras. Visto que alguns deles apreciam apenas determinado tipo de manifestação literária, coleções contemporâneas e estereotipadas. Muitos têm facilidade para reconhecer e se divertir com as metáforas de canções da moda; contudo, se mantêm impenetráveis quando se trata em apreciar e compreender obras mais consistentes.

Aí está o trabalho do mediador, reconhecer o grau de dificuldade do grupo e ajudá-lo a ampliar sua capacidade de fruição. Nesse caso, o professor deve passar entusiasmo e conhecimento acerca das obras propostas, motivando os alunos a buscarem autonomia diante do texto literário. Esse projeto deve se dar de maneira paulatina para que os discentes venham a construir, a partir de cada leitura, um *corpus* mais denso. Contudo, não devemos esperar que saltem de um *corpus* habitual a outro, de maneira repentina.

Para que ocorra a expansão e o amadurecimento da aptidão leitora é conveniente mostrar ao adolescente a necessidade de raciocinar e não de se fazer apenas uma leitura literal dos significados do texto. Pois, na literatura há que se perceber os ditos que estão nas entrelinhas; assim, nem tudo está explícito. Segundo Colomer, essa compreensão amplia as competências dos alunos em práticas não só textuais, mas sociais, visto que:

Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. Frequentemente, como acabamos de fazer, se alude a isso como a aquisição de uma capacidade

crítica de “desmascaramento” da mentira, um meio para não cair nas armadilhas discursivas da sociedade. Mas não é necessário dar a essa percepção esse sentido negativo. Também lemos criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais ‘inteligível’, ou seja, para sermos, em definitivo, mais ‘inteligentes’. (Ibidem, 70)

Desta forma, o professor/mediador deve planejar exercícios que ampliem a faculdade de raciocínio dos estudantes. Como a aplicação de trabalhos em grupo que estimulem interpretações mais complexas, forçando-os a argumentar, a voltar ao texto, a comparar etc. Nesse tipo de proposta o crescimento acontece de maneira coletiva visto que os alunos podem estar em níveis de interpretação diferentes, e assim suas falas vão se complementando.

Durante a intervenção do docente, nem sempre há necessidade da contextualização com informações extratexto, seja da vida e obra do autor, seja de cunho histórico, seja do estilo ao qual a obra pertence. Teresa Colomer aponta que, em atividades com crianças, essas referências são totalmente desnecessárias para a construção do entendimento, mas que alunos maiores podem aceitá-las se as acharem úteis ou, curiosamente, podem eles mesmos virem a questioná-las.

Depois de ler com a turma, *Amanhecer esmeralda* e outros textos avulsos; conversar sobre a importância do contato com o livro para se obter diferentes conhecimentos e, ainda assim, perceber que muitos alunos não demonstravam atenção às atividades; passei para eles o documentário sobre a vida e obra de Ferréz. Nesse vídeo o autor evidencia o poder da literatura na sua formação pessoal e profissional. O crítico declara que a arte da escrita o salvou desde menino, quando testemunhou muitos amigos de infância morrerem por causa da criminalidade, enquanto ficava dentro do seu quarto lendo. Os discentes ficaram admirados ao saber que o escritor ainda mora na favela Capão Redondo, segundo ele de onde extrai elementos reais para suas narrativas. Além de administrar uma loja de estamperia de camisetas, Ferréz faz um incansável trabalho para demonstrar a outros jovens o que a leitura também pode fazer em suas vidas.

Além disso, ele exerce bastante influência sobre o público jovem, pois é fundador do *IDaSul*, grupo que promove eventos e ações culturais na região do Capão Redondo, e ligado ao movimento *hip-hop*. Também faz parte da ONG Interferência que trabalha com crianças da Zona Sul e fundou o Selo Povo, uma editora independente. Ademais, possui um programa de televisão chamado "Ferréz em construção" onde entrevista diferentes pessoas para comentar sobre cultura.

Nessa aula, os alunos perceberam que a vida de Ferréz na adolescência não é diferente da de muitos deles. O local em que vivem, a periferia do município de Nova Iguaçu – RJ,

também é rodeado pela criminalidade e, às vezes, a violência se faz presente dentro de suas próprias casas. São jovens desestimulados, quando incitados falam dos sonhos que possuem, mas o que se reflete em suas práticas, é a falta de objetivo para sair da situação familiar e social em que se encontram.

Assistir ao documentário e conhecer um pouco sobre a biografia de Ferrèz foi como que um bálsamo. (D.S.) disse: “é legal saber que ele é da favela e conseguiu vencer na vida”. Muitos discentes possuem algum familiar que está preso ou foi morto devido ao envolvimento com o crime, no entanto, conhecer um pouco sobre o escritor lhes deu um fôlego, principalmente ao perceberem que não é preciso mudar de lugar para viver melhor, mas que é necessário ter objetivos e novas condutas. Naquele dia, os discursos foram construídos a partir do sentimento de esperança, os discentes tomaram um novo vigor e falaram de sonhos e projetos para executá-los.

Colomer apresenta outras necessidades, do ponto de vista social, para o crescimento do leitor da atualidade. Segundo ela, devem ser reconhecidas novas formas de representação literária do mundo, admitindo-se a abordagem de temas modernos, como problemas urbanos, sociais, violência, etc; que vão trazer uma diversificação do final da obra, que nem sempre será fechado e feliz. O livro *Amanhecer esmeralda*, por exemplo, dialoga com diversos temas sociais, no entanto, apresenta em seu desfecho um final feliz, como nos contos de fadas. Diferente de outros enredos, que vai requerer do leitor um maior refinamento de suas competências leitoras, “o resultado, é que nos livros atuais predominam a fantasia, o humor, o jogo literário, a narrativa psicológica e a ruptura de tabus temáticos. Este universo requer atitudes e competências leitoras diferentes das que eram necessárias anos atrás” (Ibidem, p. 77).

Portanto, trata-se de um leitor contemporâneo do ponto de vista artístico, exposto continuamente a diferentes entendimentos, mídias e tecnologia. Assim, o professor deve enriquecer a atividade com o uso de intertextualidades, aludindo a outro conto ou personagem, a uma música ou filme, fazendo com que o aluno recorra a conhecimentos prévios. Ainda é interessante fazê-lo perceber a voz do narrador, que aponta alguns caminhos da progressão do texto. Essa compreensão vai progredindo à medida que a capacidade leitora se constrói. Desta maneira:

A exigência de competência literária que os livros estabelecem não apenas se ajusta às características das sociedades atuais. Além disso, busca corresponder ao progressivo aumento da capacidade leitora dessas crianças que estão em desenvolvimento. Assim, é natural pensar que as obras vão complicando seus requisitos de leitura de acordo com a faixa etária. Também vão ocorrendo mudanças nos modelos literários a elas oferecidos, implicando uma demanda maior na capacidade interpretativa. (Ibidem, p. 81)

Alguns recursos empregados a leitores do público infantil também podem ajudar com alunos do segundo seguimento da educação, tais como, contar ou ler o texto em pequenas partes, fazendo-os construir a sequência, de maneira oral ou escrita; apresentar contos de forma aleatória sem que afete o entendimento total do texto; exemplo disso, é o livro *Vidas secas* de Graciliano Ramos, em que os capítulos podem ser lidos em sequência ou como contos independentes. Pode-se ainda deslocar a compreensão do texto para as imagens, deixando que o indivíduo procure pistas; ou transformá-lo em outras artes, como teatro e pequenos vídeos.

Esses estímulos e intervenções devem acontecer a partir de um trabalho constante em que o professor/mediador familiarize e incentive os jovens leitores enquanto lhes apresenta um livro. É certo que o mundo atual é dinâmico e não favorável a condições de leitura, que exigem concentração e, em alguns casos, a solidão. Colomer salienta que aprender a ler e a escrever é uma das primeiras experiências a que as crianças estão expostas e das quais são geradas grandes expectativas, portanto, incorrer no fracasso pode gerar traumas e baixa autoestima. Assim, se explica o desinteresse de muitos alunos por atividades desse tipo, elas podem não ser atrativas por uma autodefesa e medo do erro e exposição.

Por fim, o docente deve planejar para essas aulas, diferentes tarefas em que os caminhos a serem percorridos, fiquem bastante claros aos alunos. Devido a eles engajam-se, de maneira mais profícua, em atividades de leitura em que enxergam um propósito, por exemplo, quando percebem que estão desenvolvendo um projeto. Ou quando lhes é proporcionada a leitura em diferentes ocasiões – mesmo individual e silenciosa ou partilhada, mediante a intervenção do professor – trazendo perguntas e comentários que estimulem a atenção e participação na descrição de detalhes e sentimentos suscitados pelo texto, deixando que as interpretações fluam livremente.

Nesse sentido, combinei com os alunos que todas as atividades produzidas a partir do desenvolvimento daquela mediação didática, culminaria na exposição de seus trabalhos em um Chá Literário, assim, houve por parte deles maior comprometimento e cuidado por saber que seus textos seriam vistos e lidos por outras pessoas.

4.2.2 – A escolha dos livros

Escolher os títulos a serem ofertados a uma turma, em propostas de mediação de leitura, nem sempre é tarefa fácil de ser executada, pois no trabalho com a coletividade nos deparamos

com gostos e competências bastante diferentes. Por isso, segundo Teresa Colomer, “a maioria dos professores concordam em que os livros devem agradar aos alunos. Para ‘quem’ e ‘para que’ fazer esses questionamentos pode ajudar na escolha do livro” (2007, p. 136).

Assim, é papel do docente estar atento às características da turma e apurar o olhar para suas necessidades, além de levantar questões quanto a que público deseja atingir e quais são os objetivos daquele trabalho. Cecília Bajour, chama esse processo de “escuta”, mostrando que o mediador precisa ouvir o grupo e refletir sobre sua fala, pois mesmo nas conversas mais despretensiosas são reveladas algumas pistas que se podem levar em consideração na hora de definir o *corpus* que lhe será oferecido.

Para a escritora esse processo de escuta também passa pelos próprios questionamentos do professor no momento da escolha, deduzindo os caminhos que poderão ser percorridos através da leitura, “que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos” (2012, p.27).

Desta maneira, na hora de escolher as obras que propus aos jovens, objeto desta pesquisa, procurei refletir, anteriormente, quais diálogos poderiam fluir de cada encontro. Estando atenta às falas e às preferências dos alunos, mas também aos caminhos que antevi para aquela intervenção. Assim, me abri às possibilidades, sem encaminhar para uma atividade hermética, visto que a direção trilhada foi sendo traçada ao longo da mediação.

Além disso, apoiei-me em Colomer, quando instiga o professor a escolher os textos, pensando em um público alvo e o que se deseja. Portanto, fiz uma programação inicial; porém, de acordo com o andamento das atividades, algumas ideias foram abandonadas, enquanto outras foram surgindo. Amparada pelos estudos de Bajour, também decidi por uma proposta de leitura dialógica; desse modo, não ficamos presos a definições de gênero, estilo e características da obra, deixando que os jovens fizessem uma leitura mais livre, porém produtiva.

A teoria é importante, mas não deve atrapalhar uma leitura mais instigante e complexa do texto, devendo-se levar em conta a liberdade dos leitores, trazendo possíveis leituras e construir outras novas. A verdade é que quanto mais conhecemos de um texto e das várias maneiras de lê-lo e interpretá-lo, mais autonomia temos sobre ele, sem que se fique preso a esquemas e critérios pré-fixados. (2012, p. 53-54)

Em sua obra, Bajour menciona os modos de seleção de títulos para grupos de encontro social de leitura literária, mas que podemos nos apropriar para projetos em sala de aula. Ela

mantém a ideia de escuta, contudo mostra que o mediador também deve prestar atenção a outros aspectos a fim de que não sejam selecionados apenas textos com ideias elementares; ao contrário, as escolhas precisam instigar o diálogo e a reflexão. Segundo ela, aí se “(...) inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (2012, p. 52).

Teresa Colomer também aborda a importância da eleição de um *corpus*, que deve ser flexível e adequado à faixa etária dos leitores e ao contexto em que estão inseridos. Assim,

[...] pode-se afirmar que um bom *corpus* não é sinônimo ‘das melhores obras’, mas inclui também livros de séries, onde os pequenos possam descansar e assimilar o aprendizado através da repetição, ou livros que fortaleçam sua autoimagem positiva como leitores, ao sentirem-se capazes de ler livros mais grossos, embora de qualidade inferior, etc. No extremo oposto, um bom *corpus* não é tampouco algo destinado ao consumo, um conjunto de livros para entreter e esquecer. A tendência editorial de produzir livros mais curtos, simples, fáceis de ler e sempre novos, sem que possam compartilhar as referências coletivas, não se ajusta ao que sabemos sobre a formação dos hábitos de leitura. (2007, p. 113)

Na hora da escolha do livro literário, outra inquietação que povoa os questionamentos do docente, diz respeito ao conceito de qualidade das obras. Segundo Colomer deve-se levar em consideração, neste momento, o valor educativo de tal livro, visto que a literatura possui o potencial de passar mensagens ao grupo e socializá-lo culturalmente. Assim como Bajour, ela descreve a importância de o professor estar consciente de qual função deseja que o texto cumpra naquele ambiente, deste modo, a escritora reflete sobre esse critério:

Se o critério de qualidade não se refere apenas à obra em si mesma, mas também na experiência que é capaz de provocar no leitor, as novas reformulações sobre a importância de valores educativos da leitura [...] também incidem nesta polêmica. Assim, a partir dos estudos da literatura infantil e juvenil também surgiram muitas vozes que insistiram em que o acesso aos livros literários é necessário para proporcionar às crianças as distintas formas de representação da realidade, para projetar e construir a intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir a alteridade, evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem, compatibilizar as distintas culturas a que pertencem ou situar-se nessa ‘fronteira indômita’ de que fala Montes. (2007, p. 131)

Durante as leituras feitas com a turma, principalmente do livro *Amanhecer esmeralda*, percebi o surgimento dessas inúmeras vozes que revelavam a experiência e os sentimentos de alguns alunos: discutiram sobre diferenças sociais e sobre o respeito às diversidades; também houve evasão do tema e muita imaginação, algumas colocações foram pertinentes e outras não.

Porém, todas as falas foram importantes e contribuíram para a criação de um discurso crítico e, na escrita, observei um aprimoramento da linguagem na maioria dos discentes.

Ademais, muito se discursa sobre a difícil escolha entre livros pertencentes ao rol do cânone literário, aqueles que representam um conjunto de títulos valorizados e considerados de qualidade estética superior; ou obras contemporâneas, de maneira especial quando se enquadram na literatura definida como marginal. Ou seja, escritores como Ferrèz cujas composições dão voz a pessoas que vivem à margem da sociedade, na periferia.

O termo Literatura Marginal surgiu, no Brasil, nos anos 70 para designar um grupo de escritores independentes, que reproduziam seus textos em mimeógrafos. E ganhou novas vertentes a partir dos anos 80, quando temas acerca da violência tomaram proporção devido às chacinas ocorridas naquele período. Assim, a expressão Literatura Marginal tornou-se um manifesto para a voz da sociedade que vive à margem da sobrevivência, ganhando também a correlação com o nome Literatura Periférica.

Como vimos em capítulo anterior, Cecília Bajour, amplia o significado do termo cânone, dizendo que “um cânone é o modo pelo qual muitos encontram um modo de recortar a imensidão de livros e leituras e torná-la mais nossa” (2012, p. 116). Ou seja, para ela o cânone se forma à medida em que os alunos vão se tornando leitores mais experientes, e começam a escolher as obras pelos seus próprios gostos, fazendo “Leituras que eles não se cansam de potencializar criando pontes entre os livros, outros objetos culturais e a vida real e concreta” (Ibidem, p. 114). O *cânon*, então, passa a ser a possibilidade que os indivíduos têm de se construir a partir da escuta do outro, “a oportunidade de escutar o outro e de dar voz a algumas teorias que subjazem às decisões de incluir ou excluir determinados textos ou formas de ler provavelmente abriu um caminho para que questionassem ou ratificassem seus cânones, ou, então, contribuiu para redimensioná-los” (Ibidem, p. 115).

Compreendemos assim, que o contato com textos literários que suscitem valores e que priorizem a fala e as experiências dos discentes são muito importantes, no entanto, conforme expõe Bajour, esses objetivos devem ser dosados:

Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano, como ocorre com aqueles que têm que ver com o ensino de valores, para dar um exemplo muito conhecido de demanda extraliterária. Ou que, se levam em conta o literário, rapidamente retrocedem para encerrá-lo em esquemas que não toleram incerteza, as zonas híbridas, os limites difusos. Esse posicionamento quanto à seleção, além de ser reducionista, pressupõe uma perspectiva sobre a leitura em que a teoria (mais precisamente, alguns de seus usos ‘aplicacionistas’) a precede para condicioná-la. (p. 53)

Assim, além do livro *Amanhecer esmeralda* que mantinha uma linguagem de mais fácil entendimento e apontava caminhos para o diálogo de vários temas da atualidade, não paramos nessa discussão e ampliamos o debate para a qualidade estética e artística da obra. Como por exemplo, o sentido da palavra “sonhar” (anexo G) que aparece naquele contexto, em tamanho maior que os demais vocábulos, ao que os alunos acharam que ela teria um significado mais amplo. Disse (S.P.): “é sonhar com esperança, fazendo o que devia ser feito, não é ficar esperando sentado”. (A.A.) participou bastante e falou: “a menina sonha, mas ela tem noção da realidade porque só fazia atividades domésticas e ficava triste em perceber que poderia ser doméstica como a mãe, porque ela tinha outros sonhos”.

À vista disso, também se verificou a expressividade da linguagem não verbal para a compreensão do texto, visto que a ilustração de Rafael Antón e o projeto gráfico de Rafael Viana Leal, ampliaram o significado das palavras. O livro lido pela turma foi da segunda edição, bastante diferente da primeira que apresentava diferentes ilustrações e produção gráfica, dando outras possibilidades de sentido e de leitura. Ou seja, o entendimento não foi construído apenas pelo uso do vocábulo “sonhar”, mas também pelo modo como ele foi escrito. Da mesma maneira, a palavra “nada” (anexo F), os alunos perceberam que, quanto à significação, não haveria qualquer mudança se o termo fosse escrito no mesmo parágrafo, com letra minúscula, e separado por vírgula. Mas a aluna (R.B.) reparou que o fato de tê-la escrito separada e com letras maiores, trouxe mais expressão. Segundo a discente: “Manhã tinha esperança de encontrar alguma comida dentro da panela, mas essa esperança foi totalmente quebrada, pois não havia absolutamente nada! Ou seja, destacava que a panela estava realmente vazia”.

Também observamos as características literárias de outras obras, como os tipos de linguagens, denotativa e conotativa, nos poemas: *Ouvir estrelas*, de Olavo Bilac (anexo D) e *Não há vagas*, de Ferreira Gullar (anexo E). Bem como outros textos, já mencionados. A turma sentiu bastante dificuldade em compreendê-los, principalmente o de Bilac, mostrei que em poemas é muito comum a inversão dos termos da oração (hipérbato) para dar expressividade ou conseguir a rima, o que dificulta o seu entendimento. Com alguma ajuda eles perceberam que a poesia de Gullar trazia reflexão e crítica social.

Já imaginava que os discentes teriam certa objeção à leitura desses poemas, queria, no entanto, que eles ampliassem o seu *corpus* e conhecimento de mundo; e percebessem que, embora ambos fossem escritos em versos, possuíam estruturas bastante distintas. Sem que me aprofundasse nos conteúdos e características do gênero lírico, mostrei o que era um soneto,

rima e classificação quanto à quantidade de sílabas poéticas, além de apresentar as escolhas vocabulares próprias do período de Olavo Bilac. Assim, a maioria dos jovens disse que não conseguiria fazer um poema, que era muito difícil. Lendo novamente, observamos que o eu-lírico mantinha um diálogo com um interlocutor a quem chama “amigo”. Conversamos que o diálogo é bastante comum na narrativa, mas que também pode ocorrer na lírica, ao que alguns ficaram surpresos.

Mostrei para eles que existem formas menos rígidas de se escrever um texto em versos, desta maneira, lemos *Não há vagas*, de Ferreira Gullar. Verificaram a ausência de rimas e que “as frases não possuíam o mesmo tamanho” (A.A.); viram que faltava pontuação e disseram que o texto era sem sentido. Precisei ler mais umas duas vezes, para que percebessem que se tratava de uma crítica.

Findei a aula mostrando que a escolha de como o poema será escrito fica a cargo do escritor, quais palavras deseja destacar e qual estrutura deseja dar ao seu texto. Encorajei a também eles serem autores, o que se concretizou em tarefa posterior.

4.3 – Leitura silenciosa

Como vimos, diferentes estratégias e dinâmicas devem fazer parte do planejamento do professor para o trabalho de mediação com leitura e formação do jovem leitor. Uma dessas atividades é a promoção da leitura individual e silenciosa. De acordo com Teresa Colomer, propostas desse tipo são necessárias pois

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. (2007, p. 125)

Percebi que muitos alunos têm vergonha de ler em voz alta e se expor perante o grupo, portanto, a leitura silenciosa passou a ser uma possibilidade. Porém, quando lhes entreguei o conto *O colibri* (anexo H) e pedi para que lessem individualmente, não mantiveram a atenção por muito tempo e começaram a conversar; alguns diziam que não conseguiam entender nada e insistiam para que eu lesse para a turma. Falei para que fizessem a leitura novamente e depois

escrevessem uma palavra e desenhassem algo que definisse o que entenderam do texto. Com esses desenhos e palavras, fizemos um mural.

Em outro momento, entreguei aos discentes a cópia de uma página do livro *Amanhecer esmeralda*, para que fizessem a leitura silenciosa. Segue o trecho:

Marcão pediu que ela se sentasse perto da mesa e perguntou de que bairro ela era.

— Daqui do Jardim das Rosas, professor.

Ele pensou que não havia rosas naquele bairro e no que teria gerado aquele nome. Mas preferiu continuar a conversa e perguntou sobre a família de Manhã. (2014, p. 18)

Perguntei a eles sobre a conclusão do professor a partir da resposta de Manhã. Depois da leitura individual eles compreenderam apenas o sentido literal do texto, dizendo que no local não havia rosas, nem plantas, que era um lugar pobre e feio (interpretação que chegaram apoiando-se também nas imagens). Na aula seguinte, apresentei-lhes o documentário *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado. O curta metragem conta a história de um tomate que é plantado, colhido, transportado e vendido num supermercado, mas apodrece e acaba no lixo. O filme vai fazendo sequências repetidas das imagens, seguindo o destino desse tomate, até ficar clara a diferença que existe entre tomates, porcos e seres humanos.

Dialogamos sobre a estética escolhida para a construção do curta, pois muitos adolescentes acharam estranho o fato de ficar repetindo algumas falas e cenas, mas depois que provoqueei o raciocínio de qual seria a intenção do diretor e editor do filme, chegaram à conclusão de que era para chocar e ressaltar a diferença social entre as pessoas. Um aluno refletiu sobre o fato de o lixo ser levado para a fazenda de um criador de porcos e só depois que ele pega o que vai dar de comer aos animais, é que abre as porteiras para as pessoas necessitadas entrarem em grupos e por dois minutos catarem o que achar proveitoso para seu próprio sustento, “os porcos são mais importantes que as pessoas”, concluiu (A.A.).

Assim, através do documentário, fiz com que eles refletissem novamente sobre a ampliação de sentidos dos nomes de ambos os lugares. A aluna (L.S.) disse que era uma ironia, “Jardim das Rosas e Ilha das Flores, são nomes bonitos que fazem a gente pensar em lugares legais e bonitos, mas na verdade, são feios, pobres e sujos!”. Demonstrei que o recurso da ironia, pode ser usado para quebrar a expectativa do leitor, trazendo um novo ponto de vista.

Deste modo, pude averiguar que a leitura partilhada proporcionava mais discussões e entendimentos na turma. Embora, os textos trabalhados não fossem de difícil compreensão, os

alunos não demonstraram grande disposição para lê-los sozinhos; alguns, de fato, tiveram dificuldades, mas a maioria, apresentou desestímulo perante a atividade. Isso mostra que

Concluí que a leitura individual deve ser pensada como um dos caminhos de formação do leitor, porém não deve ser o único, visto que o raciocínio dos estudantes foi melhor desenvolvido quando pensaram coletivamente. No entanto, por esse mesmo motivo, faz-se necessário planejar situações que estimulem, nesse grupo, a leitura solitária, com o intuito de que esses discentes se desenvolvam como indivíduos autônomos, e encontrem no texto momentos de entretenimento e de prazer, algo que é muito distante da rotina de meus alunos. Afinal, essa é uma das propostas desta pesquisa que se propõe a apontar caminhos para a formação de jovens leitores, contudo, não tivemos tempo hábil para propor novas atividades.

4.4 – Metáforas: a construção de significados em leituras solitárias e partilhadas

A leitura individual e solitária, pode proporcionar ao leitor um momento de “levantar a cabeça”, ou seja, quando ele tira os olhos do texto e se entrega às reflexões e pensamentos que suscitam da obra. Segundo Bajour “aparece ali a ideia do leitor como autor irreverente do texto que lê: texto que dispersa e ao mesmo tempo canaliza as associações e ideias em regras”. O que a autora demonstra é que, na mesma medida em que se pode demonstrar um indivíduo disperso, não atento ao livro; ele também se revela como parte na construção literária, visto que faz a associação do escrito com experiências pessoais e com o conhecimento linguístico de que dispõe.

Outro aspecto bastante relevante acerca da leitura literária é o fato de que ela pode proporcionar a construção de novos significados, não só para a interpretação do texto, mas para a ressignificação da própria vida do leitor, ao que Michèle Petit chama de força da metáfora. Segundo ela, “Uma metáfora permite dar sentido a uma tragédia e evita, ao mesmo tempo, que ela seja evocada diretamente; permite também transformar experiências dolorosas, elaborar a perda, assim, como restabelecer vínculos sociais” (2010, p. 206).

Como dissemos anteriormente, nosso intuito seria formar leitores que valorizassem e apreciassem o texto em seus aspectos estéticos e pela simples força da palavra, isto é, que lessem por prazer de se entregar ao mundo mágico e cheio de significados que emana da literatura. E quando necessário, não se abstraíssem dos ensinamentos linguísticos, históricos etc., que

constroem e fortalecem o conhecimento daqueles que mergulham nessa arte. No entanto, percebemos que esta deve ser uma tarefa incansável por parte do professor, visto que a leitura descompromissada não faz parte da escolha de entretenimento da maioria dos alunos. Assim, não podemos nos apartar do aspecto ora apresentado por Petit, ao mostrar que a força das metáforas faz parte da construção de sentidos que vamos dando à nossa história, a partir do texto.

Na obra da escritora, há vários relatos de pessoas que se entregam à leitura com o intuito de esquecer de seus problemas ou, se não os esquecem, dão nova dimensão às suas vidas na medida em que ressignificaram a atuação dessas intempéries sobre si. Descrevemos aqui alguns desses exemplos:

‘Recitando poemas para mim mesmo, eu conseguia esquecer a tristeza e a dor’, explica Stéphane Hessesl, referindo-se a sua deportação para o campo de Buchenwald, e depois para Dora. Ainda hoje, ele sabe mais de uma centena de cor: ‘A poesia desempenhou sempre um papel central na minha vida. Ela alimenta a memória e ressurgem em momentos traumáticos, ajudando-os a superá-los’. ‘A poesia é o oxigênio, a luz, o reconforto absoluto’, diz Angélique Ionatos: ‘Quando tenho ideias extremamente sombrias e me torno muito pessimista a respeito do mundo, a única coisa, mais ainda do que a música, que pode me fazer retornar a confiança no ser humano é a poesia, os poetas’. (2010, p. 178)

O que se pode extrair, dessas e muitas outras experiências, é o fato de a obra que essas pessoas leem inicialmente como escape, na maioria das vezes, não têm nada a ver com seus problemas; pelo contrário, as metáforas surgem de textos que nada se parecem com suas vivências, por isso mesmo lhes alimenta a alma.

Desta maneira, podemos perceber na literatura um caminho de reconstrução. Em que a leitura ajuda esse indivíduo a se reestruturar, fazendo-o esquecer situações traumáticas ou dando força para sobreviver em meio a elas. Não importa o tema do livro, visto que para muitos leitores ele cumpre o papel de ocupar um vazio. Assim, o ato de ler torna-se capaz de manter a dor, a solidão, os desafetos etc., à distância. Segundo Petit, os rumos psíquicos, emocionais e sociais, podem ser reorientados a partir de uma intersubjetividade.

Esse é mais um dos argumentos que pode ser utilizado pelo professor na hora da mediação, diante de alunos que compreendem a leitura apenas como avaliação e punição, demonstrar que, ao contrário, ela é liberdade. De acordo com a estudiosa: “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” (Ibidem, p. 92).

Todavia, a escritora destaca a importância de o mediador demonstrar sensibilidade e perceber como o leitor se coloca diante da obra. Visto que o texto pode despertar algumas emoções na pessoa que lê, e trazer à tona algum processo doloroso. Nesse caso, nem sempre é fácil ou possível para ela externar o que está sentindo.

Em muitos momentos em sala de aula, percebi esse silêncio, de quem não tinha vontade ou coragem de expressar-se. Voltando ao trecho do livro *Amanhecer esmeralda*, em que a menina Manhã disse ao professor “— Ah! Meu pai bebe um pouco, né, tenho vergonha de falar, mas ele não bate na minha mãe, não. Já a minha mãe trabalha até de noite na casa da dona Flávia, a patroa dela” (2014, p. 18).

No contexto social a que pertencem os alunos em análise, a bebida e a agressão às mulheres são recorrentes. “Isso é reflexo da desigualdade social”, declarou (S.P.). O aluno compreendeu que esse comportamento é cultural em meios menos favorecidos. Nesse momento, muitos discentes falaram da realidade dos locais em que vivem. Abordaram diferentes assuntos, tais como: a criminalidade e a constante briga de facções; a violência doméstica; uso de drogas; a falta de médicos nos postos de saúde; a falta de um local em que eles possam brincar; etc.

Quando o jovem (A.A.) falou: “o pai da menina bebe assim como o meu, mas meu pai também não bate na minha mãe”. Uma menina ficou meio tímida, mas a colega falou por ela “seu pai bebe pra caramba, né?!”, ao que (J.S.) respondeu: “Ele é um pé de cana”. Percebi nos olhos de muitos outros adolescentes que em suas casas passavam pela mesma realidade, porém não tiveram a coragem de contar, talvez para não se expor ou simplesmente porque não queriam tocar no assunto. Uma jovem pareceu bastante triste, perguntei se queria dizer algo, mas ela se negou, respeitei o seu silêncio; descobri depois pela coordenadora da escola, que ela vive somente com a irmã e a mãe, que é catadora de materiais recicláveis e que há pouco tempo haviam perdido tudo devido a uma enchente. Aquele texto e aquela discussão devem tê-la levado a outras metáforas que não o problema de alcoolismo, mas ela não quis nos contar.

Mais um momento enriquecedor quanto à análise das metáforas que saltam desse contato com o texto, foi o dia em que lemos o conto *Com que é que se parece um professor?*, de Pepetela. Os alunos dialogaram sobre a realidade de *Ngunga*, sobre o fato de a personagem não ter casa e nem família. Por esse motivo, quando o menino decide ir para a escola precisa dormir e comer no local. Conforme evidenciamos no trecho:

Mavinga apresentou-o. Disse que ele não tinha família.

— Tem de ficar a viver aqui comigo! — disse o professor — Também já tenho o Chivuala, que veio comigo do Guando. Os outros alunos são externos, vivem

nos quimbos e vêm só receber aulas. Para estes dois, vai haver o problema da alimentação.

— Não há problema! — respondeu o Comandante — Vou falar com o povo. Quando derem comida para o camarada professor, acrescentam um pouco para os dois pioneiros. O Ngunga precisa de estudar, para não ser como nós. Se se portar mal avise-me. Estás a ouvir, Ngunga? Se não trabalhares bem, eu vou saber. E, se fugires da escola, eu encontrar-te-ei.

Após lerem a narrativa, os alunos não compreenderam o motivo pelo qual essa alimentação ter que vir dos moradores que vivem no entorno da escola (do povo). Não alcançaram o entendimento da situação demonstrada, em virtude de a maioria deles comerem no espaço escolar mesmo tendo casa e família e por saberem que esse alimento é provido pela prefeitura. Ou seja, não entenderam as metáforas do texto, porque essa realidade não fazia qualquer sentido para eles; assim, também questionaram o fato de o professor morar no local.

Já na obra *Amanhecer esmeralda*, lhes chamou a atenção o fato de o professor ter dado um vestido novo à menina. Mas deram bastante importância à dona Ermelinda, a merendeira que fez um penteado de tranças em Manhã, enquanto exaltava seus traços africanos e lhe contava sobre as raízes dos negros dizendo que ela “devia ser descendente de uma linda rainha, de algum dos reinos a que pertenciam os negros escravizados trazidos para cá” (2014, p. 32).

O aluno (C.C.) disse que o contato com dona Ermelinda foi decisivo para a mudança de comportamento de Manhã que no início tinha vergonha do seu cabelo. “Ela começou a se achar bonita”, comentou (C.L.). Os jovens perceberam que houve o empoderamento da personagem, que passou a se olhar no espelho, a se achar bonita e feliz consigo mesma. Além disso, as atitudes da menina contagiaram todos que estavam a sua volta. Os assuntos foram permeando temas como valorização e *bullying*. A aluna (R.L.) disse: “amo minhas origens e não tenho vergonha do meu cabelo e nem do meu nariz” e continuou “eu já sofri *bullying*, fui chamada de carvão e cabelo pixaim”, mas concluiu bastante decidida “não ligo para o que falam, amo minhas origens, só cuida e respeita aquilo que se ama”.

Nesse instante, (A.A.) disse que a colega não liga para o que falam, mas praticou *bullying* no primeiro dia em que ele entrou na escola e que se sentiu muito mal com a atitude dela. “Na época eu fingi que estava tudo bem, porque se mostrasse que estava chateado poderia ser pior, porque eu estava entrando na escola e fiquei com medo de ser excluído, mas fiquei muito magoado”. A revelação desse jovem deixou os ânimos um pouco alterados e desconcertados ao que precisei intervir.

Depois disso, começaram a falar de diferentes tipos de discriminação e o discente do fato anterior revelou ter um amigo bolsista no colégio Pedro II que sofre preconceito social, porque é bolsista e mora em uma comunidade.

Encorajada por outras meninas, a adolescente (C.R.) falou que sofria preconceito e por isso se cortava. Foi um momento ímpar na turma, todos ficaram chocados e, em silêncio ouviram a colega, muitos ficaram emocionados. Quando questionei se havia falado disso para alguém e se já havia pedido ajuda, ela desabafou: “consegui contar para os meus pais, no princípio eu não conseguia me abrir com ninguém e levava tudo para o coração, não tinha forças. Eu mostrava ser uma coisa por fora, mas por dentro o coração doía”. A menina chorava enquanto partilhava conosco a sua história. E completou, muito triste — “ninguém notava quando eu cortava o braço”. Intervi, pois era o mês de setembro e aproveitei o momento para falar da campanha de conscientização contra o suicídio “Setembro Amarelo”, mostrei como é necessário estar atento às pessoas que estão à nossa volta, em muitos casos, o colega demonstra estar tudo bem quando, na verdade, não está. Também ressalté a coragem da menina em contar aos pais e pedir ajuda, eles a levaram a uma psicóloga e ela segue em tratamento.

Demonstrei, assim, a necessidade de procurar alguém de confiança e desabafar quando passarem por alguma situação que lhes pareça insuportável, porque com a correria do dia a dia as pessoas não se percebem. Os discentes concordaram e enquanto isso alguns abraçaram a menina e lhe davam palavras de conforto. (L.S.) fez a observação “é importante as pessoas se colocarem no lugar das outras, assim o mundo poderia ser melhor”.

Quando se refizeram, demos continuidade à leitura e a aluna (R.L.), que inicialmente disse não ligar para o *bullying* relatou: “busco inspiração na minha prima, todos riam dela, mas ela estudou e venceu na vida. Fez prova para o corpo de bombeiros e mostra pra toda sociedade que ela venceu”.

Se a literatura vai funcionar para o leitor como a recuperação de um trauma e ressignificação do mesmo é imprevisível, não podemos afirmar que vá ou não acontecer. Mas a exemplo do que citamos anteriormente, quando ocorre é bastante significativo para a própria pessoa e para aqueles que participam do diálogo. Também pude perceber esse processo através dos textos de muitos alunos (anexo J), de maneira especial, da jovem M.E., quando diz “Tem dias que tenho paz, outros que tudo está bagunçado, tem dias que nada me abala, tem dias que tudo me abala [...]”

Conforme demonstramos anteriormente, Petit também apresenta vários exemplos de grupos e oficinas de leitura em que mitos ou contos estabelecem um ‘sistema de sentido’ e são

transformados para melhor refletir uma experiência vivida, sem que a coerência do ‘sistema inicial’ se perca. As pessoas que conseguiram conectar esses sentidos, assim como alguns de nossos alunos, recuperaram uma dimensão de suas histórias e memórias, em que uma metáfora permitiu dar sentido a traumas pelos quais haviam passado.

Enfim, quando um adolescente é destemido e consegue relatar para os colegas o que passou ou o que sente, dá ânimo aos demais e essas vozes saltam do texto e se encontram às vozes de distintos leitores. A escuta dos testemunhos de outra pessoa pode trazer um significado do qual não se havia pensado em uma leitura solitária. Assim, o discurso desses estudantes foram se construindo como pedaços de uma colcha de retalhos, tecida parte a parte, de cores e tamanhos diferentes, cada um ao seu jeito.

4.5 – Leitura partilhada (social)

Outra proposta de mediação de leitura e formação do jovem leitor é a leitura partilhada e social do texto. Segundo Cecília Bajour,

Como veremos ao longo desta exposição, para todos – crianças, jovens e adultos –, a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras. (2012, p. 20)

Um mecanismo aparentemente simples é a leitura em voz alta, em grupo, depois surgem histórias, recordações, discussões, ou o silêncio. Muito importante, segundo Petit, para que esses encontros sejam de fato significativos, é a “qualidade da presença e da escuta” (2010, p. 50) do mediador. Aqui ela ressalta a importância do outro em nossa vida, no caso, o outro são os que partilham do grupo, mas também o professor, que deve sempre estar atento aos ditos e não ditos.

Continuo descrevendo as falas de alguns alunos que contribuíram para a compreensão coletiva do livro *Amanhecer esmeralda*. Um menino, (S.P.) reconheceu a importância do presente do professor e dos cuidados de dona Ermelinda com o cabelo de Manhã, mas revelou “eu acho que a mudança da menina realmente aconteceu porque ela passou a sentir como as rainhas e princesas das histórias que a merendeira contou. Acho que é isso que ela enxerga quando se olha no espelho”. Uma aluna disse que embora o texto não falasse de *bullying* ou preconceito racial de maneira explícita, ela acha que talvez a menina sofresse no ambiente escolar “ela está

sempre quieta, no canto dela, acho que ela tinha um preconceito interior, porque o texto diz que ela não gostava do seu cabelo, da sua boca e do seu nariz” (J.S.). Outra adolescente acrescentou “acho que as aulas do professor eram importantes, porque além de ensinar a matéria, ele falava sobre a sociedade preparando os alunos para o mundo” (MA.). “A vizinha da menina é fofoqueira e olhuda, ficou vendo que o pai de Manhã pintou a casa e correu para pintar a dela também” – falou (A.A.). (C.L) concluiu: “Achei o livro bem legal porque ele fala da vida como ela realmente é”. A grande maioria dos discentes apenas ouviu aos comentários.

Segundo Bajour “o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo” (2012, p. 23). Para a autora é enriquecedor pensar como leitura o momento de bate-papo sobre o livro e o intercâmbio dos sentidos que um texto desencadeia em quem lê. Ela aponta que essas escutas são construídas a partir dos diálogos que se complementam, mas também daqueles que sugerem discordâncias, visto que isso favorece o respeito e fortalece o discurso do leitor. Desta forma,

Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona. Trata-se de um simulacro de escuta, uma atuação para manter as aparências. A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. (Ibidem, p.24-25)

Para desenvolver a intersubjetividade é necessária a construção de uma relação subjetiva e significativa a partir da fala do outro; assim, nos diálogos que se sucedem desses encontros, ocorre troca de experiências e confiança entre os integrantes do grupo. Quando as pessoas revelam suas histórias, doam um pouco de si e umas se transformam com as outras, tendo também a liberdade de permanecer do mesmo jeito.

No entanto, essa leitura compartilhada, precisa estar longe do controle avaliativo e da necessidade de notas, senão os alunos podem julgá-la inútil. A atividade deve acontecer de maneira natural, deixando que os jovens se sintam à vontade para falar. Assim, acontece a apropriação e o amadurecimento do discurso desse jovem leitor, pela soma de suas experiências, às falas de outras pessoas, inclusive a dos livros e dos autores que já leu. Isso não significa dizer que, posterior a esse momento, não se possam propor algumas atividades, inclusive avaliativas, mas um dos caminhos é deixar claro aos alunos o seu propósito e sentido para a construção do seu conhecimento.

No encontro em que reproduzi o livro *Amanhecer esmeralda* no *datashow* iniciei a leitura em voz alta e pedi para que algum aluno manifestasse o desejo de continuar a ler, somente um menino se dispôs, porém, sua voz era muito baixa e começou a dispersar a turma; então, eu retomei o texto e o li até o final.

Em outro encontro, separei a turma em cinco grupos e distribuí cópias de partes diferentes do mesmo livro. Pedi para que eles fizessem um resumo escrito, que depois seria lido. Dois grupos produziram bons resumos; três foram muito ruins e incompletos; o quinto teve problemas de coesão e coerência. Pedi para que os alunos dispusessem as cadeiras em roda, nesse momento houve muita algazarra porque eles não queriam ler (uns diziam que não sabiam ler, outros que tinham vergonha). Ordenei que eles entrassem em consenso e escolhessem, pelo menos, um representante de cada grupo para fazer a leitura. Somente dois alunos se fizeram entender, os demais leram muito baixo e ficavam rindo o que prejudicou o entendimento.

Vi, naquele momento, que muitos alunos até leem bem, e não demonstram quaisquer problemas de fluência, mas não conseguem se fazer escutar. Quando os jovens abaixaram o tom de voz os demais começaram a rir e a conversar. Percebi que aquela atividade não havia dado certo naquela turma, pois a maioria dos discentes não se sentiram seguros perante os colegas, e um não respeitou o turno de fala do outro. Chamei a atenção para o fato de que ouvir também é um tipo de atividade e que é tão importante quanto falar. Desta maneira, registrei que eles não conseguiram dialogar e trazer qualquer experiência ou metáforas naquela manhã. Esta atividade, então, contrariou o que se evidencia na fala de Bajour, quando diz

Se a escuta [...] for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a uma mediação que qualifique a ‘levantada de cabeça’ de cada leitor – suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações –, isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados. (2012, p. 21-22)

No entanto, não podemos cair na armadilha de fazer com que o texto literário seja apenas um instrumento atrativo para se falar de problemas sociais, questões relacionadas a valores e ética. Desta maneira, incorremos no erro de reduzir a linguagem artística. O que é notório para Bajour quando explica:

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro. (Ibidem, p. 26)

Ressalto a importância de o professor/mediador estar atento ao que funciona ou não para determinado público. Nesse caso, percebi que os alunos não gostam de ler em voz alta, mas que quando eu lia para eles, ficavam atentos e conseguiam dialogar sobre diferentes temas que extraíam do texto.

Valendo-me dos estudos de Teresa Colomer, planejei outras atividades de leitura compartilhada, e na semana do feriado da Proclamação da República, fizemos um mural com a bandeira do Brasil que trazia o seguinte tema: “Vamos construir um país melhor com” (anexo M). Cada aluno devia escrever uma palavra, colar na cartolina e explicar porque havia escolhido tal conduta e porque a achava importante. Essa proposta foi mais proveitosa e percebi que os discentes ficaram bastante felizes pela sua contribuição, além disso, estimulou-se a produção oral e o aprimoramento do discurso, apresentando certa criticidade.

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (2007, p. 143)

Além disso, para a escritora, a leitura compartilhada também funciona como uma ponte que parte da construção de significados individuais para o coletivo, além de ajudar a formar o *cânon* literário do qual falamos anteriormente. Assim, “as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de ‘formar o gosto’ a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social” (Ibidem, p. 144). Ainda segundo a autora, “Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores de alguns livros em um momento determinado, como os conecta com sua tradição cultural. A escola deve velar para que assim seja” (Ibidem, p. 151).

A cada aula e atividade de leitura desenvolvida junto à turma, averigui as que os alunos respondiam de maneira positiva ou negativa, e registrei os motivos pelos quais os objetivos eram ou não alcançados. Assim, percebi as atividades que valiam a pena ser repetidas ou as que precisavam ser reestruturadas ou abandonadas.

Retomei a fábula *O colibri* (anexo H) e propus que os discentes fizessem um final diferente. Eles perguntaram por que aquele texto era chamado de fábula e acabei ampliando os comentários para os aspectos linguísticos e as características do texto, tais como os animais possuírem atitudes e comportamentos humanos e a moral da história, a qual foi facilmente identificada por eles. Perceberam que o colibri representava as pessoas otimistas que fazem a sua

parte na sociedade, enquanto que os outros animais foram preguiçosos e conformados com a situação, não fazendo nada para mudá-la.

A maioria dos alunos reconstruiu a história fazendo com que o colibri fosse ajudado pelos demais animais, esses falaram do sonho de ter uma sociedade mais justa, unida e com menos diferenças sociais. Outros, compuseram um final em que o colibri desistiu depois de algum tempo, vendo que ninguém iria ajudá-lo, parou de trabalhar sozinho. (C.C.) disse: “na vida é assim, só uma pessoa faz, aí ela cansa e para”.

Em outro encontro apresentei cópia do cordel *O boi zebu e as formigas*, de Patativa do Assaré (anexo I). Os adolescentes perceberam a musicalidade do poema e expliquei como eram feitos os livros de cordéis na cultura nordestina, disse que era muito confundido com a apresentação de repentistas nas feiras e festas locais. Os jovens observaram que a batalha de repentista se parece com a batalha de *rappers* que eles já haviam visto. Além disso, destacaram a intertextualidade com o texto *O colibri*, viram que os personagens eram animais e que também havia uma moral da história. “A formiga representa o povo, pequeno, pobre e sem força”, disse a aluna (R.L.) e (S.P.) completou “quando o povo se une, pode acabar com a força dos políticos”. Ele quis dizer os poderosos, que assolam os menos favorecidos, assim como o boi zebu da história.

Constatei através das atividades acima que “Apreciar a leitura de muitas obras oferecem e ampliam os parâmetros de comparação, que levam a estabelecer a opinião sobre sua qualidade. Ou seja, a proximidade com os livros é a melhor maneira de avaliá-lo” (COLOMER, 2007, p. 147).

Segundo Petit, também há outras formas de desenvolver a formação do leitor a partir de trabalhos com a oralidade, conjugando literatura com outras artes, tais como, cinema, pintura, arquitetura etc., bem como atividades de escrita e reescrita dos alunos. Além de poder explorar o texto literário a partir de desenhos e projetos audiovisuais. Ela também propõe que se apropriem de frases e versos das obras que leram, e a partir da cópia desses trechos façam seus textos autorais. Ao que complemento com Bajour:

Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo. Entretanto, interessa-me particularmente examinar o que se dá com a escuta quando a leitura se relaciona com a literatura e com outras artes. (2012, p. 25)

Concluo esse tópico apontando que a prática de uma leitura partilhada e social, propõe um diálogo de participação ativa entre os sujeitos, abrindo-se a possibilidade de formar um

leitor mais crítico, que tenha o poder de fazer, criar e recriar a si mesmo; além disso, de um sujeito capaz de questionar o mundo em que vive. Ou seja, amparados pela conversa com o texto e com os colegas, nasce o poder de diálogo com o mundo ao ampliar o conhecimento de outras culturas e histórias. Infelizmente, não houve tempo hábil para experimentar outras possibilidades de trabalho em que se conjugasse a obra literária a outras artes.

4.6 – Performance: como o leitor se coloca diante do texto

Já trouxemos até aqui, muitos exemplos de como os jovens analisados se comportaram diante das leituras propostas. No entanto, quero complementar com a ideia de performance de Paul Zumthor em *Performance, recepção, leitura*; o autor apresenta a ideia de que atividades que estimulam as emoções dos alunos ficam gravadas e fazem mais sentido para eles. O escritor fala de o mediador perceber como o leitor se coloca diante do texto, como transmite sua voz, qual é a sua conduta e posicionamento corporal durante a leitura. Segundo ele, nosso corpo é vivo, cheio de percepções sensoriais, que dizem muito acerca do nosso ânimo e estado de espírito. Assim, para ele, performance implica saber-ser “é um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta” (2018, p. 30).

Desta maneira, para verificar a recepção dos alunos quanto às atividades aplicadas, eu também observava seus comportamentos de fala e de expressões corporais e faciais, dava para perceber por suas fisionomias quando determinado assunto interessava ou não; ou quando algum aluno queria ou tinha algo a dizer, mas não o fazia. Segundo Bajour isso é “a escuta estendida não só ao que é expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz” (2012, p. 44). Zumthor também aponta que a noção de performance se cristaliza na lembrança do leitor, não só pelo que lê, mas por todo o contexto presente no ato da leitura. Assim como o rico exemplo, descrito abaixo:

A canção do ambulante de minha adolescência implicava, por seus ritmos (os da melodia, da linguagem e do gesto), as pulsações de seu corpo, mas também do meu e do de todos nós em volta. Implicava o batimento dessas vias concretas, em um momento dado; e durante alguns minutos esse batimento era comum, porque a canção o diria, submetia-o à sua ordem, a seu próprio ritmo. A canção tirava dessa tensão, portanto, uma formidável energia que, sem dúvida nem o pobre diabo do cantor nem eu, seguramente, aos doze anos, tínhamos consciência: a energia propriamente poética. Sem o saber reproduzíamos, todos juntos, em perfeita união laica, um mistério primitivo e sacral. E esse mistério continua a se reproduzir incansavelmente hoje, a despeito da acumulação,

em torno de nós, de ‘engenhocas’ representando aquilo que, por antífrase, chamamos de progresso: a se reproduzir, cada vez que de um rosto humano, de carne e osso, tenso diante de mim com sua carga ou rugas, seu suor que peroleja nas têmporas, seu cheiro, sai uma voz que me fala. Renova-se então uma continuidade que se inscreve nos nossos poderes corporais, na rede de sensualidades complexas que fazem de nós, no universo, seres diferentes dos outros. E nessa diferença reside alguma coisa da qual emana a poesia. (2018, p. 37)

Percebe-se, então, que a recordação daquela canção provoca também no corpo, todas as lembranças que partem do sensorial, aquilo que ela causava no momento em que fora proferida ainda é despertado na atualidade. Ou seja, quando retomamos um texto, junto a essa memória surgem outros aspectos sensitivos que fizeram parte do momento da leitura. Para Michèle Petit:

A leitura favorece as transições entre corpo e psiquismo, dia e noite, passado e presente, dentro e fora, perto e longe, presente e ausente, inconsciente e consciente, razão e emoção. E entre o eu e os outros. É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação. Mesmo se leio sozinha no meu quarto, quando viro as páginas, quando levanto os olhos do livro, outros estarão ali ao meu lado: o autor, os personagens cujas vidas ele narra ou aqueles que ele criou, se se tratar de uma ficção (e talvez aqueles que o inspiram), os outros leitores do livro, de ontem e de amanhã, os amigos que dele me falaram ou a quem imagino que eu poderia recomendar. Mas também os que constituíram a minha vida ou que a compartilharam hoje, cujos rostos, brincadeiras, traições ou generosidade estão prontos para aparecer nas entrelinhas. Sozinha, sou muito povoada dentro de mim mesma. (2010, p. 139-140)

No quinto encontro com a turma propus que eles fizessem uma produção coletiva. Relembramos as aulas passadas, o que leram, ouviram e falaram. Os discentes perceberam que as palavras que representavam a ideia central da experiência que tiveram do livro *Amanhecer esmeralda* foram “Sonho” e “Futuro”. Decidimos então fazer um poema, a única exigência que fiz era que, em algum momento, o texto tivesse alguma frase que recordasse a obra de Ferrèz. Assim, nasceu:

O futuro é algo a se temer (G)
Pois o futuro ninguém pode prever (A.A.)
Mas podemos acreditar (C.L.)
Que um dia chegaremos lá (A.A.)

Sei que não vai ser fácil (C.L.)
Mas com alguma ajuda pode ser possível (L.S.)
Basta acreditar no impossível (Ma)
Pois o futuro é como andar à beira do precipício (G)

Existem pessoas que podem te ajudar a subir (L.S.)
Mas cuidado com as que podem te fazer cair (L.S.)
Nosso coração é livre para sonhar e acreditar (G)
Mesmo assim as pessoas irão te julgar (B)

Mas vale à pena tentar sempre (J.L./ Y.L.)
Pois nosso futuro tem muitas direções (A.A.)
É só ouvirmos o nosso coração (A.A.)
Basta termos fé... (C.C.)

E nosso futuro pode amanhecer: Esmeralda!

Constatedei, nessa atividade, bastante empolgação por parte dos alunos, ficaram focados em pensar nos versos que fizessem sentido, e também queriam manter a rima. Além da competição saudável de construírem as ideias antes do colega. Percebi o aumento da autoestima quando viram o poema pronto no quadro e perceberam serem eles os autores, conscientizaram-se de que são capazes de produzir.

Houve mais duas propostas de produção textual com a turma. Na primeira, aproveitei um projeto da escola que falava sobre Paz. Após diálogo e reflexão, os alunos chegaram à conclusão de que se queremos paz para o mundo, essa paz deve começar dentro de nós. Assim, sugeri o seguinte tema “A paz que trago em mim”. Para demonstrar o resultado deste trabalho, selecionei oito poemas (anexo J); seis dentre as mais bem estruturadas produções (estética e linguisticamente), e duas que apresentaram problemas, tanto de compreensão quanto de elementos textuais.

Em outro encontro, cumprindo o conteúdo programático da turma, abordei vários tipos de textos injuntivos (receitas, manuais, bula de remédio etc.), a forma e o público a quem estava direcionado e a conjugação de verbos no modo imperativo. A atividade, no entanto, foi transformada em produção literária, a princípio li para eles uma receita culinária convencional e depois um poema com a mesma estrutura (anexo K). O texto atendia a uma forma já conhecida pelos discentes, mas que foi transformado em uma linguagem literária, cheio de conotações. Propus a eles que fizessem a sua própria receita, surgiram assim, várias composições, tais como, receitas para trazer a paz no mundo ou para acabar com a violência etc. Novamente foram selecionadas apenas oito produções, que se encontram no anexo L.

Todo o trabalho de leitura e diálogo proporcionado aos alunos, cooperou para sua autonomia na hora de construírem seus próprios textos, alguns possuíam problemas gramaticais e quando eles levavam até minha mesa eu os ajudava a corrigi-los, muitos discentes tinham mesmo a preocupação de não escrever nada errado, pois sabiam que os poemas iriam para a exposição. No entanto, essa correção não foi a preocupação principal, queria que eles percebessem o quanto são capazes de produzir, e de como os textos lidos anteriormente foram importantes para ampliar o repertório, a experiência e a leitura de mundo de cada um deles.

Porém, o momento mais sublime de toda a mediação aconteceu na culminância do projeto, em que fizemos um Chá Literário para a exposição dos trabalhos. Houve envolvimento de todos, dividiram-se em grupos para confeccionar os cartazes e as lembrancinhas (marca textos). Levei a biografia do Ferrèz e um grupo ficou responsável por produzir o resumo e passar para o cartaz. Outros alunos tiveram a responsabilidade de transcrever para a cartolina o melhor resumo do livro *Amanhecer esmeralda* (feito em atividade anterior). Além disso, organizaram a ornamentação do auditório, para o dia da apresentação. Como nenhum jovem da turma possui computador, digitei o poema coletivo (demonstrado anteriormente) e as demais composições individuais, imprimi todos e montamos um enorme cartaz.

A alegria deles em ver seus trabalhos expostos, foi enorme (as fotos estão no anexo N). Cada aluno procurava pelo seu texto no mural e comentavam orgulhosos. Além da turma e eu, estavam presentes a diretora e a coordenadora, o que também os fez sentirem-se bastante importantes. O ápice desse encontro foi o momento em que cada um deles leu o seu próprio poema, contrariando o desempenho de atividade anterior, em que eles não conseguiram fazer a leitura em voz alta. Montei uma mesa no palco do auditório para a apresentação dos autores, onde um a um se sentavam e liam, para toda a turma. Alguns se sentiam envergonhados, mas logo eram encorajados pelo coro, somente uma menina se negou a ler, mas permitiu que eu o fizesse. Até mesmo uma jovem (C.R.) cujo texto que revelava particularidades do seu relacionamento com a mãe, teve a coragem de ler e chorou ao final, deixando todos muito emocionados.

Enfim, foram demonstradas ao longo desta pesquisa, algumas propostas de trabalho planejadas para a mediação e formação de jovens leitores de uma turma do 8º ano do segundo seguimento do Ensino Fundamental. Durante a descrição das atividades e do comportamento dos alunos, pode-se perceber que houve o crescimento e autonomia de leitura e escrita da maioria dos adolescentes. Contribuindo, em parte, para o objetivo deste trabalho que desejava ampliar a experiência estética e social do educando a partir do texto. Dizemos parcialmente, pela consciência de que muito mais poderia ter sido realizado, pois em alguns casos faltou tempo para elaborar novas estratégias, quando se percebeu que aquela proposta não havia atendido às expectativas da turma.

Isso implica em dizer, que mesmo diante de todos os problemas, já mencionados, que apontam para o desinteresse dos jovens pelo livro e pela literatura, é possível a um professor mais sensível a essa realidade, desenvolver projetos que vão, senão sanar essa dificuldade, ao menos reduzi-la. Esta mediação durou apenas três meses, no entanto podemos dizer que alcan-

çamos algum sucesso. Não chegamos a transformar o gosto dos alunos e fazer com que o contato com o livro passasse a ser algo cultural e natural para eles, mas podemos dizer que ampliamos seu conhecimento de mundo e sua capacidade de argumentar e formular discursos. Além disso, alguns momentos foram permeados de muita emoção e acreditamos, como Paul Zumthor, que esse fator cooperou para que algumas leituras continuem ecoando na mente do discente mais sensível. Reforçamos, que o trabalho de mediação de leitura literária, na escola, deve ser um trabalho contínuo e incansável, visto que um leitor maduro não se forma de uma hora para outra.

CONCLUSÃO

Penso que dessa forma conseguimos encontrar uma maneira de dialogar sobre livros e sobre literatura, possibilitando que cada intervenção individual e coletiva ajudasse e enriquecesse a formação do jovem leitor produzindo experiência estética e experiência social a partir do texto. Ocorrendo, assim, a construção cultural do imaginário de cada aluno, forjada a partir da partilha e da escuta.

Vimos que esta dissertação se insere na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), e abordou a relevância de se formar jovens leitores, que passassem a enxergar a literatura como possível agente difusor de novos comportamentos. Nossa pesquisa foi desenvolvida no CIEP 325 – Austregésilo de Athayde, uma escola municipalizada, situada na cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, com alunos do 8º ano, em faixa etária de 13 a 15 anos de idade.

O trabalho foi pautado na linha de pesquisa-ação, em que a descrição das atividades desenvolvidas nos encontros, bem como a demonstração das respostas dos alunos diante de cada estímulo se faz importante, para que se averigüe o que pode continuar fazendo parte do planejamento ou o que precisa ser reajustado pelo professor.

Propusemos que os discentes mergulhassem no mundo repleto de fantasia, metáforas e “verdades” que saltaram de dentro dos textos, trazendo significados que os confrontassem como indivíduos únicos, cheios de sentimentos e emoções. Além disso, mostramos a importância do diálogo construído a partir da leitura e compreensão compartilhada, difundindo a tolerância e o respeito.

Amparados pela teoria da Estética da Recepção olhamos para esse leitor como um sujeito de identidade. Observamos como ele se comporta, individualmente e/ou coletivamente, quando entra em contato com a obra ficcional e a intersubjetividade que dela emana. Nossa proposta era fazer formar os alunos para que amadurecessem como leitores e comesçassem a apreciar o texto literário como objeto de entretenimento. Mas percebemos que esta é uma tarefa bastante difícil, no entanto, deve ser incansavelmente trabalhada pelo docente, buscando a todo tempo novas formas de mediação a depender da necessidade de cada turma.

Durante as atividades, foram feitas leituras aparentemente descompromissadas, em que fiz uma escuta atenta das vozes dos adolescentes. Também se atentaram para aspectos culturais e históricos, além da aprendizagem da estrutura do texto, do enredo, e das características das

personagens; promoveram o diálogo sobre relações de poder, amor, ódio, autoestima etc., bem como sobre outros tópicos que os rodeiam.

Com o intuito de realizar um trabalho em que a leitura privilegiasse a experiência do adolescente, não nos preocupamos com um ensino sistemático das obras literárias, ao contrário, exploramos a subjetividade e vivências reais do sujeito leitor. No entanto, também percebemos que a promoção de um diálogo crítico pode estimular na turma, práticas de oralidade, que contribuam para novas escolhas linguísticas e semânticas; noção de respeito quanto ao turno de fala; além disso, deram atenção à modulação e ao tom de voz.

Ressaltamos que cabe ao professor como mediador estar atento a alguns fatores, percebendo se o aluno demonstra-se sensível à história, disposto a imaginar-se no lugar do outro e, principalmente, aberto ao diálogo com o tema, com suas experiências anteriores e com os colegas. Para favorecer esse entrosamento, vimos que o texto pode ser antecedido por uma atividade motivacional, seja pela leitura de outro conteúdo com a mesma abordagem, pela escuta de uma canção, pela análise de um filme ou documentário etc.; enfim, meios que possam levá-los a adentrar a discussão.

A presente dissertação teve amparo em muitos teóricos que acreditam no papel social da literatura, tais como Alfredo Bosi, Antonio Candido, Michèle Petit, Regina Zilberman, Teresa Colomer, Paul Zumthor e outros, com os quais dialogamos no decorrer do trabalho. Em resumo, ora citamos Cecília Bajour, quando diz:

Pensar as conversas sobre literatura como o coração, como o eixo central do encontro de saberes literários entre docentes e alunos é um conceito que convida a refletir sobre a literatura para crianças e jovens e sobre seu ensino. Assim ocorre em diversas experiências de formação de docentes nas quais sondar o que acontece com os leitores quando falam de livros se torna uma situação de construção de conhecimento. (2012, p. 47)

Enfim, a partir do livro infantil *Amanhecer esmeralda*, de Ferrèz e muitas outras leituras, nos debruçamos sobre os estudos desses teóricos e pensamos uma metodologia bastante flexível, que precisou sofrer alguns ajustes durante a mediação. Pela descrição da interpretação dos resultados, percebemos que mesmo diante de todas as dificuldades, obtivemos resposta positiva quanto às expectativas iniciais de contribuir na formação de jovens leitores, através da leitura literária, mostrando que ela pode provocar algumas mudanças de pensamento e comportamento no grupo. Desta maneira, instigamos e tentamos despertar nos discentes as emoções que emanam da leitura por entretenimento; mas que não fiquem alheios a quaisquer ensinamentos que possam ser extraídos do texto.

Concluo dizendo que toda análise e leitura feita para a execução deste trabalho de pesquisa foram enriquecedoras para minha prática pedagógica, não só para a turma em análise e para os jovens do Ensino Fundamental (alvo deste mestrado profissional), mas também para meu trabalho com discentes do Ensino Médio. O Profletras estimulou-me a pensar novas formas de mediação e a enfrentar as dificuldades que acometem o sistema educacional a partir de um novo olhar. Este mestrado foi um divisor de águas em minha profissão, abordou temas e situações práticas, de vivências reais em sala de aula, as quais não haviam sido estudadas na graduação, momento em que estamos aprendendo sobre os conteúdos, mas não dialogamos sobre a maneira com que vamos ensiná-los aos nossos futuros alunos. Essa abordagem vai se aprimorando com o tempo, através da experiência adquirida ano após ano, com erros e acertos; no entanto, seria muito mais fácil e enriquecedor ao futuro docente, se discutíssemos tais assuntos, em nossa formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSARÉ, Patativa. *Do livro Ispinho e Fulô*. <http://culturanordestina.blogspot.com/2009/02/o-boi-zebu-e-as-formigas.html>, acessado em 20 de setembro.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BILAC, Olavo. *Ouvir estrelas*. <https://www.revistaprosaveroarte.com/ora-direis-ouvir-estrelas-olavo-bilac/>, acessado em 25 de novembro de 2019.

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: LIMA, Aldo de (org.). *O direito à literatura*. Recife: UFPE, 2012. pp. 17-40.

_____. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

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

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita; [orgs.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

FERRÉZ. *Amanhecer esmeralda*. 2.ed. São Paulo: Editora DSOP, 2014.

_____. *Flyer*. <http://blog.ferrezescritor.com.br/> Por Ferréz em abril 16 de 2018.

_____. *Até hoje não sei o que é pior: a igreja ou a droga*. Entrevista concedida a Marina Rossi e Antonio Jiménez Barca. In: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/21/cultura/1429627864_042387.html. Acessado em 15 de dezembro de 2019.

_____. *As crianças deixaram de ser vistas como solução para se tornar o problema*. Entrevista concedida a Leonardo Cazes. In: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/ferrez-as-criancas-deixaram-de-ser-vistas-como-solucao-para-se-tornar-problema-13439117>. Acessado em julho de 2019.

FURTADO, Jorge. *Documentário Ilha das Flores*. Brasil, 1989. <http://www.youtube.com/watch?v=bVjhNaX57iA> acessado em 05 de dezembro de 2019.

GULLAR, Ferreira. *Não há vagas*. <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/ferreira-gullar-poemas/> acessado em 25 de novembro de 2019.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. <https://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector/> acessado em 25 de novembro de 2019.

PEPETELA. “As aventuras de Ngunga” (trecho). *Com que é que se parece um professor?* LeYa, 2014.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010, 2ª ed.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TODOROV, Tzvetan. “A literatura reduzida ao absurdo”. In: TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009. p. 15-33.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

_____. Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

ANEXOS

Anexo A – Biblioteca da Unidade Escolar



Anexo B

Com que é que se parece um professor?

Ngunga tinha um princípio: se havia algum problema, ele preferia resolvê-lo logo. Deveria esperar que o Comandante o chamasse. Mas não esperou. Foi ele mesmo falar ao Comandante. Para quê ter medo? O Comandante Mavinga estava divertido com a conversa. Falou:

— És um rapaz esperto e corajoso. Por isso deves estudar. Chegou agora um professor que vai montar uma escola aqui perto. Deves ir para lá, aprender a ler e a escrever. Não queres?

Ngunga ficou silencioso. Escola? Nunca vira. Ouvira falar, isso sim. Era um sítio onde tinha de se estar sempre sentado, a olhar para uns papéis escritos. Não devia ser bom.

— Prefiro ser guerrilheiro. Se não me querem aqui, então vou para outro sítio.

— Ngunga, tu és pequeno demais para ser guerrilheiro. Aqui já te disse que não podes ficar. Andar só, como fazes, não é bom. Um dia vai acontecer-te uma coisa má. E não estás a aprender nada.

— Como? Estou a ver novas terras, novos rios, novas pessoas. Oiço o que falam. Estou a aprender.

— Não é a mesma coisa. Numa escola aprendes mais. E assim vais conhecer o professor. Já viste um professor? Diz-me com que é que se parece um professor? Vais conhecer a escola. Eu parto amanhã e tu vais comigo.

Sem o saber, Mavinga encontrou o que podia convencer Ngunga. Com que é que se parecia um professor? Sim, precisava de conhecer o professor. Se não gostasse da escola, o seu saquito era fácil de arrumar. Vendo bem as coisas, não perdia nada em experimentar.

A escola era só uma cubata¹ de capim² para o professor e, numa sombra, alguns bancos de pau e uma mesa. Ngunga imaginara-a de outra maneira. Também o professor o surpreendeu. Julgava que ia encontrar um velho com cara séria. Afinal era um jovem, ainda mais novo que o Comandante, sorridente e falador. Esse aí sabia mesmo para ensinar aos outros?

Mavinga apresentou-o. Disse que ele não tinha família.

— Tem de ficar a viver aqui comigo! — disse o professor — Também já tenho o Chivuala, que veio comigo do Guando. Os outros alunos são externos, vivem nos quimbos³ e vêm só receber aulas. Para estes dois, vai haver o problema da alimentação.

— Não há problema! — respondeu o Comandante — Vou falar com o povo. Quando derem comida para o camarada professor, acrescentam um pouco para os dois pioneiros. O Ngunga precisa de estudar, para não ser como nós. Se se portar mal avise-me. Estás a ouvir, Ngunga? Se não trabalhares bem, eu vou saber. E, se fugires da escola, eu encontrar-te-ei.

— Eu nunca fujo! — respondeu Ngunga — Quando quiser, digo que vou embora e vou mesmo. Não preciso de fugir como um porco-de-mato.

O professor riu.

— Espero então que não queiras ir embora. Vais ver como gostarás da escola.

Pepetela, *As aventuras de Ngunga* (trecho). LeYa, 2014.

Notas: ¹cubata — habitação tradicional africana; ²capim — planta gramínea que cresce espontaneamente nos campos; ³quimbo — aldeia (termo angolano).

Anexo C

Felicidade Clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livreria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife.

Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Clarice Lispector

Anexo D

Ouvir Estrelas

Olavo Bilac

“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo,
Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muitas vezes desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite,
enquanto a Via-Láctea, como um pálido aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas".

Anexo E

Não há vagas
Ferreira Gullar

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão
O funcionário público
não cabe no poema
com seu salário de fome
sua vida fechada
em arquivos.

Como não cabe no poema
o operário
que esmerila seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras
- porque o poema, senhores,
está fechado:
“não há vagas”
Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço
O poema, senhores,
não fede
nem cheira

Anexo F – Imagem do livro *Amanhecer esmeralda*

Foi até a pequena mesa, feita artesanalmente por seu pai com tábuas de caixotes, e não viu nenhum embrulho. Era mais um dia sem pão. Pegou a panela onde sua mãe fazia café e olhou dentro.

Nada.



Amanhecer esmeralda, páginas 7-8

Anexo G – Imagem do livro *Amanhecer esmeralda*



Amanhecer esmeralda, páginas 12-3

Anexo H

O colibri

Certa vez, começou um grande incêndio numa floresta. Preocupados, os animais fugiam da selva em chamas. Quando todos se encontraram em um lugar seguro, bem distante do fogo, ficaram apenas olhando. Eles sentiam que nada podiam fazer, pois o incêndio era enorme. No entanto, um pequeno colibri decidiu que tentaria apagar o fogo.

O pássaro foi até o rio próximo, pegou uma gota de água, sobrevoou a floresta em chamas e lançou a gota que carregava no bico. Enquanto ele ia e vinha, os outros animais lhe perguntavam: “O que você está fazendo? Você não pode fazer nada; você é muito pequeno e este incêndio é muito grande”. Alguns animais tinham bicos bem grandes, e não ajudavam.

Mas o colibri estava convencido de que podia apagar o incêndio e continuou jogando pequenas gotas nas chamas que consumiam as árvores.

Ao final, diante da floresta queimada, o colibri disse que tinha feito o melhor que podia. Se todos fizerem a sua parte, é possível salvar a floresta.

(Revista “Semeando”, 2009, p.38.)

<https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-fabula-o-colibri-na-floresta-em-chamas-60-ano/#more-7655>, acessado em 20 de setembro.

Anexo I

<p>O boi zebu e as formigas</p> <p>Um boi zebu certa vez Moiadinho de suó, Querem saber o que ele fez Temendo o calor do só Entendeu de demorá E uns minuto cuchilá Na sombra de um juazêro Que havia dentro da mata E firmou as quatro pata Em riba de um formiguêro.</p> <p>Já se sabe que a formiga Cumpre a sua obrigação, Uma com outra não briga Veve em perfeita união Paciente trabaiano Suas foia carregando Um grande inzempro revela Naquele seu vai e vem E não mexe com mais ninguém Se ninguém mexe com ela.</p> <p>Por isso com a chegada Daquele grande animá Todas ficaro zangada, Começou a se açanhá E foro se reunindo Nas pernas do boi subindo, Constantemente a subi, Mas tão devagá andava Que no começo não dava Pra de nada senti.</p> <p>Mas porém como a formiga Em todo canto se soca, Dos casco até a barriga Começou a frivioca E no corpo se espaiado O zebu foi se zangando E os cascos no chão batia Ma porém não miorava, Quanto mais coice ele dava Mais formiga aparecia.</p> <p>Com essa formigaria Tudo picando sem dó, O lombo do boi ardia Mais do que na luz do só E ele zangado as patada, Mais força incorporava, O zebu não tava bem, Quando ele matava cem, Chegava mais de quinhenta.</p>	<p>Com a feição de guerrêra Uma formiga animada Gritou para as companhêra: Vamo minhas camarada Acaba com os capricho Deste ignorante bicho Com a nossa força comum Defendendo o formiguêro Nos somos muitos miêro E este zebu é só um.</p> <p>Tanta formiga chegou Que a terra ali ficou cheia Formiga de toda cô Preta, amarela e vermêa No boi zebu se espaiando Cutucando e pinicando Aqui e ali tinha um moio E ele com grande fadiga Pruquê já tinha formiga Até por dentro dos óio.</p> <p>Com o lombo todo ardendo Daquele grande aperreio zebu saiu correndo Fungando e berrando feio E as formiga inocente Mostraro pra toda gente Esta lição de morá Contra a farta de respeito Cada um tem seu direito Até nas leis da natura.</p> <p>As formiga a defendê Sua casa, o formiguêro, Botando o boi pra corrê Da sombra do juazêro, Mostraro nessa lição Quanto pode a união; Neste meu poema novo O boi zebu qué dizê Que é os mandão do podê, E as formiga é o povo.</p> <p><i>Do livro Ispinho e Fulô – Patativa do Assaré</i> http://culturanoordestina.blogspot.com/2009/02/o-boi-zebu-e-as-formigas.html, acessado em 20 de setembro</p>
---	--

Anexo J

Produção textual – A paz que trago dentro de mim

NOME: S.P.

A paz interna

A paz dentro de nós,
não é fácil de conquistar,
Temos que lutar,
E lutar muito.

Infelizmente, nem todas pessoas tem.
Elas preferem serigão, violência e etc...
Mas nós podemos fazer a diferença,
Vamos ajudar, vamos começar.

Mudar a opinião ou o jeito de uma pessoa
não é fácil, mais tudo se resolve na
base da conversa, dialogue!

Vamos mudar o mundo,
com a paz começando da gente,
vamos melhorar, a paz interna é a base de tudo.

NOME: L.S.

A Paz que eu Conhecio

A paz que trago dentro de mim, é aquela que eu conheço no dia a dia, porque onde eu passo, sempre tem uma coisa boa pra fazer.

A paz pra mim é acordar de manhã e saber que o dia vai ser bom, que não irá ter aquelas discussões entre amigos ou até mesmo parentes.

Ter paz não é ficar sozinho, deitado sem nada pra fazer, se quer ter paz é só saber conviver com as pessoas.

Eu tenho paz todo dia, tenho amigos, vizinhos, pessoas que também querem a paz, coisa que outros acham que não devem ter.

NOME: M.E.

Os regimes pagz

Tem dias que tenho paz,
outros que tudo está bagunçado,
tem dias que nada me abala,
tem dias que tudo me abala.

Tem dias que os problemas
tiram minha paz e tem
dias que me motivam a ter ela
para solucionar eles.

Tem dias que ela vai embora
com meus próprios pensamentos,
paranoia ou sentimentos.

Tem dias que ela vem com
tudo, tráz força, coragem e
determinação para vencer.

NOME: J.S.

A Paz

A paz é uma coisa
fácil de ser
Paz não é só ser paz dentro
de si,
so e paz ^{respeitamos} principalm^{ente} do planeta,
do meu ambiente

A paz que reina dentro de
si
só é possível principalm^{ente}
se tivermos empatia
de se colocar no lugar
dos outros
Amar e respeitá-los

Mesmo com opiniões
diferentes, devemos sempre
respeita-los como queremos
ser respeitadas

Antes de julgar alguém
pele o que ela
é se ela não transmite paz
dentro afude
ela não ele e não julgue pela suas
aparências

NOME: MA.

Ter uma vida com Paz!

Ter uma vida com paz é importante.

Sempre está em paz com as prakthanas é difícil.

Mas temos que ter paz para alcançar o impossível.

A paz começa do gente então vamos fazer a diferença.

Para começar vamos tratar as pessoas com respeito.

Sempre está em paz e acreditar que tudo vai ficar bem.

Pois sem paz não conseguimos a ajuda de ninguém.

Porque paz gera paz e assim vamos com paz.

Paz é amor, alegria, respeito e felicidade e Pri
meiro de tudo vai ficar bem vamos nos tratar bem
com paz, amor e harmonia

Vamos começar de agora trazendo paz e
respeito fazendo tudo direito e que a
paz começa com o glote vamos
começar a fazer a diferença

NOME: C.L.

Se Paz que existe em mim

A Paz sempre existe em mim e sempre
vai existir mesmo que eu tenha alguns
problemas, às vezes não tenho muita Paz
sempre eu tenho que lidar com os conflitos

às vezes nem lembro se que eu tenho
exatamente é Paz mais, começo refletir
mim e chego a uma conclusão que eu devo
cuidar Paz acima de tudo eu tenho
Compreender isso afinal isso é Paz

lá em casa eu e meus irmãos sempre
brigamos discutimos mais no final das
contas agente sempre termina com diálogo
isso é Paz

e também tá Respeito é sempre
importante nessa Hora eu sempre tenho
respeito com meus familiares isso é o
mais importante isso é Paz

NOME: C.R.

Apinal eu não tenho Paz

A Paz é uma coisa que eu não tenho. Apinal, Como Vou ter Paz? na minha casa ninguém liga pra mim, minha mãe só xinga e tenta tudo, eu não sei se ela gosta mesmo de mim.

minha mãe não acredita em mim, só acredita no que as pessoas falam, ela me julga por tudo. fala que eu não presto pra mãe, mais Lariga muito. às vezes eu fico querendo me cortar e até me matar.

Mas paro pra pensar e não faço nada disso. Independente de tudo eu amo ele até porque, como quem não quer amar minha mãe.

Eu sei que nem todas são iguais ela tem seus defeitos, eu tenho os meus, bom e assim é minha vida, um dia após o outro.

NOME: D.S.

A PAZ

A paz que tem dentro de mim
paz através de lembranças sempre da gente e viver
do ambiente todo ideal para experimentar vida em
bem-estar isso tudo sem precisar fugir

paz não é apenas ausência de paz e garantir que
todos os problemas tenha solução e garantir que
uma boa qualidade de vida momentânea na família e
mensurar dificuldades

paz é viver sem vida onde não amore, felicidade e
satisfação de ser e não apenas momentos de vida
sem o tempo

paz e garantir uma boa qualidade de vida e
satisfação de ser e mensurar dificuldades e o
bem-estar

Estrutura

A variedade de gêneros discursivos que exemplificam os textos instrucionais também dificulta a definição de uma estrutura precisa. É possível, porém, identificar alguns elementos estruturais comuns à maioria deles.

Um exemplo interessante são os textos que exploram, de modo lúdico, as sequências de instruções características de alguns desses gêneros (no caso a seguir, a receita lúdica).

Diminuir a violência – Receita Básica

Ingredientes

- 1Kg de perdão
- 200gr de verdade
- 1kg de inteligência
- 500ml de amor sem preconceito
- 2 xícaras de amizade, sem homofobia
- 1 colher de chá de carinho, sem pedofilia
- 1 pitada de sinceridade

Modo de Preparo

1. Misture bem a verdade com um quilo de inteligência e você conseguirá diminuir a violência da sociedade.
2. Depois, misture 500ml de amor sem preconceito com as 2 xícaras de amizade sem homofobia.
3. Deixe descansar por 20 minutos.
4. Acrescente 1 colher de chá de carinho, sem pedofilia e uma pitada de sinceridade e leve ao coração humano.
5. Rende a porção ideal para acabar com a violência e trazer a paz.

Fonte: (<http://lairaaparecida.blogspot.com.br/2012/12/texto-injuntivo-receita-ludica.html>)

<https://pt.scribd.com/document/349955166/2014-8ano-1bim-redacao-pdf>. Acessado em 02/12/2019.

Anexo L – Produção textual – Receitas poéticas

<p><i>C.L.</i></p> <p><i>Receita para preservar o meio ambiente</i> <i>Receita básica</i></p> <p><u>Ingredientes:</u> 1 kg de carinho 200 g de paciência 5 kg de amor 500 ml de cuidado 2 xícaras de harmonia 1 colher de chá de generosidade 1 pitada de ruas mais limpas</p> <p><u>Modo de preparo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloque em um recipiente 1 kg de carinho, misture um pouco de generosidade. 2. Pegue 5 kg de amor e deixe descansar por 3 minutos. 3. Coloque 500 ml de cuidado e mexa com um pouco de limpeza e consciência, misture 2 xícaras de harmonia. 4. Leve ao coração 1 pitada de ruas mais limpas. 	<p><i>Ma.</i></p> <p><i>Receita para preservar o meio ambiente</i> <i>Receita básica</i></p> <p><u>Ingredientes:</u> 1 kg de compaixão ao meio ambiente 200 g de carinho e cuidado aos animais 1 kg de limpeza e higiene 400 ml de respeito às plantações 2 xícaras de cuidado com as águas</p> <p><u>Modo de preparo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Misture bem 1 kg de compaixão ao meio ambiente junto com 200 g de carinho e cuidado com os animais e logo deixará um gostinho de quero mais. 2. Depois, acrescente 1 kg de limpeza e 400 ml de respeito com as plantações. 3. Misture mais um pouco e acrescente 2 xícaras de cuidado com as águas e assim que tiver bem misturado, bote em prática.
<p><i>A.V.</i></p> <p><i>Receita para acabar com a violência</i> <i>nos estádios de futebol</i></p> <p><u>Ingredientes:</u> 1 kg de paz 1 kg de amor 1 kg de felicidade 1 kg de alegria</p> <p><u>Modo de preparo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Misture o amor com a felicidade e você conseguirá diminuir a violência na sociedade. 	<p><i>C.C.</i></p> <p><i>Receita para acabar com a violência</i> <i>nos estádios de futebol</i></p> <p><u>Ingredientes:</u> 1 kg de respeito 400 g de amor 500 ml de sinceridade 100 g de harmonia 1 pitada de solidariedade</p> <p><u>Modo de preparo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Misture tudo no coração das pessoas. 2. Deixe descansando por um ano. 3. Depois vamos ver o resultado. 4. Se não der em nada, pegue tudo, jogue para o alto para espalhar o amor.

<p>L.S.</p> <p><i>Receita para renovação da paz</i></p> <p><u>Ingredientes:</u> 1 kg de amizade 200 g de união 1 xícara de carinho 2 colheres de chá de respeito 1 pitada de verdade</p> <p><u>Modo de preparo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Misture 3 kg de amizade com 2 colheres de chá de respeito. 2. Depois, misture 200 g de união com 1 xícara de carinho. 3. Acrescente 1 pitada de verdade. 4. Deixe descansar por 15 minutos. 5. E para finalizar, leve ao coração humano para renovar a paz. 	<p>J.S.</p> <p><i>Receita para espalhar a paz entre as pessoas</i></p> <p><u>Ingredientes:</u> 200 g de carinho 1 kg de respeito 100g de empatia 500 g de amor</p> <p><u>Modo de preparo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em uma tigela, misture carinho com respeito. 2. Depois acrescente 500 g de amor e 100 g de empatia. 3. Deixe descansar por 30 minutos. 4. Depois é só servir. <p>Rende o ideal para se ter paz com as pessoas.</p>
<p>S.P.</p> <p><i>Receita para paz entre as pessoas – Receita básica</i></p> <p><u>Ingredientes:</u> 1 kg de amor 500 ml de confiança 250 ml de sabedoria 1 kg de carinho 500 ml de cuidado 1,5 kg de pensamentos diferentes</p> <p><u>Modo de preparo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pegue um pote e coloque 1 kg de amor e 500 ml de confiança. 2. Misture bem os dois e ponha em uma panela com fogo médio. 3. Continue misturando até desgrudar do fundo da panela. 4. Deixe descansar por 20 minutos. 5. Adicione 250 ml de sabedoria, 1 kg de carinho e 500 ml de cuidado na panela junto com o amor e a confiança. 6. Continue misturando até ficar grosso. 7. Pegue mais uma panela e coloque separadamente 1,5 kg de pensamentos diferentes. 8. Deixe na panela com fogo alto por 10 minutos. 9. Pronto, sua cobertura de pensamentos está pronta. <p>Agora pegue sua cobertura de pensamentos junto com o bolo de amor, confiança etc. E jogue na sociedade.</p>	<p>R.B.</p> <p><i>Receita para melhora a aprendizagem</i> Rápido e fácil</p> <p><u>Ingredientes:</u> 1 kg de atenção 1 kg de inteligência 500 ml de concentração 2 xícaras de paciência 1 colher de chá de respeito 1 pitada de amor</p> <p><u>Modo de preparo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Misture bem a atenção com um quilo de inteligência e você conseguirá melhorar a aprendizagem. 2. Depois, misture 500 ml de concentração com as 2 xícaras de paciência. 3. Descanse por 20 minutos. 4. Acrescente 1 colher de chá de respeito e uma pitada de amor e leve à escola. 5. Apresente para seus colegas e veja o resultado!

Anexo M – Produção Coletiva



Anexo N - Fotos do chá literário







