

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ELAINE LOPES DE OLIVEIRA TAVARES

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: O CONTO COMO
PROVOCAÇÃO**

**GOIÂNIA
2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

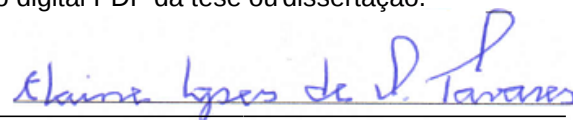
Nome completo do autor: Elaine Lopes de Oliveira Tavares.

Título do trabalho: Leitura literária na escola: o conto como provocação

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 30 / 11 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ELAINE LOPES DE OLIVEIRA TAVARES

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: O CONTO COMO PROVOCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ensino na Educação Básica. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG) como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Sebastiana da Silva

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lopes de Oliveira Tavares, Elaine
Leitura literária na escola: o conto como provocação [manuscrito] /
Elaine Lopes de Oliveira Tavares. - 2017.
141 f.

Orientador: Profa. Dra. Célia Sebastiana Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2017.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino. 2. Educação Básica. 3. Leitura. 4. Fundamental II. 5.
Conto. I. Silva, Célia Sebastiana, orient. II. Título.

CDU 373.3



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de setembro de 2017, às 14:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **Leitura literária na escola: o conto como provocação** da mestranda **Elaine Lopes de Oliveira Tavares**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 0234/PPGEEB/2017 de 15 de setembro de 2017), considerou a dissertação apresentada

☒ Aprovada

☐ Não aprovada

Observações:

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 29 de setembro de 2017.

Prof. Dra. Célia Sebastiana Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Prof. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Prof. Dra. Maria Eugênia Curado (PPG-IELT) – Membro externo

Aos meus pais, José Barbosa e Maria Ângela.
Aos meus tesouros, Fernando e João Miguel.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, talvez seja essa a palavra mais latente desse caminhar. Momento de olhar para trás e perceber que um sonho não se realiza sozinho, as vozes ecoam unificadas no grito de vitória.

Agradeço primeiramente a Deus por seu infinito amor a mim. Meus passos se tornaram mais leves porque meu refúgio esteve sempre naquele que tudo pode.

Ao meu amado esposo Fernando, minha admiração, respeito e gratidão por todo apoio e afeto recebido em momentos de angústia. Ao meu filho João Miguel, razão de minha vida, a certeza de que todos os meus sonhos são inspirados por você.

À minha família, pela paciência com minha ausência, estrelas que compõem minha constelação: mamãe Ângela, papai José Barbosa, minhas irmãs Eleide e Elizabeth, meus cunhados, Dell Cleyton e Jucemar e cunhadas, Elizângela e Flávia. Ao meu concunhado Saulo.

Aos meus anjos sobrinhos Estefany Cristina, Gabriel, Ana Luíza, Isabella, Milena Sophia e Saul.

Aos meus segundos pais, espelhos da vida, meus sogros João Ribeiro e Aparecida Tavares.

Ao meu padrinho Joaquim, pelo carinho, atenção e disposição em me receber no pedacinho do céu todas as vezes em que precisei descansar.

À Maria de Fátima Cruvinel, exemplo de docência, competência e por acreditar nesta pesquisa durante a trajetória que estivemos juntas.

À minha orientadora Célia Sebastiana da Silva, pelo respeito ao próximo, minha gratidão; pela compreensão e ética profissional durante toda a orientação.

Aos meus amados alunos participantes da pesquisa e seus familiares, por confiarem em meu trabalho e contribuírem para a formação de leitores literários.

À minha amiga-irmã Ana Paula, gratidão infinita por ouvir, orientar, ler e acreditar em mim. Por compartilhar comigo as minhas maiores conquistas e angústias. Reconhecimento eterno por sua determinação e talento na escrita e a certeza de que também finalizará seu programa de pós-graduação muito brevemente.

À minha querida amiga Cristianne Milla, pela “reinvenção do riso” em momentos difíceis, pela escuta e extensa paciência e por mostrar a todo o momento que a vida pode ser muito mais colorida quando acreditamos em nós mesmos.

Aos amigos Fabíola e Stênio Delabona, pelo discernimento e incentivo durante o processo e por entenderem as angústias que nortearam essa caminhada.

Ao amigo Pedro, pela dedicação, respeito e contribuição valiosa na fase final dessa pesquisa.

Aos meus colegas da 3º turma do Programa de Mestrado em Educação Básica (CEPAE-UFG), em especial à amiga Fabiana Sotini pelo afeto, companheirismo e otimismo.

À vida e aos novos passos em construção.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

Antonio Candido

RESUMO

O presente projeto de pesquisa “Leitura literária na escola: o conto como provocação” foi motivado pela inquietação em observar a resistência dos alunos à prática de leitura literária na escola de Educação Básica. Desse modo, interessa, para além de levar os alunos a apreciar a leitura de textos literários, fazer valer a ideia de que a prática leitora é uma experiência que nos permite compreender melhor a relação com a vida e aprimorar a nossa visão do outro enquanto sujeito no mundo que nos circunda. Na frenética era digital, cada vez mais, os jovens deparam-se com tecnologias que oferecem amplas possibilidades para interação, acesso facilitado à informação, comunicação instantânea e redes sociais. Todos esses recursos acabam por provocar um distanciamento do gênero literário em sala de aula, principalmente porque a abordagem literária proposta pelos livros didáticos é simplificadora, gerando, assim, desinteresse no aluno. Desse modo, ao oferecerem, em sua maioria, uma compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos, restringem a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de se manifestar sobre as possibilidades de interpretação. Com base nessas premissas, o *corpus* de análise deste trabalho foi constituído de quatro contos extraídos da obra *Aquela água toda*, do autor paulista João Anzanello Carrascoza. A escolha desse escritor se deve especificamente ao fato de conseguir abordar conflitos, os quais permeiam a realidade do jovem leitor, bem como temas norteadores do universo dos adolescentes, tais como os medos e inseguranças, o primeiro amor, as relações familiares, as primeiras experiências de descoberta e conflito. O contista consegue promover uma atividade prazerosa de leitura, integrada como elemento motivador para o letramento literário. A pesquisa, de caráter qualitativo, do tipo participante, envolve a realização de um projeto de leitura com pré-adolescentes de 11 a 13 anos, em uma escola da rede privada, em um setor nobre da cidade de Goiânia. A fundamentação teórica apresentada apoia-se em reflexões de Bosi; (2001); Cortázar (1974); Candido (2004); Chartier (1999); Compagnon (2003 e 2009); Todorov (2009); Gotlib (1999); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999); Piglia (1999), entre outros. O resultado desta pesquisa realça os contos como provocadores da leitura literária no ambiente escolar, como também o importante papel do mediador nesse processo.

Palavras-chave: Ensino. Educação Básica. Leitura. Fundamental II. Conto.

ABSTRACT

The following research Project “Literary Reading at school: the tale functioning like a challenge was motivated by anxiety to see the resistance of students to the literary reading practice at Basic Education School. Therefore, its interest is far beyond getting students to enjoy reading literary texts, highlighting the idea that reading practice is an experience, which allows us to a better understanding of the relationship with life, and to improve our perspective as human beings in the world around us. In a frenetically digital age, more and more teenagers come across with technologies that offer wider possibilities of interaction, easier access to information, instant communication and social networks. All these resources ultimately cause a distancing effect from literary genre in the classroom, mainly because the proposed approach in the textbooks are simpler and uninteresting for students. Thus, by offering mostly a textual understanding based on pre-established interpretation schemes, they limit the reception of the reader, since they are not given the opportunity to express themselves the possibilities of interpretation. Based on these premises, the corpus-based analysis was made up of four short stories extracted from *Aquela água toda* written by João Anzanello Carrascoza (a Brazilian author, from São Paulo). The choice of this author specifically refers to the fact of how he approaches the conflicts, which are common to the readers, as well as relevant aspects in the teenager’s universe such as fears and insecurities, first love, family relationships, the first experiences of discoveries. The writer is able to promote a pleasant interactive reading activity as a motivating element for literary literacy. The qualitative research of the participant type involves the realization of a reading project with pre-teenagers, ages 11-13 in a private school in a noble sector of the city of Goiania, Goias, Brazil. The theoretical foundation presented is based on Bosi’s reflections (2001); Cortázar (1974); Candido (2004);Chartier (1999); Compagnon (2003 and 2009); Todorov (2009); Gotlib (1999); National Curriculum Parameters (PCNs,1999); Piglia (1999); among others. The result of this research emphasizes the stories like provocateurs of the literary reading in the school environment, but also the important role of the mediator in this process.

Keywords: Teaching. Elementary School. Reading. Secondary school. Tale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem inicial da sequência <i>Aquela água toda</i>	70
Figura 2 – Mural produzido a partir da análise inicial do conto	72
Figura 3 – Registro da aluna Margarida.....	73
Figura 4 – Relatos pessoais produzidos pelos participantes da pesquisa	74
Figura 5 – Imagem de um vídeo sobre o escritor João Anzanello Carrascoza.....	78
Figura 6 – Carta enviada por Viviane a sua mãe	83
Figura 7 – Fragmento de uma carta escrita por uma mãe de participante	84
Figura 8 – Tela da aluna Bianca	85
Figura 9 – Tela do aluno Edgar.....	85
Figura 10 – Vídeos produzidos a partir dos contos <i>Cristina e Herança</i>	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil inicial dos participantes da pesquisa	65
Gráfico 2 – Prática de leitura dos participantes	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos da sequência didática do conto <i>Aquela água toda</i>	68
Quadro 2 – Objetivos da sequência didática do conto <i>Herança</i>	77
Quadro 3 – Objetivos da sequência didática do conto <i>Medo</i>	88
Quadro 4 – Objetivos da sequência didática do conto <i>Cristina</i>	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	20
1.1 Breve apresentação da história da leitura no Brasil e no Ocidente.....	25
1.2 Leitura literária na escola: um caminho de encontros e desencontros	32
1.3 A leitura literária e a construção da subjetividade	41
2 DA NARRATIVA ORAL AO CONTO	45
2.1 A importância da narrativa no processo de construção do leitor.....	47
2.2 O conto: em busca de uma definição	51
3 O UNIVERSO DA PESQUISA E SUAS PARTICULARIDADES	58
3.1 Um encontro com a literatura de João Anzanello Carrascoza	62
3.2 Tecendo a primeira análise do conto <i>Aquela água toda</i>	64
3.2.1 Construindo a trilha literária.....	67
3.2.2 O universo do conto <i>Aquela água toda</i>	68
3.2.3 Leitura: momento de descobertas.....	70
3.3 Pisando no terreno de <i>Herança</i>	75
3.3.1 De frente com Carrascoza: o nascimento de um poeta e o reconhecimento de um escritor	78
3.3.2 Cenas da leitura do conto <i>Herança</i>	79
3.3.2 Os medos que habitam em nós.....	86
3.4 Um encontro com <i>Cristina</i>	94
3.4.1 De frente com <i>Cristina</i>	96
4 CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – Termo de compromisso.....	107
APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido – TALE	108
APÊNDICE C – Assentimento pós-informação – 1ª VIA.....	110
APÊNDICE D – Assentimento pós-informação – 2ª VIA.....	111
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	112
APÊNDICE F – Termo de anuência.....	117
APÊNDICE G – Questionário I	118

APÊNDICE H – Questionário II	120
APÊNDICE I – 1ª Sequência didática: conto <i>Aquela água toda</i>	121
APÊNDICE J – 2ª Sequência didática: conto <i>Herança</i>	124
APÊNDICE K – Convite enviado aos pais para a confecção da carta aos filhos..	128
APÊNDICE L – 3ª Sequência didática: conto <i>Medo</i>	130
APÊNDICE M – 4ª Sequência didática: conto <i>Cristina</i>	134
APÊNDICE N – Considerações sobre produto final da pesquisa	136
APÊNDICE O – Imagem da página inicial com explicação da proposta	137
APÊNDICE P – Imagem do mural produzido sobre o conto <i>Aquela água toda</i> ...	138
APÊNDICE Q – Imagem da seção de poemas produzidos para o conto <i>Medo</i>	139
APÊNDICE R – Imagem da cortina literária: contos trabalhados na pesquisa....	140
APÊNDICE S – Imagem da seção de vídeos dos contos <i>Cristina e Herança</i>	141

INTRODUÇÃO

O princípio do trabalho, tarefa árdua e desafiadora, principalmente porque essa pesquisa possui como eixo norteador a leitura, que se constitui em terreno da interação do homem com o mundo, consigo mesmo e com o conhecimento. A leitura está relacionada à capacidade de interpretação, a qual concebe um jeito novo de ver a vida que nos rodeia, de compreender o próximo e de acessar a vitrine da alma.

Na contemporaneidade, as transformações são constantes e surgem, a cada instante, de diferentes formas, novas informações pelas novas tecnologias. Um número cada vez maior de indivíduos mergulha na internet. Independentemente do grupo social do qual faz parte, o jovem se comunica ininterruptamente. Essa forma de enunciação e comunicação leva-nos a refletir sobre as estratégias de ensino da escola no século XXI. São inquestionáveis as interferências desses suportes no processo de formação dos alunos.

Frente a esse cenário, atualmente, os desafios do professor na sala de aula são inúmeros, e cabe destacar, aqui, a dificuldade em se formar leitores, em especial, literatos. Pesquisas de diferentes categorias acentuam cada vez mais o desinteresse dos jovens pelas aulas de literatura. Diante disso – e por acreditar na importância da literatura no processo humanizador – é que defendemos aqui essa arte, não relegada a uma posição secundária mediante o ensino da língua portuguesa, com explorações simplificadas, reduzida a interpretações pessoais e a métodos que são incapazes de formar mínimos leitores, e sim como uma arte que assume um papel relevante na construção social. Por meio de uma transfiguração do real, a literatura possibilita vivenciar as várias experiências do ser humano e seus problemas. Nesse sentido, ela alarga a possibilidade de compreensão do homem com o mundo.

Assim, esta pesquisa tem o interesse de problematizar a formação de leitores no ambiente escolar, por intermédio da aproximação do jovem leitor entre 11 e 13 anos, do Ensino fundamental II, com o gênero conto. Este trabalho foi desenvolvido com alunos de uma turma do 7º ano, de uma escola privada, situada em uma região nobre de Goiânia-GO. O trabalho foi desenvolvido a partir de sequências didáticas, envolvendo estratégias de leitura relacionadas à prosa literária, para as quais se escolheu a obra *Aquela água toda*, do contista paulista João Anzanello Carrascoza. Dos 11 títulos que compõem o livro, selecionamos quatro textos que abordaram temáticas relativas ao contexto de vida dos participantes da pesquisa: *viagem*; *família*; *primeiro amor* e *medo*.

Carrascoza é um dos contistas mais talentosos da literatura nacional. Além de escritor, ele também é professor universitário e publicitário. Falar sobre Carrascoza é falar sobre a voz coletiva que ecoa entre as linhas que compõem sua obra. Como leitor do mundo, sua entrega é total. Cada personagem, cada detalhe possui uma composição rigorosa, a qual apresenta, como resultado, um rio abundante de sentimento e experiências.

A pesquisa empírica se caracteriza pelo método qualitativo em que sua especificidade não é a representatividade acerca de coleta de dados, e sim o aprofundamento da compreensão e a explicação das dinâmicas em grupo. O universo de significações, aspirações e valores contribuem para o ponto de concentração do pesquisador.

O primeiro capítulo discorre sobre as concepções de leitura e traz uma concisa explanação sobre sua história no Brasil e no Ocidente, bem como sobre suas implicações no ambiente escolar. Para dialogar sobre essas questões, utilizamos, como principal base teórica, os estudos de Soares (1995), Jouve (2002), Bloom (2002), Paulino (2001), Lajolo e Zilberman (2003), Todorov (2007), Compagnon (2009), Candido (1972), Chartier (1999), Calvino (1993), Rouxel, Langlarde e Rezende (2013).

O segundo capítulo propõe a discussão sobre o gênero conto e suas principais nuances, tendo em vista a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula. Sua natureza condensada permite leituras mais rápidas e resultados ricos com a experiência estética. A flexibilidade dada pelo gênero em abordar qualquer tema faz dele um facilitador para o letramento literário de jovens leitores.

E, por fim, o terceiro capítulo destina-se à apresentação da sequência didática, a qual descreve a análise das práticas leitoras. Os resultados que são expostos não mostram todas as ações realizadas, dada à extensão das estratégias desenvolvidas. Apoiamo-nos em resultados que auxiliam a formação do leitor literário. Além disso, nesse capítulo, relatamos como cada atividade pedagógica ocorreu e as impressões dos participantes, de modo que elas retratam as experiências leitoras dos pequenos grandes leitores na leitura do mundo, do outro e de si mesmo.

É importante frisarmos que todas as atividades aplicadas são possibilidades para o avanço da mediação na sala de aula. Logo, acreditamos que os aspectos descritos são subsídios para a efetivação do leitor literário autônomo e consciente no ambiente escolar.

O produto final dessa pesquisa, de caráter obrigatório do programa de pós-graduação, visa à explanação das principais intervenções ocorridas, desde as sequências didáticas aplicadas, as curiosidades sobre a vida e obra do autor escolhido até a exposição de relatos

peçoais, poemas, cartas, telas, vídeos e áudios. Todos esses recursos objetivam auxiliar os profissionais da Educação Básica a realizar a formação de leitores literários.

1 A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através dos campos que não escreveram...

(Michel de Certeau)

A preocupação com a leitura na escola por parte do professor de Língua Portuguesa não é nova; ao contrário, perdura ao longo da história. Questionamentos sobre a resistência dos alunos às aulas de leitura mobilizam estudos de professores e pesquisadores interessados na formação de leitores. Segundo dados apontados por exames nacionais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), a Prova Brasil³ e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os baixos índices de competência leitora revelam dificuldades tanto de professores em trabalhar com a leitura no ambiente escolar, quanto dos alunos em desenvolver as habilidades que podem lhes assegurar competência com a boa leitura.

Outro indicador importante sobre os dados que envolvem a qualidade de leitura do aluno brasileiro é o IDEB⁴ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que também revela os índices obtidos pelas escolas públicas brasileiras (quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental) chegaram a 5,2 de média em 2013 e, nos anos finais do Ensino Fundamental, a média atingiu 4,2 em 2013. Tais desempenhos estão abaixo do índice médio projetado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) comparativamente ao de países estrangeiros (cuja média é de 6,0); os institutos de pesquisa levam em consideração a participação em avaliações internacionais como o PISA.

As dificuldades detectadas em alunos da Educação Básica comprovam a fragilidade dos processos e as estratégias que o leitor utiliza para a percepção do texto lido. Indagações que envolvem os mecanismos empregados para a compreensão da leitura e a distinção de um bom e mau leitor envolvem as mais diversas discussões e estudos de especialistas da área. Para endossar o quadro dessas preocupações, os números reforçam que as escolas no Brasil do século XXI, vivem, assim como outras instituições de Educação Básica em várias partes do mundo, o avanço desenfreado da informação e a abertura para o aprimoramento do acesso ao

³ A prova Brasil compõe o sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC). Foi aplicada pela primeira vez em novembro de 2005. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/básica/Saeb/prova Brasil/](http://www.inep.gov.br/básica/Saeb/prova%20Brasil/)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

⁴ O IDEB considera primordialmente dois fatores para serem analisados quanto à qualidade da educação: rendimento escolar e médias em exames considerados padrão, como a Prova Brasil e SAEB. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

conhecimento, em especial da escrita e da leitura; mas, por outro lado, estão repletas de alunos e jovens que não conseguem desenvolver, satisfatoriamente, as habilidades de ler. Apesar das grandes mudanças ocorridas, pouco se avançou no que diz respeito ao desapego das práticas formalistas e mecanizadas. Um novo perfil do professor e suas estratégias de ensino devem estar interligados a uma necessidade que engloba transformações não só sociais como também culturais. A leitura vai além do reconhecimento silábico, que se restringe à mera decodificação do código escrito. É preciso que o aluno esteja à frente desse nível. Ler por ler, sem saber o que está lendo e por qual motivo pratica isso, não demonstra significado, o mesmo acontece com a escrita. A ausência da relação do texto com o contexto não possibilita que o aluno opine sobre o que leu, impedindo-o de formar seu próprio conhecimento. A consciência do poder intelectual que se desenvolve leva-nos a integrar os signos linguísticos ao entrelaçamento com a cultura, com a sociedade, e com a humanidade. Sobre isso, Kleiman (2008) reitera que a leitura somente decodificadora, automática, para a identificação das palavras do texto em idênticas perguntas e comentários é empobrecedora.

O documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) menciona a expressão “leitor competente”, o que nos leva a pensar sobre como as políticas públicas utilizadas atuam na democratização das fontes de informação. Apesar dos esforços governamentais realizados nas últimas décadas, os índices de leitura deixam claro que, muito além da distribuição de livros às bibliotecas das escolas e de livros didáticos por parte do Governo Federal, o desenvolvimento da leitura requer maiores ações voltadas não só para a capacitação de profissionais da área, como também para a própria mudança cultural, que deve advir também da família. Quiçá, esses podem ser considerados, entre os demais fatores, os que merecem relevância.

Um dos entraves observados no plano das políticas públicas é materializado na formação de leitores. Elas se destinam a formar não “cidadãos leitores”. Os PCN (1998) afirmam que “a leitura é uma prática social, é sempre um meio, nunca um fim”. Ler é uma necessidade que vai além do cognitivo, visto que por meio da leitura as pessoas podem ser capazes de compreender – em vários níveis de complexidade – o que está escrito e se expressar congruentemente. Para além das informações resultantes dos produtos de prateleiras ou até mesmo da literatura clássica, cabe ao Estado democrático oportunizar ao indivíduo a interação com todos os outros componentes da vida social, de modo que tais relações sejam as mais fluidas possíveis, sem exclusão. Nesse sentido, Machado (1999, p.139) pontua que:

O pretenso ideal de aceitar vozes excluídas nunca foi tão difundido – e a atitude “politicamente correta” é prova cabal disso. Mas o ridículo a que se chegou prova que ela é artificial e postiça. Tem erros de origem, pecados originais dos quais não se liberta. Entre vários, podemos destacar dois. O primeiro é que parte da má consciência de quem sempre excluiu e não da experiência vivida por quem foi sempre excluído. O segundo é que não nasceu de leitores – e a leitura faz a maior falta para levar alguém a entender o outro a vivenciar o alheio.

Em se tratando de uma sociedade grafocêntrica e geradora de estímulos de modo contínuo, a formação de cidadãos não leitores é contraditória, já que vivenciamos o desafio da leitura em todo lugar. Se, em épocas passadas, ler era privilégio de pequenos grupos elitizados, hoje é ferramenta para que qualquer indivíduo transite socialmente. Circunstâncias consideradas as mais corriqueiras – que vão desde a compreensão de um manual de um artigo eletrônico, de instruções em caixas de produtos de supermercado, folhetos informativos, legendas de filmes, até a entrada no mercado profissional –, impulsionam-nos a viver momentos diversos com a leitura, para múltiplas finalidades, em interação com múltiplos interlocutores, todos eles mergulhados em um modo de vida determinado em situações discursivas diversas.

Nos PCN é destacada a importância da vida social do homem, sua integração com o meio em que está inserido e seu liame com a experiência leitora. O documento ainda deixa claro que:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1998, p.15)

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado, o qual transpõe o conceito da palavra. O vocábulo se insubordina a um posto dicionarizado e se instala, segundo Jouve (2002), no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo, quer os recuse quer os aceite.

Reiterando a ideia de que a leitura é um processo, Soares (1995, p.95) afirma que “o texto não preexiste a sua leitura, não é aceitação passiva, mas construção ativa. É no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Cada leitura é nova escrita de um texto”. Ou seja, autora deixa claro que o texto é um ponto de partida, pois o sentido não reside somente nele, existem outros fatores que envolvem a compreensão leitora.

O leitor é o construtor de significados do texto lido. É ele, a partir de uma série de pistas deixadas pelo autor, que atribui significados à leitura feita. Ele não se estabelece em

uma única construção de sentido, uma vez que o sujeito-leitor e a língua estão atrelados a uma determinada condição de enunciação social estabelecida concretamente. Segundo Bakhtin (1997, p.92), “[...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular”. Reiteramos, nesse sentido, que o mais importante no estudo da língua não é a sua forma, mas como essa forma possibilita a construção na interação verbal, ou seja, é impossível considerar o sujeito e a leitura como elementos separados, um está intrínseco ao outro e vice-versa.

Jouve (2002) afirma que o texto se abre para uma pluralidade de interpretações porque cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os seus valores. Uma obra não tem uma única interpretação; é no espaço do próprio texto que o leitor cria, da maneira como consegue ou como idealiza, um novo texto através da leitura feita por ele. Dessa maneira, a construção de sentidos possibilita concretamente sua existência. E quanto a isso, Certeau (1994) realça que o leitor é aquele que caça em terras alheias, demarca com os olhos, com o dedo, com o franzir das sobrancelhas e com o sorriso os caminhos percorridos em busca do sentido.

Para Compagnon (2003, p.164), a “experiência da leitura [...] fatalmente é uma experiência dual, ambígua, dividida entre compreender e amar, [...] entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo”. No meio dessa ambiguidade, mantendo o equilíbrio entre múltiplos processos significativos do texto, em alguns momentos, o leitor é senhor único deles; em outros, dominado pelos sentidos da obra. É por ela que somos transportados para várias direções, as quais nos auxiliarão a fazer comparações, associações e conclusões acerca do mundo que nos rodeia. Por resultado, teremos um ser humano consciente de suas ações e de sua própria existência a ser moldada pela leitura que, por sua vez, é capaz de lapidar o indivíduo ao expandir seus conhecimentos.

Para o documento oficial do MEC, quando o indivíduo possui a capacidade de apossar-se de inúmeras linguagens, em situações diversas de uso, sejam orais ou escritos, este acaba por apresentar uma competência linguística e estilística. Nos registros, a expressão “competência linguística pode ser definida como ‘os saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos’” (BRASIL, 1998, p.23).

Em relação à competência estética, os PCN deixam claro que é “a capacidade de o sujeito escolher, dentre recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte” (BRASIL,

1998. p. 23). Demonstra-se que o uso do texto, de diferentes naturezas, permite ao sujeito distinguir entre as formas artísticas. Sobre o texto literário, o documento, em uma de suas especificidades, põe em destaque o papel da literatura como contribuidora na construção da personalidade do ser humano e ressalta a possibilidade de alteração de visão do mundo daqueles que a utilizam. Além disso, o referido documento ratifica a importância da literatura para a formação humana e considera a prática leitora como um mecanismo para transcender o que simplesmente é dado e ir além, ir para onde a fruição estética permite.

Os olhares sobre a temática da leitura, bem como os estudiosos que a pesquisam e discutem são diversos. Do mesmo modo, são inúmeros os pressupostos que regem essa discussão. Nesse contexto, procuramos abordar alguns posicionamentos norteadores da leitura literária em ambiente escolar. Sob a luz da estética da recepção, Jauss, um dos formuladores dessa teoria, defende a literatura não como uma arte que represente somente o reflexo dos fenômenos sociais, o autor salienta a figura do leitor, ou seja, do receptor, como aquele que, a partir de suas próprias histórias, consegue atribuir um relacionamento vivaz entre leitor, obra e autor. O texto literário, notabiliza o estudioso, não como algo que se limita à dimensão estética, pois está interligada ao social. Os parâmetros estético-ideológicos apontam a convergência entre mundo leitor e o mundo do texto, por isso não podem ser ignorados; eles refletem um horizonte de expectativas, que pode ser rompido ou alçado por uma obra literária.

Candido (1995, p.53), um dos mais respeitados nomes a discutir e a defender a literatura como instância da formação humana, a define como:

[...] uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade.

Concernentemente à linguagem literária, Lajolo (1981, p.38) traz a seguinte contribuição:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da literatura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à peculiaridade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

A literatura conduz ao conhecimento e amplia nossa leitura de mundo. Ela liberta o homem para usar seu pensamento sem se aprisionar as regras da língua. Pela leitura literária, temos a possibilidade de contradizer as verdades impostas. Ademais, ela promove a

sensibilização humana e emancipa o ser em um processo coletivo e social, conforme reitera Adorno (2000) em sua obra *Indústria cultural e sociedade*. Em harmonia com o estudioso, Bloom (2000, p.17) evidencia a leitura como uma prática pessoal e não educativa, e defende que uma “[...] das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem um caráter universal.”

A metáfora de Borges, que ilustra como deveria ser a relação do sujeito-leitor com a literatura, refere que o sabor da maçã não está na maçã nem na boca de quem a come, mas, sim, no contato entre ambas. Borges (2002) apresenta o que seria essa ligação entre o texto e o leitor. Aquele que come a maçã vive a possibilidade da transformação pela saciedade e o leitor vive a possibilidade da metamorfose da sua interioridade, no contato com os textos literários.

Assim, em busca da formação de um leitor literário, em especial na escola, a literatura deve ser apresentada como algo que está articulada com o mundo, com a vida; enfim, com a história da humanidade. Para isso, o indivíduo precisa saber que a literatura está em toda parte – no rádio, na TV, no cinema, no teatro, etc. Ela não é somente a imposição das obras canônicas, muitas vezes indigestas, mas para além dos muros da escola e sob o ponto de vista do elemento humanizador, ela corrobora a construção do pensamento crítico e a possibilidade do indivíduo de entender-se e de compreender melhor os segredos do próprio mundo no qual está inserido.

Partindo da reflexão sobre a leitura literária no ambiente escolar, trataremos, no próximo subitem, sobre os fatos históricos que compõem a história da leitura no Brasil, com base na pesquisa *Retratos do Brasil* em consonância a investigações teóricas e metodológicas que tratam da leitura no Ocidente.

1.1 Breve apresentação da história da leitura no Brasil e no Ocidente

Considerando o panorama nacional nos últimos dez anos, é consenso entre os pesquisadores que o brasileiro está lendo um pouco mais, contudo, comparado a outros países, o Brasil está muito aquém de se tornar um país leitor. Esses dados foram apresentados na última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (CUNHA, 2008). As evidências que endossam esse cenário de inadequação apresentam fatores que englobam família, escola, precariedade do sistema de ensino e a falta de políticas públicas, que, muitas vezes, não são vistoriadas da forma como deveriam para que programas federais, estaduais ou municipais

exerçam, com clareza e sequencialidade, os inúmeros projetos que envolvem incentivos para a formação de leitores.

A pesquisa realizada pelo IBOPE entre novembro e dezembro de 2015, encomendada pelo Instituto Pró Livro, e publicada em São Paulo em 2016, permite constatar que há muito que avançar no cenário atual. A maior parcela de leitores de nosso país concentra-se nas séries iniciais, ou seja, o maior público leitor é constituído por crianças e jovens, entre cinco e dezessete anos. O incentivo à leitura parte, geralmente, por gosto próprio ou busca de atualização cultural. Nesse sentido, é necessário levar em consideração que tais leitores, em tese, são os mesmos que ocupam as cadeiras das escolas brasileiras por muito tempo, até o final da Educação Básica; portanto, eles deveriam desenvolver habilidades que proporcionassem o domínio de uma boa leitura.

Outro dado relevante da pesquisa são as entrevistas realizadas em residências. Foram entrevistadas 5.012 pessoas, das quais o maior número de leitores da amostragem se concentra na classe C, com um percentual de 43%; seguida das classes B e D, respectivamente, com percentuais de 16% e 35%. Logo, a classe A está em último lugar, ou seja, a elite econômica nos últimos quatro anos ainda lê menos que os anos anteriores. A julgar pela amostragem referenciada, a leitura representa uma perspectiva de mudança para o futuro, segundo os entrevistados. Ou seja, a classe C acredita que por meio da leitura é possível melhorar as expectativas, quanto à possibilidade de oportunidades no mercado profissional.

Seguindo com os dados, os números que reforçaram um crescimento significativo quanto ao acesso ao livro em determinadas esferas sociais, também revelaram um fato curioso, a classe que teria maior facilidade de acesso à leitura apresentou um retrocesso sob essa ótica. O fato é que, nos últimos anos, houve uma mudança quanto à classificação econômica do brasileiro e isso interferiu significativamente nos percentuais apontados anteriormente para registrar os dados que embasam a pesquisa citada.

Deparando-se com o cenário revelado pela pesquisa, a mudança da leitura por meio da esfera digital é inquestionável. Com os diversos dispositivos, *smartphones*, *tablets*, computadores, o acesso à informação tornou-se uma prática comum. Adultos entrevistados entre 18 e 24 anos afirmam que acessam à internet para leitura de notícias e informações em geral. O número apontado é relevante, visto que 52% desse índice é formado por leitores masculinos. Sobre o universo tecnológico, 40% dos entrevistados afirmaram ter ouvido falar em um *e-book* e, 26%, ter tido contato com ele. Os números revelam que somente 15% dos leitores são compradores de livros digitais.

Retomando a relevância da pesquisa, os registros apontaram que os quatro primeiros livros mais citados e considerados mais marcantes pelos participantes foram: a *Bíblia*; *Diário de um banana*; *Casamento blindado*; *A culpa é das estrelas* e *Cinquenta tons de cinza*. Quanto aos escritores brasileiros mais citados pelo público, têm-se: Augusto Cury; João Ferreira de Almeida; Zíbia Gaspareto; padre Marcelo Rossi e Cristiane Cardoso. Algo que nos chama a atenção é que alguns títulos citados não são de autores mais conhecidos. Isso revela que os participantes foram influenciados pela mídia ou um amigo que os instigou à leitura ou a procurar por um tema e/ou assunto que os impulsionaram para determinada escolha. Exemplificativamente, o segundo, terceiro, quarto e quinto títulos fazem parte dos recordistas de vendas na posição dos títulos mercadoriais entre os públicos adolescente e adulto.

Sobre o dado referente ao título mais apontado, ou seja, o livro mais lido, a *Bíblia*, pode ser compreendido sob o seguinte aspecto: os conteúdos das escrituras sagradas abordam dramas inerentes à condição humana, além de ser uma literatura explorada tanto por homens, quanto por mulheres e/ou pessoas de diferentes crenças. A *Bíblia* é considerada importante pelos entrevistados porque, seguramente, sempre foi um realçador cultural do ponto de vista histórico e religioso. Desde a Idade Média, “o livro sagrado era considerado o parâmetro máximo de leitura, verdade absoluta e incontestável” (HALL, 1929, p. 29), por isso era lido nos lares como um ritual familiar, o que se tornou um símbolo da tradição cristã. Tal prática se perpetuou até os dias de hoje.

Partindo do contexto apresentado, retomemos a era medieval, momento esse em que a leitura era uma prática que esteve muito atrelada à oratória e à retórica persuasiva. O ato de declamar textos retratava um costume. Sobre esse costume, dois pontos se sobressaem: o primeiro é que muitos não compreendiam o texto e isso era uma estratégia poderosa utilizada e também porque a leitura em voz alta proporcionava, a quem lia, um melhor entendimento do que se lia. Além disso, os textos religiosos eram utilizados pelos eclesiásticos como forma de controle. As práticas leitoras eram manipuladas a serviço de uma instituição, nesse caso, a Igreja Católica, que impunha a leitura da Bíblia e de outros textos que lhe convinham. Por isso, a prática de leitura ficou, nesta época, restrita ao clero e à nobreza, fato que comprovou a necessidade do controle do ato de ler e, conseqüentemente, ele passou a ser secreto e revelador (PAULINO, 2001). Leituras consideradas profanas e indevidas eram recriminadas, os livros queimados. Não era por acaso que a maioria dos livros se concentrava em mosteiros.

Ainda que a leitura coletiva e em voz alta tenha sido preponderante até o século XVI, por causa das inúmeras guerras ocorridas no Império Romano e com o ferrenho tribunal da Santa Inquisição, as pessoas, com medo das perseguições advindas da proclamação de textos

em praças públicas, começaram a valorizar a leitura silenciosa. O que era antes uma prática que proporcionava melhor entendimento ao leitor e uma forma de decifrar o texto para tantos outros, tornou-se um ato de exposição negativa. Segundo Chartier (1999), para justificar esse costume, depois do surgimento do códice⁵ (também chamado de códex, da palavra em latim que significa livro, bloco de madeira) a libertação das mãos do leitor permitiu que ele tivesse maior contato com o texto e, conseqüentemente, maior difusão da leitura silenciosa. Essa prática, porém, não era vista como algo positivo em se tratando de controle da leitura, pois as sensações e sentimentos estavam limitados ao tempo e ao espaço do leitor. Tal prática proporcionava liberdade frente à leitura àquele que lia.

Antes do surgimento do códice, o manuseio do livro não era algo simples. O texto geralmente se apresentava no rolo e o leitor precisava se utilizar das duas mãos para que pudesse ler. A dificuldade de apoderar-se do texto iniciava-se antes mesmo do processo introdutório de decodificação. Essa transição, para Chartier (1999), foi muito mais importante que a criação da imprensa, conforme se verifica numa passagem em que ele mostra o que significou a transição da leitura oral para a silenciosa:

A difusão da possibilidade de ler silenciosamente marca uma ruptura de importância capital. A leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado. Permitiu uma leitura rápida, especializada, capaz de lidar com as complexas relações estabelecidas na página do manuscrito entre discurso e suas interpretações, referências, comentário e índices. (CHARTIER, 1999, p.24)

A velocidade proposta pela leitura silenciosa inseriu definitivamente a prática de ler na sociedade. Com a invenção da impressão por Gutenberg, no final do século XV, o demorado processo da reprodução textual ganhou celeridade. Pessoas de camadas sociais diferenciadas puderam ter acesso, ao longo do tempo, à leitura, e, com isso, o número de leitores expandiu-se paulatinamente.

À medida que a sociedade tornou-se mais complexa e exigente, também os materiais impressos sofreram grandes conversões e, como já citado anteriormente, com a ampliação do ato de imprimir, a circulação ficou mais ágil. O livro ganhou destaque no âmbito social e, por consequência disso, sua circulação se expandiu. Foi o que ocorreu na Europa dos séculos pós-Gutenberg. De acordo com Chartier (1999, p.79),

⁵ O códice foi o protótipo, ou modelo preliminar, do livro moderno. Ele era composto por folhas que eram dobradas, juntadas e amarradas ao longo da dobra. As páginas eram escritas em ambos os lados e protegidas por uma capa. Os primeiros códices não se pareciam muito com os livros de hoje, mas, assim como acontece com a maioria das invenções, o códice foi modificado e adaptado de acordo com as necessidades e preferências daqueles que o usavam.

[...] nas sociedades dos séculos XVI a XVIII, os materiais tipográficos (compreendido aí o livro) parecem ter sido mais largamente presentes e partilhados do que se pensou por muito tempo. A circulação dos mesmos objetos impressos, de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a dos camponeses.

O autor ainda ressalta que, na mesma época, a publicação de jornais e livros de tamanhos pequenos, conhecidos como livros de bolso, recebeu destaque. Além disso, o surgimento de novas instituições, tais como bibliotecas, clubes de livro e associações de apoio à leitura apresentou à sociedade a possibilidade de possuir livros gratuitamente.

Diante dessas mudanças, o estudioso aponta o surgimento do que, a seu ver, revolucionou o momento da leitura no século XVIII, o romance. A influência imediata de obras de Goethe e Rousseau acabou por causar um impacto tão grande quanto o que podemos considerar que tenha sido causado por textos religiosos na era medieval. Um exemplo disso é que, na Alemanha, por volta de 1774, um grupo de jovens começou a se identificar com o personagem de um jovem herói da obra de Goethe: *Os sofrimentos do jovem Werther*. Andavam com as mesmas vestimentas e até cometeram suicídio baseados na recepção equivocada da leitura.

O gênero romance, que foi considerado um elemento transformador da leitura no século XVIII, gerou ferventes discussões, pois escritores como Defoe e Richardson refletiam sobre seus objetivos e sua forma, o que acabou propiciando o surgimento de um movimento interessante entre os romancistas que também refletiam sobre o gênero literário. Assim, os romancistas, dramaturgos, jornalistas, resenhistas e periodistas levantavam debates que se apoiavam na ideia do quanto a leitura do romance era perigosa, levando em consideração a forma como temas moralmente condenáveis eram abordados nas obras, notadamente: o suicídio, o adultério, o incesto e crimes escabrosos. Segundo Flaubert (1981), por excitar sentidos ou abalar os valores morais defendidos por uma sociedade hipócrita, o romance representava uma ameaça aos princípios da fé, endossados com veemência pelo Cristianismo.

Por outro lado, na Inglaterra, no século XVIII, mais de dois mil romances foram publicados, o que acabou por superar o volume de publicação de textos religiosos. Bem distante do padrão clássico, o romance alcançava o leitores de diferentes esferas sociais, dentre eles: trabalhadores comuns, comerciantes, artesãos e mulheres.

Sobre a influência da leitura diante do público feminino, Chartier (1999) ressalta sobre o fenômeno de leitoras, muitas mulheres chegavam a escrever para os autores, colocando-os

no papel de guias de suas vidas. Algo que jamais fora visto. Embevecidas pela mistura do real e imaginário, o mergulho nas obras incorporava na sociedade o comportamento feminino que ia de encontro ao conservadorismo que envolvia esse público.

Esse cenário exemplifica uma nova forma do ato de ler. Partindo de um modo mais descompromissado e intenso, o leitor passa a ter um movimento mais ágil com a obra. Segundo Chartier (1999, p.25) “a relação comunal e respeitosa com a matéria escrita, feita de reverência e obediência, deu lugar a um tipo de leitura mais irreverente e desprendida”. Nesse momento, no Brasil, no século XVIII, o desenvolvimento da imprensa foi algo significativo, mudanças relacionadas às esferas urbanística e social marcaram a evolução frenética, o que, consequentemente, gerou novos meios de comunicação. Para Azevedo (1986, p. 208):

Com os processos de industrialização e urbanização que começaram a acelerar-se, depois da Primeira Guerra Mundial, e as novas técnicas de transporte e comunicações - a expansão da imprensa, o impulso que tomaram as livrarias e as empresas editoras, a distribuição mais rápida de livros e revistas, as viagens dentro e para fora do país, as influências pessoais e de grupos e os contatos, para todas as formas, com as novas correntes de ideias e concepções estéticas [...].

A indústria do livro tornou-se rentável. Tanto a imprensa quanto o livro didático nasceram ao abrigo do Estado e sujeitos a ele. Havia uma produção em larga escala que atendia às instituições de nível superior. Os acervos de livros eram restritos e profissionais de poucas categorias utilizam-nos. A escola, não diferente da imprensa, nasceu precária, com consequências nas práticas de leitura.

Além disso, toda a leitura era controlada por um grupo o qual era chamado de sensor (pessoas escolhidas para determinar se os livros deveriam ou não ser publicados). Em países onde a impressão de materiais escritos era algo não muito simples, a leitura não se desenvolveu de uma hora para outra, visto que a sociedade necessitava de alfabetização e gosto pela leitura, situações que implicariam ações mais amplas, as quais ultrapassavam a presença física do livro. E isso não seria diferente em solo brasileiro; o contexto político e social emperrava a disseminação da impressão e limitava o acesso da população à escola e, consequentemente, à leitura.

Na segunda metade do século XVIII, mudanças ocorreram no cenário nacional. A Revolução Francesa⁶ e o desenvolvimento industrial trouxeram outra estrutura de Estado, o que influenciou transformações consideráveis no cenário político brasileiro. Junto com essas modificações, a produção em massa cresceu e acabou obrigando o governo totalitário colonial

⁴ Movimento social e político que ocorreu na França em 1789 que desembocou na derrubada do antigo regime, abrindo o caminho para uma sociedade moderna e um Estado democrático.

a criar materiais didáticos para suprir as necessidades do ensino. Assim como a escola era precária, com o livro didático não poderia ser diferente. Toda a produção era controlada pelo Estado: venda, impressão, produção, livreiros, entre outros. Esse controle – marcado pela censura e pelo capitalismo – durou até o início do século XIX.

Em meados do século XIX, o Marquês de Pombal – figura importante nas reformas educacionais em Portugal e nas colônias portuguesas – expulsou os jesuítas com a intenção de acabar com a centralização do ensino das mãos dos religiosos e, depois disso, surgiram escolas humanísticas e, com elas, modificações no ensino. Segundo Azevedo (1986), as transformações só ocorreram com a criação do colégio Pedro II em 1837, no qual foi adotada uma visão com base científica e racional, voltando o ensino para o foco mais empírico-positivista. Outro benefício para a leitura, que ocorreu naquele momento, foi a criação de bibliotecas que, *a priori*, surgiram a partir de iniciativas privadas e não públicas. Isso promoveu a abertura de espaços para a leitura como livrarias e, posteriormente, espaço para a criação de bibliotecas públicas.

O século XIX foi marcado pelo aumento do número de escolas, da produção impressa e pelo aumento dos índices de alfabetização. As práticas de leitura ganharam reforços consideráveis em solo brasileiro. Esse momento é assinalado pelo crescente número de escritores brasileiros inspirados no Romantismo, pela defesa de um movimento editorial nacional e pelo importante número de publicações que caracterizaram o período.

Se considerarmos nomes que marcaram a época, José de Alencar e Machado de Assis estão no patamar do reconhecimento nacional. De acordo com Bretas (2014), são escritores que traduzem o cânone clássico da literatura brasileira do período e que conheceram as dificuldades de publicação de suas obras no mercado. Lajolo e Zilberman (2003), na obra *O preço da leitura, leis, números por detrás das letras*, registram as trocas de cartas ocorridas entre os autores que, nelas, apresentavam artimanhas a fim de driblarem o mercado e sobreviverem a ele.

No século XIX, a preocupação com a escola tornou-se maior. Com a crescente população urbana, a prática da leitura se tornou necessária para o indivíduo e sua cidadania. Com a movimentação do comércio livreiro, obras – sobretudo as consideradas sem grande valor estético – invadiram o mercado, o que, conseqüentemente, promoveu grandes discussões sobre o conceito de valor na literatura.

No mercado editorial, surgiu Monteiro Lobato, apontado como um dos autores preferidos pelos leitores brasileiros, como mostra a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016). Ele ficou conhecido tanto pelo empreendimento editorial, quanto pela escrita. O autor

conseguiu aproveitar, com maestria, as marcações orais e a tradição folclórica. Considerado visionário em sua época, Lobato acabou por ser um divisor de águas na história da leitura no Brasil, já que, na década de 1920, o livro se aproximou – e muito – do leitor infantil e juvenil. O autor dimensionou a divulgação da leitura e promoveu um salto no processo de editoração, além da exploração da obra por intermédio dos meios de comunicação de massa.

Sobre a atuação de Lobato, Lajolo e Zilberman (2003, p.217) apontam que:

[...] o modelo de Monteiro Lobato é exemplar: tratava-se de aproveitar um processo da narrativa oral, encampando e transferindo para a literatura a figura que fazia o papel de transmissora da tradição folclórica. Desse modo, a obra de Lobato parece sugerir um percurso interessante para a formação de leitores: rejeita as experiências mais ortodoxas de leitura e recorre à sua origem mais primitiva, a narração e audição oral, quando contador e ouvintes – a plateia atenta, silenciosa e quando necessário, também participante – partilham espaço e tempo.

Lobato foi muito importante para a literatura infantil em nosso país, pois suas obras abriram caminho para as inovações advindas com o movimento modernista. Suas histórias dialogavam sobre as novas acepções do mundo infantil a partir de uma discussão mais despojada, apresentada por meio de uma linguagem irreverente.

A audácia lobatiana acompanhou a liberdade do comércio livreiro do século XX. Outros modelos de leitura, bem como outras categorias de leitores também surgiram. O livro passou a ser visto como mercadoria, o que representa uma desvalorização da literatura canônica. Esse crescimento deu espaço para a literatura de massa – conhecida também como literatura não legitimada, voltada para o consumo e para a produção. Para Chartier (1999, p. 26) “a história da leitura entra na era da sociologia das diferenças”. Ou seja, a cultura impressa deu lugar a novos modelos de leitura que apresentou uma grande comunidade proficiente com a cultura escrita e àqueles considerados iniciantes.

Essas singularidades marcadas pela popularização da leitura, bem como sobre o papel dela, em especial da literária, seus encontros e desencontros no ambiente escolar serão nosso foco de discussão no próximo subcapítulo.

1.2 Leitura literária na escola: um caminho de encontros e desencontros

Vários estudos abordam a conexão entre leitura e literatura no contexto escolar, Chartier e Hebrard (1995) registram a presença de dois discursos: o da escola sobre a leitura e o da leitura como formadora de um cidadão crítico na escola. O espaço onde se deveria formar leitores capazes é o mesmo no qual a prática de uma leitura ineficiente acentua a falta

de sintonia entre os discursos; logo, as dissensões e debates acerca da leitura na escola e fora dela são constantes. Teorias existentes sobre a investigação de leitura, texto e literatura muitas vezes são abandonadas pelo professor na frenética rotina da sala de aula, provocando desencontros no trabalho docente.

Todorov (2007), Compagnon (2009), Lajolo e Zilberman (2003) e Soares (2003) têm publicado sobre a possível crise dos modelos implantados nas instituições escolares, em especial naquelas que formam o mediador de leitura, o professor. Inúmeros são os questionamentos que vão desde as estratégias utilizadas para desenvolver a atividade de leitura na sala de aula até a preparação daquele cujo papel é de formar leitores.

Perrone (2000) mostra que o avanço das tecnologias de comunicação e informação modificaram significativamente o gosto pela leitura passando valorizar os textos da indústria cultural. Dessa forma, vê-se um movimento desenfreado do mercado, um grande número de eventos, tais como feiras e festas literárias. Isso levanta questões sobre a real definição da literatura e do mercado.

Queixas sobre o ensino de literatura e a formação de leitores ecoam em cursos de atuação do profissional e até nos corredores das universidades. Acredita-se que a licenciatura, especialmente a de Letras, poderiam contribuir mais com a qualidade e melhoria no que tange às discussões sobre a leitura e o ensino da literatura no Brasil. Se repensarmos isso, nas salas de aula do curso de licenciatura, vemos uma latente contradição no uso de textos na disciplina de literatura. Sobre isso Leahy-Dios (2001, p. 56) afirma que:

A educação literária está imbricada no estudo da linguagem, esse constructo poderoso, “perigoso” e seletivo de conscientização. Educar pela literatura implica refletir sobre a palavra como construção artística, com a consciência de que a definição da arte é outro complexo ideológico sobre o que significa ser belo, bom, certo, historicamente relevante e ético-esteticamente duradouro. Educar pela literatura implica entender que a arte literária se situa em determinado momento no tempo e no espaço, carreando questões sociais, culturais, políticas e econômicas inevitáveis e preciosas. Se levarmos em consideração o tripé conceitual e filosófico em que se apoia a educação literária, escaparemos das garras da linearidade historicizada, enriquecendo a leitura e a análise do texto escrito com elementos linguísticos, ético-estéticos e socioculturais, de questionamento crítico e consciente.

Existe, pois, uma precisão de consentir outras relações não canonizadas para que assim seja abolida a estagnação sobre a forma de ensinar literatura e educação por meio desta, com vistas a formar “uma cidadania plena e consciente por meio do processo de educar universitários, futuros professores de língua e literatura” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73).

Segundo Perrone (2000), na formação universitária, a maioria dos estudantes não lê as obras integralmente, e acaba por viver a realidade somente das análises de obras consideradas fundamentais no processo de formação. A propriedade de uma leitura integral não acontece e os mesmos alunos da graduação tornam-se professores limitados ao uso do material didático e ao ensino de história da literatura.

Diante desse quadro, a concepção de educação é vista como uma mera transmissão de conteúdo, com a adoção de roteiros pré-estabelecidos e de estratégias em que o direito do leitor é sobreposto ao direito de acesso ao texto em sua forma estanque, tal como a antecipação da leitura a partir das capas de livros, imagens interiores ou parte de textos fragmentados. Isso se torna pretexto para que o ato da leitura seja reduzido a muito pouco.

Outro fator que se deve considerar é que, na escola, a maioria das vezes, a leitura é feita para uma estratégia final de avaliação. O aluno internaliza que a disciplina de literatura se resumirá a provas orais, questionários, fichamentos ou outro mecanismo obrigatório de registro que resulte em amostragem real do que foi assimilado no ato de ler. Todo esse emaranhado de situações citadas se resume a uma aprendizagem “engessada” que cinge uma história de total insucesso ao longo do tempo. A literatura é apresentada sem articulação com a vida real e sem articulação com o contexto no qual o indivíduo está inserido.

Conforme a definição de Soares (2004), o Letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. O letramento literário, segundo Paulino (2009), trata-se não só na capacidade do indivíduo de ler todos os gêneros como também de apropriar-se da experiência estética que a leitura literária oferece. Vivê-la em um nível mais amplo que o escolar, a fim de que se interliguem a sua rotina, à vida social e crítica, integrando a linearidade das ações humanas.

Sob esse aspecto, há a necessidade de os cursos de graduação oferecerem disciplinas voltadas à formação efetiva do professor como sujeito-leitor. Sobre isso, Cunha (2008, p.132) pondera:

Seria importante um mutirão que, a curto prazo, ajudasse esses profissionais/educadores a eles próprios, descobrirem a tal senha, e, ou se aperfeiçoarem como mediadores de leitura. Em todas as instâncias de governo, mas também nas escolas privadas de Ensino Superior, é essencial iniciar ou ampliar ações de disseminação (ou apoio) de cursos, em vários níveis, de formação de gestores de leitura, cursos de educação continuada com uma carga horária expressiva na área da leitura, produção e, sobretudo, divulgação e aquisição de obras técnicas e de pesquisa sobre o assunto para esses profissionais.

Ao propor uma concepção de formação do docente como leitor, destaca-se que essa prática envolve um processo de análise e reflexão, visto que, na sala de aula, a maioria do tempo dedicado às aulas de Língua Portuguesa é destinado a exercícios de metalinguagem da análise da língua. Seria uma oportunidade também de o professor observar se os métodos aplicados por ele em sala estariam próximos aos das teorias aprendidas.

Em consonância com Cunha (2008), Todorov (2009, p. 10) acentua a problematização na formação do leitor. O autor assevera que:

O perigo que hoje ronda a Literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária.

Na exposição de Todorov sobre a forma como a literatura não tem sido explorada nos vários ambientes escolares, percebe-se que ele é contundente em dizer que só ensina literatura aquele professor que, no decorrer de sua formação, pôde desenvolver uma boa relação com a leitura literária. E, sobre isso, Lajolo (1981, p.53) realça que:

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Ser um bom leitor não significa apenas ter o hábito de ler e gostar de leitura – características que devem ser inerentes a qualquer professor. Muito mais do que isso, devemos esperar que ele tenha construído, ao longo de seu repertório, leituras de obras literárias. Um professor-leitor que tenha esse perfil deve selecionar, para seus alunos, obras que aprimorem a experiência leitora.

Para Rouxel e Langlarde (2013), as normas escolares e didáticas muitas vezes não permitem, no contexto atual do ensino de literatura, que o professor leve em conta as experiências subjetivas dos seus alunos, leitores reais, e isso é fundamental para que haja significação no processo de formação de leitores. Restringir a literatura a competências formais e engessadas impede o sujeito-leitor de descobrir que o texto ofereça algo além da decodificação racional.

A literatura convida o leitor à diversidade, à compreensão de inúmeras ideias e de condutas que os seres humanos podem ter ao estarem inseridos em determinado problema

existencial. É como se o leitor fosse convidado a se tornar outra pessoa no encontro com o texto. Ele é convocado a continuar o pensamento pela ressonância leitora e, como prova disso, a subjetividade sugere uma experiência intensa, longe da estagnação didática e lógica. Por outro lado, a arte literária também provoca-nos a refletir sobre o posicionamento do homem em seu meio na convivência com o outro, em toda a sua completude, e o distancia da barbárie por meio do exercício do pensamento.

Retomando as Orientações Curriculares Nacionais, elas deixam claro que o ensino da literatura, nas séries do Ensino Fundamental, se caracteriza por uma formação mais cercada, do ponto de vista das escolhas dos textos, por aventuras, dramas, além de um grande número de crônicas e contos de autores contemporâneos, diferentemente da literatura do Ensino Médio, marcada por um modelo sistematizado. Nesta fase, o estudante passa a ter contato com uma série de textos classificados como pertencentes a determinado período literário.

Sob a influência de vários autores, o professor se sente pressionado a apresentar, em um “curto” espaço de tempo, modelos que supram a necessidade dos exames de vestibulares e do ENEM. A exploração literária se resume à história literária, que está plena de datas, características, conceitos e fatos históricos em detrimento da fruição de textos e de sua compreensão e interpretação. O objetivo central seria o acesso do aluno às universidades e a garantia de que os índices educacionais cresçam para que se mantenham em destaque, na mídia, o “árido” trabalho realizado pelos órgãos governamentais. Acreditamos que a história da literatura, em uma perspectiva de compromisso social, revela que a prática da leitura depende de interesses políticos e econômicos. Assim, títulos literários estão atrelados às necessidades do mercado, dos “bens culturais”, conforme intitula Bourdieu (1989), gerando o cânone literário que é cobrado nas escolas. Os livros didáticos possibilitam aos alunos do ensino médio uma enorme quantidade de fragmentos e resumos de obras literárias com interpretações já prontas de outros autores ou deles mesmos. De acordo com Bunzen (2006, p.91) “Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária”.

Diante desse cenário, o aluno acaba por buscar, fora da escola, leituras que lhe são satisfatórias e que lhe promovam prazer. Leituras apresentadas pela internet e advindas dos meios de comunicação em massa apresentam conteúdos que são comuns à sua faixa etária e bem mais envolventes, diferentes das que são trabalhadas pelo professor na sala de aula. A chamada “literatura de massa” ou a chamada, por alguns críticos como Adorno (2002), de literatura mercadorial é aquela em que a transposição da arte para a esfera do consumo

caracteriza-se por apresentar elementos que agradam os jovens leitores e, conseqüentemente, acabam por preferir as narrativas “ágeis” à lentidão que, segundo os adolescentes, caracterizam os clássicos da literatura.

A literatura de massa vem sendo lida pelos jovens, sem qualquer sugestão da escola, de forma independente, ocupando, assim, mais lugar nas estantes dos adolescentes. Títulos como *Crepúsculo*, *As crônicas de Nárnia*, a coleção Harry Potter, Jogos Vorazes são compreendidos por esse público juvenil como leituras instigantes e interessantes, mesmo ultrapassando 250 páginas, ou alguns dos títulos, em uma série completa chegam até 2.000 páginas. Uma leitura de pouca complexidade, porém de forte aceitação.

Essa realidade promove uma inquietude com relação ao porquê de as obras citadas despertarem tanta curiosidade no jovem leitor. Em se tratando de obras desse segmento, histórias previsíveis, com roteiros triviais e soluções imediatas são, em grande parte, características muito comuns da literatura mercadorial. A linguagem é cheia de clichês e com pouca sofisticação linguística. Não são propostos incitamentos para o leitor; enfim, trata-se de uma literatura que não rompe paradigmas, não inova. Contudo, se considerada como porta de abertura para futuras leituras, ela pode colaborar para a formação de um futuro leitor, em especial, dos clássicos.

Para Adorno, o receptor da cultura de massa seria alguém capaz de perceber somente o que lhe é passado de forma superficial. Os conteúdos apresentam-se repetidos e esvaziados. Nesse sentido, o autor (2002, p. 175) assevera que:

A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem a necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que a sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos.

Contudo, não se pode negar que, de certa forma, há uma experiência de leitura que, muitas vezes, não é lograda pelo professor na sala de aula, com os títulos por ele escolhidos. Alguns alunos apontam a monotonia e a complexidade de obras abordadas no espaço escolar, ao contrário, segundo eles, das obras que oferecem enredos frenéticos, amores impossíveis, idealização da vida perfeita e relacionamentos proibidos, elementos que aguçam o imaginário dos adolescentes.

Uma das características que endossam ainda mais o gosto pela literatura de massa é a sua diversidade. É impossível enumerar a variedade de livros e suas coleções à disposição do

leitor. Gêneros desde a ficção científica até o teledrama. O que se pode perceber é que, inquestionavelmente, o educador deve perceber que este é um canal atual disponível para incentivar o gosto e o prazer pela leitura. Para mediadores concatenados com as mais diversas estratégias de incentivo à leitura, a literatura de massa passa a ser um encanto para as demais leituras pretendidas pelo professor.

É inegável que a literatura de massa tem levado milhares de estudantes e jovens às livrarias em busca de títulos que tanto desejam ler; tem permeado conversas e comentários nas redes sociais, bem como nos bancos de escola. Portanto, esta é uma realidade que não pode ser ignorada. Negar a influência dela é talvez cortar, através destas leituras de iniciação, o delineamento de um leitor, que, ao longo do tempo, pode tornar-se mais articulado com outros tipos de leitura, em especial a clássica na escola.

Como se pode, então, definir um clássico? Segundo Calvino (1993, p.10), são “aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições de apreciá-los”. Obras como essas são imortais porque sempre conseguem nos dizer ainda mais em cada leitura feita. Muito longe das fórmulas prontas, os clássicos atravessam gerações e conseguem ser, ao longo do tempo, modernos, únicos e envolventes. Distantes de conclusões facilitadas, eles provocam questionamentos profundos e pertinentes.

Ao se falar em literatura clássica, é de suma relevância apontar, para o leitor, que uma obra desse segmento, quanto mais permite o cruzamento de sentidos, a ampliação de significações e a recriação às difíceis e complexas situações da vida, mais ela se tornará uma obra literária clássica. Para Calvino (1993, p.11), o clássico é uma obra que “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. A esse respeito, o autor ainda elenca razões para a leitura dessas obras e entre elas destaca a influência que cada uma delas exerce sobre o leitor, de modo que omitem em nossa memória o que consideramos inesquecível. Para endossar essa reflexão, Iser (2000, p. 11) aponta que:

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimentos à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida. [...] Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la.

Em seus estudos, Todorov (2010) endossa que a literatura está ameaçada na escola porque não participa mais da formação cultural dos indivíduos. Muitos alunos não conhecem ou nunca ouviram falar de grandes poetas ou romancistas.

Ainda sobre a importância da literatura, não só para a formação cultural do homem como também na sua formação humana, Candido (1972) ressalta, em uma visão idealista, que a literatura tem caráter formador do indivíduo. Por isso, acreditar nela implica lutar por ela como se luta por um bem “incompressível”, tal como o direito à moradia, o direito à alimentação ou à saúde. O autor faz da defesa da literatura uma questão dos direitos humanos, conforme se depreende do fragmento seguinte:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses do grupo dominante, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. [...] Mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. (CANDIDO, 1972, p.805-806)

A mediação no ambiente escolar, aqui defendida, seria aquela que vai além da exposição dos suportes textuais, cujo perfil é sinônimo de cooperação e parceria. E, em se tratando do trabalho com a literatura, seria aquela mediação transmissora da literatura entrelaçada à formação humana porque o professor/mediador deve representar, para o seu aluno, aquele que toma a leitura de obras literárias para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; isso porque, ao fazê-lo, o homem compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009).

Um texto solicita que o leitor o faça funcionar, ou seja, que faça com que ele seja examinado em sua essência. Para que isso ocorra, a clareza de como isso deve acontecer precisa ser ensinada. Desse modo, a experiência leitora, segundo Iser (1996), é a possibilidade de o leitor viver a experiência de completar as lacunas e os vazios existentes na obra literária. Eco (1985, p.), em sintonia com Iser, ressalta o caráter incompleto do texto e utiliza a metáfora do tecido de “espaços brancos que precisam ser preenchidos e desejam ser completados; porém, com uma margem suficiente de unicidade”.

Partindo da teoria apresentada pelos autores, é dada, ao leitor, a oportunidade de intervenção subjetiva em que se estabelece a existência do texto a partir da ação leitora. De um lado, as próprias “pistas” que são dadas para a evidenciação da obra literária e, de outro, cada leitor construindo um texto singular.

No que concerne à mediação da leitura literária, ao considerarmos os grupos sociais menos privilegiados, a escola representa o mais importante espaço social de democratização

de leitura e, por isso, ela tem importante papel na legitimação do conhecimento, visto que, por meio dela, é que temos contato com todos os tipos de textos. Partindo da educação literária, a figura do professor é ponto central neste processo. Cabe a ele o trabalho de incentivar o gosto pela leitura. Para isso, é importante que ele repense suas práticas leitoras, pois a sua experiência como leitor tende a influenciar positiva ou negativamente seu aluno.

Há professores que limitam o trabalho com a leitura literária, realizando-o de forma superficial, tendo como apoio somente os livros didáticos, conforme já citado anteriormente. Para Lajolo (1982), um dos entraves que se interpõem entre o aluno e uma leitura significativa, que permita uma experiência estética, é a relação do professor com o texto, já que o mediador é a figura principal na sala de aula. Nesse sentido, a autora assevera que: “Se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos [...]”. Além disso, percebe-se também a limitação da experiência leitora de alguns profissionais – conforme aponta Cunha (2008), no livro *Retratos da leitura no Brasil* – em que o autor observa que os profissionais pautam, muitas vezes, suas leituras em gêneros de ordem religiosa, de autoajuda, ou revistas; e isso acaba por endossar o afastamento discente de uma experiência estética com a literatura. O professor não leitor limita-se a um patamar de comodismo e sem desafios. Aí está a relevância de se pensar na formação do formador de leitores.

Nesse ponto da discussão, a crítica feita por Adorno (1995, p.177) reitera a importância do preparo do professor tido como a figura de leitor mais experiente e provocador do texto; caso não haja isso, o autor afirma, em sua teoria sobre educação, que “não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal”.

Nesta etapa da presente discussão, transcreve-se a pergunta de Bloom (2000, p.188): “como e por que ler ?” A resposta seria que a humanização e a sensibilização são fatores essenciais para a formação integral do ser humano. Na perspectiva da literatura como elemento transformador, o estudioso condiciona essa transformação a “[...] uma fórmula de leitura: encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça fruto de uma natureza semelhante à nossa” (BLOOM, 2001, p. 18).

Vista como um exercício de pensamento, a literatura auxilia na formação da condição humana, pois é a partir dela que se pode encontrar uma melhor compreensão do homem e do mundo. A literatura não é um elemento catártico, de modo que se torna incoerente imaginá-la

em um patamar que faça o indivíduo supremo; todavia, ela o leva a uma melhor compreensão da sua própria natureza no que diz respeito ao comportamento humano e a suas motivações.

1.3 A leitura literária e a construção da subjetividade

É indiscutível a necessidade da leitura para o desenvolvimento e construção do indivíduo, visto que, na sociedade, a prática leitora está presente em todas as situações que nos rodeiam, seja de caráter objetivo ou subjetivo. Em relação à subjetividade, é a literatura que contribui com o processo de humanização do ser humano e corrobora para a edificação de sua identidade. Candido ressalta que a leitura permite que a literatura desenvolva no aluno “uma quota de humanidade na medida em que se torna mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249).

Em se tratando de uma leitura que foge do paradigma tradicional, o qual norteia o ensino de literatura como uma leitura decodificadora, pragmática e conservadora sobre o que é e para que serve o texto literário na sala de aula, Rouxel, Langlarde e Rezende (2013, p. 20) apontam a necessidade de (re)pensar a literatura e sua relação com os educandos. Para os autores, o cenário escolar é um local onde as práticas educativas devem considerar os educandos como sujeito-leitores, abundantes de experiências de leituras subjetivas, já que toda obra literária provoca, em seu leitor, a partir desse contato, reflexões, excitações, explosão de inúmeros sentimentos, imparcialidade. Os estudiosos nomeiam esse tipo de leitor como leitores reais.

Os autores salientam ainda que para fugirmos dos modelos formalistas é primordial buscarmos a conciliação entre dois fatores: os direitos do leitor e o direito do texto. Toda leitura resulta de um sujeito que articula pela literatura suas impressões e, conseqüentemente, uma rede de referências intertextuais. Por quaisquer que sejam as lacunas deixadas no decorrer da leitura de uma obra, já retomadas por Iser (1996) como ponto importante para essa discussão, elas constituem objeto de apreciação para a produção de sentidos da leitura literária. Dado o seu caráter inacabado, a obra se completa porque o leitor elabora elementos complementares, os quais o fazem morador dela e consolidam o universo literário. Quanto mais próximo de nós mesmos e de nossos gostos, de nossas representações, mais identidade literária formamos. Graças a essa adesão, é possível percebermos, por exemplo, como um personagem e suas particularidades, seus movimentos, sua forma de viver, os lugares onde costuma frequentar ganham vida, forma e cores no contexto narrativo.

Em seu livro *Aquela água toda* (2012) Carrascoza, em um de seus contos, intitulado como *Medo*, apresenta um personagem que vive todos os cercos provocados por esse sentimento por causa da opressão feita por um colega de escola. Com medo de ser vítima na escola, envolve-se em uma “amizade” interesseira com um outro menino chamado Diego. O opressor começa a exigir da vítima coisas que lhe são convenientes, desde um lanche de escola até sua própria bicicleta.

Deste modo, a narrativa sugere uma construção de reprovação em relação às atitudes do garoto opressor. Sob esse prisma, como leitores, somos levados a estabelecer um movimento de crítica, de repúdio acerca do universo representado, que este não esteja ligado diretamente ao caráter formal do texto – mas também inclui a singularidade no modo de ler. Em outras palavras, ocorre o que Rouxel (2004, p.70) pontua: “uma espécie de equivalência entre si e os textos [...] textos que dizem aquilo que eu gostaria de dizer”.

O discurso do leitor está atrelado às reações subjetivas que viveu e experimentou durante a leitura do conto. As sensações de indignação, perturbação e susto são resultados de uma reflexão que está fora do texto, permitindo essa relação entre o ficcional e o real.

Enveredando-se pela linha histórica, retomemos a obra de Cervantes, *Dom Quixote* (2004). O protagonista, em seus devaneios, mistura a realidade com as histórias dos romances de cavalaria que lia. Se quisermos compreender *Dom Quixote*, precisamos considerar aquele mundo imaginativo, caso contrário, consideraremos o fidalgo como um louco, como aquele que merece ser classificado, sob o prisma de um sistema. Ele é um personagem fora de seu tempo e espaço e isso acontece com o próprio fidalgo. Para ele, todas as pessoas que o cercavam, não considerando sua verdade, também eram consideradas loucas. Ao engendrarmos somente pela construção interpretativa do universo objetivo sem considerarmos o mundo quixotiano e sua subjetividade, decretamos a morte da literatura de Cervantes nessa obra.

Se admitirmos que essa singularidade de produzir interpretações quando mergulhamos na leitura literária parte única do próprio texto e sua materialidade, sua história, estamos admitindo que a escrita e a leitura são dois processos que não se distanciam e o texto literário se opõe a essa ideia.

Retirando a relação de dialogismo proposta por Bahktin (1997), Gervais et al (2013, p. 48), estudiosos franceses, afirmam que, ao escrever, o autor está respondendo ao leitor, está produzindo um terreno que os pensamentos e as ações só existem porque aquele que lê descobriu, reescreveu uma história. Uma obra não apresenta todas as descrições, já que elas devem acontecer por aquilo que é e porque foi idealizada pelo “vagante”, segundo Gervais et

al (2013, p. 48), como aquele leitor que se “emaranha geralmente nas flores do tapete, tomando bexigas por lanternas e cavernas por alegorias. Separados, eles não são nada; juntos [...] asseguram o vínculo com o texto – e o sentido, esse mistério de toda palavra, toma forma”.

A literatura propõe um olhar que não se prende às linhas bem marcadas por todas as suas convenções linguísticas. Não são as orações subordinadas, o endurecimento da linguagem e a marcação rígida da função sintática dos pronomes relativos que importam em uma obra. Para além desse olhar, a pronúncia, as figuras de linguagem, a inversão dos períodos, já tão bem vistos na literatura carrasqueira devem guiar nosso caminho na prática leitora. Assim, a subjetividade aparece. Sobre isso, Gervais et al (2013, p. 51) salientam que “Ler é deixar-se levar pela situação, brincar com as palavras, deixá-las em nós e perder-nos nelas, encontrar o distante no próximo, cair e depois levantar, sabendo que a caminhada nada mais é que uma repetição”.

Considerar que a literalidade não é capaz de promover para o leitor a leitura nas entrelinhas é validar a importância das configurações subjetivas do leitor e alçá-la, portanto, em uma das maiores grandezas do ato de ler. Contudo, o grande questionamento é como fazer isso no ensino da literatura na escola. Todorov (2009), em suas pesquisas, destaca a preocupação com o caráter tecnicista que a literatura ganhou na escola ao longo do tempo. Em consonância com o pensamento do estudioso, Rouxel (2013) aponta a leitura analítica, aquela que estagna puramente na estrutura formal, sem motivar preocupações com a elaboração estética; logo, ela torna o leitor apático à possibilidade de identificar-se com a obra.

Valorizar a formação desse leitor e sua subjetividade implica, a nosso ver, em dois aspectos: primeiro, no que tange aos currículos, faz-se necessário uma reformulação, visto que, no ambiente escolar, deve-se estimular o viés estético da obra; em segundo, o papel de compartilhamento de experiências de leituras que pode ser dado pela figura do professor. O jovem leitor é movido por curiosidades do novo e, ao perceber que o mediador se move pelo encantamento com a leitura, possivelmente terá interesse em conhecer o livro e desvendá-lo.

É pelo mediador que deve ser ressaltado também o cuidado que precisa ser estabelecido entre a leitura subjetiva e a subjetividade desenfreada. Na sala de aula, deve-se esclarecer que uma leitura socializada impõe regras, cercada pela reflexividade e pela atividade intelectual formadora gerada ao longo do tempo. Em reforço a essa ideia, Eco (1985) salienta que “o texto é um organismo preguiçoso”, “um tecido de brancos”, um objeto de estudo “esburacado”. Portanto, o texto é um convite para que o leitor o auxilie em seu

funcionamento. Apesar de apresentar sua margem interpretativa, o universo de construção se dá a partir desse passeio do indivíduo aos mundos das palavras.

No Ensino Fundamental II, a literatura infanto-juvenil oferece uma diversidade enorme para atender o aprendizado da leitura literária e desenvolver a subjetividade nesta fase tão importante. Gêneros como: clássicos adaptados a partir de HQ, como *o Alienista*, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, poesias, romances, peças de teatro e, em especial, o gênero conto são conciliadores importantes para a criação de expectativas para o jovem leitor.

Pontos como coletas de hipóteses, leitura mediada, explicitação de experiências de leitura dos próprios sujeitos-leitores e as trocas ocorridas são estratégias enriquecedoras para a construção da competência leitora. Se o professor renunciar ao que aqui chamaremos de “controle interpretativo” e admitir as incertezas que são geradas na construção da leitura subjetiva, certamente teremos uma aula de leitura voltada para a construção do leitor e sua formação humana, acentuado no caminho das emoções e da literatura como arte. Assim, dado o largo recurso que as narrativas curtas podem promover no espaço escolar e sua contribuição para a formação do leitor jovem, no próximo capítulo trataremos do o conto e suas particularidades.

2 DA NARRATIVA ORAL AO CONTO

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.

(BENJAMIN, 1994, p.200-201)

Desde os primórdios, o homem, em busca de ampliar a sua capacidade de comunicação, estabeleceu costumes que se fundamentaram em hábitos, que vão desde a expressão oral até a escrita em sua amplitude. Partindo do âmbito da oralidade, a contação de história é considerada uma das atividades mais antigas da humanidade, uma prática defendida por inúmeras pessoas até os dias atuais. A narrativa oral, passada de geração para geração, tornou-se um caminho para que os diversos grupos sociais mantivessem suas crenças, seus valores, suas histórias e lembranças. Ademais, essa tradição revelou a face de cada nação, de cada povo no decorrer do tempo.

Segundo Coelho (1991), as fontes narrativas estão relacionadas a qualquer momento da humanidade; se embarcamos na história, a figura de caçadores, pescadores, burgueses, viajantes, camponeses e contadores de histórias era fundamental, já que, nas comunidades, essas pessoas desfrutavam muito respeito; elas representavam conhecimento e sabedoria, além de serem nomeadas como conselheiros líderes. Para estudiosos como Benjamin (1994), a relação dos relatos com a história é considerada uma arte que requer uma construção minuciosa a fim de ser lembrada e relembada em suas nuances.

Trazemos, aqui, a metáfora dos ladrilhos, os quais se encaixam e, para que isso aconteça, precisamos retomar nossa memória, “longe de ser relicário, ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (DE CERTEAU, 1990, p.131).

Para Benjamin (1994), ao longo do tempo, para além dos próprios conselheiros em comunidades restritas, os camponeses, assim como os navegantes, contribuíram significativamente para a conservação desse costume, visto que eles eram os portadores e propagadores da literatura oral. O camponês, que estava mergulhado na relação de terra, povo, lugar; e o navegante, reproduzidor de suas experiências com diversas culturas distintas, de terras distantes e situações experimentadas. Cada relato envolvia grupos que, para Benjamin (1994), eram chamados de “comunidades ouvintes”. Em volta de uma fogueira, as pessoas ouviam e trocavam conhecimentos. Em decorrência disso, havia reflexões sobre o tempo e o espaço.

Inserido nesse contexto, ainda à luz de Benjamin (1994), o indivíduo, mesmo nas relações tensas, amargas, doces, felizes, tristes, estava mergulhado na ideia da coletividade, ou seja, o “eu” com o “seu grupo” e “suas histórias” rememorado em um futuro relatado por alguém. Esse movimento que cercava as identidades construídas coletivamente, mesmo sendo elas *identidades em curso*, tinha como objetivo fazer com que o ser humano não perdesse suas referências como sujeito *ancestral*, formado no processo de vida em sociedade.

Nas sociedades artesanais, conforme Benjamin (1994), as atividades manuais acabavam relacionando o tempo à noção de eternidade. O homem assegurava, por meio da rememoração oral, a transmissão tradicional da experiência, bem ao contrário da freneticidade e dinamismo do pré-capitalismo, que marcaram os séculos XIII e XIV. A visão do lucro por meio das atividades comerciais acabou por afastar o comportamento da partilha, ligado ao eterno, dando lugar à rapidez e ao produto. Em meio a inúmeras mudanças, o homem tornou-se uma peça de maximização e lucro. O pensamento coletivo foi substituído pelo individual.

Sobre essa mudança, Adorno assevera que

[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento. (ADORNO, 2003, p.33)

Ao enfatizar que a produção industrial do capitalismo elimina as atividades artesanais, Adorno reitera não só a perda das singularidades, das potencialidades, como também da história oral que, aliada à memória, propicia a multiplicidade de pontos de vista a partir da narrativa.

Em se tratando de narrativa, Borges (2002), salienta “a arte de narrar” como um relato que sempre caminha por dois vínculos: a surpresa e a circularidade. Na literatura borginiana, a peculiaridade do que escrever e falar em voz alta explicaria o porquê de essa arte ser tão especial e ainda com relevância quando conciliada ao gênero conto. Em uma tentativa inicial de definição, este exemplo de narrativa sempre apresenta, em sua história, ou seja, uma história oculta por trás daquela que foi narrada. Sobre o gênero citado e as chaves que abrem as portas de discussões pertinentes no ambiente literário, discorreremos no decorrer deste capítulo.

2.1 A importância da narrativa no processo de construção do leitor

Estudiosos como Benjamin, em seu ensaio *O narrador* (1994), e Candido buscam explicar a importância da ficção para o homem. Em seu texto *Direitos humanos e Literatura* (1995), Candido ressalta que a arte literária é um direito básico do ser humano, pois a ficção, a capacidade de fabulação, está presente no caráter e na formação dos indivíduos. Sob essa ótica, o autor reitera como a ausência do imaginário pode prejudicar o homem – seja nas vertentes física, mental ou social. Ora, se o homem possui a necessidade de bens que lhe asseguram sua integridade física, a literatura não estaria interligada, segundo o autor, a esse mesmo nível de necessidade, ampliando também para a esfera espiritual? Em consonância, Benjamin e Candido ressaltam a necessidade da ficção na existência dos indivíduos.

Para ampliar essa discussão, o estudioso Calligaris (2007) ressalta, em seu artigo, *Para que servem as ficções?* que ela é como “a escola da vida: nos apresenta as diversidades do mundo e constitui um repertório do possível”. O homem sem ficção está condenado a viver uma existência que nunca estaria à altura de seus sonhos, de sua imaginação, de sua fabulação. Como forma de escapar das suas próprias amarras, para além dos limites do praticável, surgiu a ficção. Terreno de situações inimagináveis, ela se torna o solo da individualidade humana em coletivo, porque retrata uma vida diferente da nossa, que vai de encontro às frustrações reais e aos entraves da ciência e da religião, por exemplo. O deslocamento do espaço e do tempo, a transposição de ser o outro, faz dela o adverso das insatisfações e frustrações de nossa vida.

Para comprovar que a ficção reinventa a realidade, pensemos na obra de Machado de Assis, um dos maiores escritores da literatura brasileira. Ele não deixou de partilhar, com seu público, as mais “grandiloquentes mentiras” que a ficção pode nos oferecer. É de fundamental importância compreender que pelas páginas de, por exemplo, *Dom Casmurro* (1996), o narrador apresentou a polêmica história de Capitu, personagem que se casa com um homem rico. Nesse sentido, Capitu representa no livro duas vertentes polêmicas para um Brasil oitocentista: as mulheres e os pobres. A imagem avançada e independente da garota ousada se contrapõe aos paradigmas da época. Além disso, o narrador problematiza a questão das classes sociais. Parodiando obras de grandes escritores como Homero, Shakespeare e a própria Bíblia com o mito de Abraão e Isaac, Machado testa o seu leitor durante toda a leitura e, para os espíritos mais inflamados, implanta a dúvida se a garota que se casa com Bentinho, traiu ou não seu marido com seu melhor amigo Escobar. O clássico provoca polêmicas em torno do caráter de umas das figuras ficcionais mais conhecidas da literatura brasileira.

Retomando a expressão “grandiloquente mentira”, temos que, pela literatura, o narrador conseguiu empreender análises sobre a transgressão da mulher – no caso representado por Capitu – que não aceitava o seu papel de submissão na ordenação da sociedade. Essa seria umas das grandes facetas a ser notada na análise desse título imortal. Como já dizia Lhosa (2008), “A ficção e a história não são alérgicas uma à outra”.

Machado de Assis, por meio da ficção, conseguiu revelar, para centenas de milhares de leitores, depois de um século de sua morte, a memória relativa ao sofrimento e aos dramas humanos. Por assim dizer, consideremos aqui o poder da narrativa como elemento primordial na construção do leitor. Valorizar a ficção é reconhecer, também, a solução de situações conflituosas no campo literário; é nos distinguir de indivíduos que concretizam, em sua vida real, os mais escabrosos crimes, os quais não ficaram presos onde deveriam ficar: na imaginação.

Outro exemplo é o título *Dos 7 aos 40*, de Carrascoza, autor alvo deste trabalho, de cuidadosa sensibilidade literária para os fatos mais comuns da rotina que nos cerca. O autor, nessa obra, apresenta uma teia ficcional do protagonista da história, o qual relata fatos que marcaram sua vida em um interregno especial: dos 7 anos aos 40. A ressonância do protagonista em um movimento de passado e presente mostra uma infância simples inesquecível em detrimento a uma vida adulta, repleta de caminhos inesperados e recomeços. Na obra, o personagem vive uma “realidade meio amarga” por tantos tropeços, inclusive um divórcio, e associa tudo isso a sonhos do passado de um garoto simplório e feliz. Alternando a narrativa em uma representação gráfica de um capítulo do adulto e um capítulo do menino, o leitor é convidado a mergulhar na construção de uma linha histórica desde o reconhecimento do sentir-se criança, deixar de sê-lo até o casamento mal sucedido, um divórcio, a saída da casa e a reconciliação de visitas para o único filho do ex-casal. A vida do homem adulto é alternada, na construção da narrativa, pelos recortes da vida infantil.

Partindo do pressuposto de que a arte de narrar é algo inerente ao homem, retomemos a dificuldade segundo a qual as pessoas, hoje, intercambiam suas experiências. Se refletirmos na riqueza das trocas orais, entenderemos o porquê da falta ficcional que hoje assola nossa geração. Geração essa cercada de distanciamento, quando não é mais comum as trocas que outrora existiam. Nas mais simples atividades em setores comerciais distintos, havia sempre alguém com a oportunidade de escutar experiências de vida e também dizer sobre elas. Esse costume está sendo deixado e com ele também vão embora as oportunidades de desenvolver uma leitura crítica.

Se refletirmos sobre como os fatos chegam até nós, é possível observar que, ao contrário da força de histórias surpreendentes, envolvidas em suas teias ficcionais, o que nos resta é a informação. E esta, envolvida por explicações, infelizmente, limitam-nos na arte da interpretação, sem uma submersão nos aspectos psicológicos que cercam a situação. A informação está para o fato, o novo, assim como a ficção está para a permanência do fato no tempo e na capacidade de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos analisar o caso de Sherlock Holmes (1994), de autoria de escritor Conan Doyle, personagem que encantou e continua encantando tantos leitores, acompanhado de seu fiel companheiro Dr. Watson. Sabemos que os dois nunca resolveram crimes na realidade, mas se tornaram ícones da ficção a ponto de o público considerar Sherlock mais real que seu próprio inventor. Questiona-se: por quê? Porque é pela ficção que conseguimos estar na mente do outro. Imaginar ambientes diversos, experimentar a exaustão por buscar inúmeras pistas até chegar ao desfecho de um crime até então descabido, como os mostrados nas diversas obras de Doyle.

Apesar de sabermos que tanto os personagens quanto os fatos são ficcionais, isso não nos impede de trazermos tais situações para o âmbito da realidade, pois o questionamento é uma vertente para profundas ponderações. E isso está intimamente ligado ao impacto da leitura sobre o leitor; ou seja, quanto maior as nossas experiências de leitura, maior será nossa capacidade de questionar e observar sobre o que temos como prioridade e os princípios que regem nossa existência.

Para endossarmos a importância da ficção, tratemos um pouco da obra *Lendo Lolita em Teerã: memórias de uma resistência literária*, da iraniana Azar Nafisi (2009). A autora reflete acerca da difícil realidade em seu país dominado pelo regime islâmico. De forma profunda, Nafisi realçou a condição feminina naquele cenário avassalador. Como professora, a autora, na tessitura da narrativa memorialística, apresentou como conseguiu reunir sete de suas melhores ex-alunas em sua sala de estar depois que fora demitida de suas ocupações acadêmicas. As universidades, que outrora significavam um espaço de conhecimento, passaram a ser ambientes de repressão. As mulheres eram vigiadas e proibidas de sorrir ou de se maquiar. O simples ato, por exemplo, de comer uma maçã poderia ser considerado como ato de sedução. Algo que feria os padrões rígidos de moralidade pregados pelo estado islâmico e seu clérigo. Diante da situação, Nafisi decidiu criar um ambiente em que a literatura fosse um objeto de representação da insubordinação. Já que não poderiam se insubordinar ao regime repressor, podiam estar juntas, falando sobre seus anseios e angústias. Esse modo de proceder revelava uma forma de preservar a identidade de cada uma, bem como

de manterem-se sóbrias no viés psicológico. Sobre esse cenário, a própria narradora relata em sua obra:

No outono de 1995, depois de me demitir do meu último cargo acadêmico, decidi me dar um presente e realizar um sonho. Escolhi sete das minhas melhores e mais dedicadas alunas e as convidei para virem à minha casa, nas manhãs de quinta-feira, para discutirmos literatura. (NAFISI, 2005, p.17)

Nos encontros proporcionados pela professora, obras proibidas no país *como As mil e uma noites, Lolita, O Grande Gatsby, Orgulho e Preconceito* proporcionavam sorrisos, partilhas, emoções, consequentemente, aquele lugar era tomado por imagens positivas que habitavam o imaginário daquelas iranianas que faziam do cenário o seu próprio santuário, conforme apontado pela própria autora. A sala da casa, para Nafisi e suas ex-alunas, imageticamente era o senso da liberdade e a sensação de resguardo longe da realidade do país quase sem identidade. Lá, as personagens construíram um mundo no molde de seus desejos.

Assim, a literatura ocupou um papel catártico, pois conseguia afastar, mesmo que momentaneamente, os terrores que marcaram a vida daquelas mulheres e que poderiam ter selado negativamente o futuro de cada uma delas. Nas palavras da própria escritora, “se me virei para os livros, foi porque eles eram o único santuário que eu conhecia, um santuário de que precisava para sobreviver, para proteger algum aspecto meu que agora estava em constante retração” (NAFISI, 2005, p.246-247).

Um autor que pode nos auxiliar a compreender essa questão é Compagnon (2010). Ele deixa claro o quanto a ficção está para além da leitura, das bibliotecas, ao afirmar que o processo ficcional se concretiza no objeto literário, compreendido por ele como sendo a própria interação do texto com o leitor. Logo, na realidade daquelas mulheres, fora criado um mundo subversivo em relação à realidade na qual estavam inseridas. Pela esperança de terem um futuro melhor, pelo presente e pelo passado, conseguiram sobreviver como seres pensantes por meio da literatura e da ficção. Na obra, a narradora deixa claro que a ficção era uma forma de reflexão, análise e compreensão de mulheres se redescobrirem pelos livros. Está aí o resgate da consciência no mergulho na ficção e na literatura.

O universo literário permite a criação da plurissignificação. Ao nos constituirmos enquanto leitores, desenvolvemos a capacidade de instalar sensações que norteiam o diálogo entre o leitor e a obra. Assim como Nafisi e suas ex-alunas se entregavam para as “rotas literárias”, somos convidados a completar, com nossas vivências, experiências e nossos conhecimentos, os espaços deixados nos enunciados.

Bloom (2010, p.28) reitera que “Ler os melhores escritores – digamos Homero, Dante, Shakespeare, Tolstoi – não vai nos tornar melhores cidadãos. A arte é inteiramente inútil, segundo o sublime Oscar Wilde, que tinha razão a respeito de tudo” se não conseguirmos realizar a recepção ficcional em nós mesmos. Essa recepção se dá pela construção subjetiva que muitas vezes o leitor não consegue realizar sozinho. É nesse ponto que reside a importância do papel do mediador. Isso implica nos deixar perpassar pelo que vem de fora e sentirmo-nos afetados por isso, em se tratando de substituir nós mesmos pelo outro.

No ambiente escolar, muitas são as tentativas do professor de criar, assim como no relato memorial de Nafisi, uma sala em que o senso de liberdade seja descoberto pelos alunos, tendo como bilhete de passagem a ficção. A importância do modo como o leitor se expressa sobre sua leitura e sua troca com o seu grupo é fator primordial na busca pela concretização da leitura, em especial a literária. É preciso que o diálogo entre autor, leitor e texto seja evidenciado. Sobre isso, Hansen enfatiza que (2005, p.09):

É consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com destinatário para receber a informação de modo adequado.

O saber mediar essa leitura implica no papel do leitor mais experiente, o professor. É fundamental que os promotores de leitura consigam estimular seus alunos por suas experiências e inquietudes geradas com o texto ficcional. Kleiman (2000, p.24) aponta que é durante a interação entre o professor e o aluno que se constrói a compreensão do texto. Ao contrário de estratégias solitárias e individualizadas.

Em se tratando da limitada carga horária semanal de literatura que o professor possui para o desenvolvimento da prática leitora, consideramos, aqui, que um dos mais viáveis gêneros para ser trabalhado em sala de aula é o conto. Pelas especificidades desse gênero e por sua contribuição significativa na sala de aula. No próximo subcapítulo, trataremos de sua origem e de algumas de suas características que o acentuam como importante realçador da leitura literária no ambiente escolar.

2.2 O conto: em busca de uma definição

Parafraseando “As mil e uma noites”, mil e outras discussões já ocorreram em busca de uma definição para gênero conto. Embora este tenha se popularizado, estudiosos como

Gotlib (1985), Moisés (1973) e Cortázar (2006) apontam uma dificuldades de conceituação desse gênero pelo fato de ser, conforme Cortázar, (2006, p.149) “de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado pra si mesmo, caracol da linguagem”.

Moisés (1973, p.120) traça um percurso sobre a origem do gênero e afirma que, o ato de contar histórias pode ter acompanhado o homem desde as suas primeiras manifestações sociais, até mesmo antes do registro escrito. Segundo Gotlib (1985), há registros de transições que marcam a evolução desse tipo de narrativa. Alguns apontam o início dessa tradição com os chamados contos mágicos, de origem egípcia, considerados um dos registros iniciais serem feitos na história da humanidade. Estes podem ter surgido por volta de 4.000 anos antes de Cristo.

Para endossar essa representação, obras das culturas hebraica e grega, como a *Bíblia*, a *Odisseia* e a *Ilíada* marcaram a tradição escrita. Narrativas do livro sagrado como o conhecido conflito dos irmãos Caim e Abel delinearam um viés importante da arte de contar histórias. Para além desses clássicos como os citados, a tradição na cultura ocidental foi revelada pela forte presença dos contos gregos.

Em se tratando da evolução do gênero na sociedade, o conto “As mil e uma noites”, segundo Gotlib (1985), é de origem persa e foi registrado no século X. Tal conto conseguiu uma abrangência não só na Pérsia, como também no Egito (XII) e em toda a Europa (XVIII). Por algum tempo, o conto permaneceu na esfera oral, entretanto, por volta do século XIV, passou a ter registro escrito; logo foi revelado para uma categoria estética, conforme afirma Gotlib (1985). Ainda sobre este enfoque, segundo a estudiosa, Bocagio – importante humanista – e Decameron, coleção de novelas escritas por Gioanni Boccacio (1350), com uma narrativa voltada para o erotismo, rompe com a linha mais didática e dá lugar a uma elaboração artística elevada, conservando o viés da narrativa oral. Consequentemente, com a tradução dessas publicações para outras línguas, esse estilo ganhou maior expressividade no campo literário.

Já nos séculos XVI e XVII, publicações como a de Héptameron (1558), de Marguerite e Navarre e novelas como *Dom Quixote*, de Cervantes (1613), marcaram o crescimento do gênero até que Charles Perrault solidificou essa tendência com seu texto “Contos da mãe Gansa”. Para pesquisadores como Jolles (1976), esse momento foi marcado pelas produções voltadas especificamente para as singularidades, ou seja, os autores já não mais destacavam as questões do coletivo, mas direcionavam sua escrita para um episódio repleto de elementos que cercavam a vida real, não verdadeiro, mas ficcional porque verossímil.

Entretanto, a relevância do conto se estabeleceu no século XIX, pois, nesse momento, ele foi elevado para uma expressão literária legítima. Segundo Gotlib (1985, p.7), em meio à expansão da imprensa, acontecem inúmeras publicações no estilo folhetim, em revistas e jornais. A autora reitera que foi “o momento de criação do conto moderno quando, ao lado de Grimm, que registra contos e inicia o seu estudo comparado, um Edgar Allan Poe se afirma enquanto contista e teórico”.

Quanto aos irmãos Grimm (Bruder Grimm, 1785-1863 e Gebruder Grimm, 1786-1859), eles possuem importância acerca das pesquisas que englobam o conto de tradição oral. Os escritores recolheram várias histórias contadas por pessoas comuns e outras criadas por eles mesmos, especialmente, contos de fadas. Em consonância com a mesma tendência dos Grimm, Perrault (1628-1703) também registrou várias versões infantis mundialmente conhecidas como a Cinderela. Conforme Jolles (1976, p. 191), “Para os Grimm, as verdadeiras coletâneas de contos começaram no final do século XVII, com Charles Perrault”.

O gênero conto foi se transformando, assim como a sociedade: momentos de oralidade, momentos de escrita e, acompanhando esse processo, a expressão “conto moderno” simboliza uma etapa de transformação e transgressão aos modelos clássicos estabelecidos durante séculos. Enquanto escritores mais tradicionais seguiam linearmente, segundo um padrão considerado harmônico com início, meio e fim na composição do gênero – um fazer literário mediante técnicas mais tradicionais –, os novos escritores propuseram um enredo voltado às percepções, revelações de pessoas e de seus valores. A ideia do “fixo” foi substituída pelo imprevisto.

Assim, muitos escritores modernos, como Mário de Andrade, Cortázar e Piglia advertiram também sobre as especificidades que cercam as acepções da palavra conto. Gotlib (1985, p.11) reitera que há três concepções de conto: “1. Relato de um acontecimento; 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que se conta às crianças para diverti-las”. Conforme a estudiosa, todas essas acepções têm um ponto em comum, isto é, “[...] são modos de se contar alguma coisa” (GOTLIB, 1985, p.11).

No que tange aos aspectos importantes do gênero, faz-se necessário ressaltar sua brevidade, acompanhada de reduzidos personagens, além da restrição do espaço e da ação. Seguindo reflexões de Poe (1981), no conto, tanto o final quanto o início possuem o mesmo peso, já que o autor deve se preocupar com o desenrolar da história a fim de que se tenha a interação entre leitor e texto para que se alcance um final surpreendente. Poe (1981) ainda ressalta que nada no conto pode ser gratuito, pois é necessário que seja conciso. A dosagem

na obra é primordial para que “a uma só assentada”, o leitor faça a leitura, por isso, nem breve demais e nem extenso demais – a extensão é imperdoável para o contista.

Poe é considerado um dos mais importantes contistas do século XVIII e sua contribuição para o estudo gênero conto é um marco. No período romântico, o conto sofreu forte preconceito, pois, ao ser comparado ao romance, apresenta-se de forma reduzida. O estudioso revolucionou o conto dando a ele um viés mais moderno. Dentre todas as especificidades desse gênero, a importância do espaço e do tempo foram os focos diferenciadores no estudo de Poe.

Contrapondo-se a algumas teorias de Poe, o contista e dramaturgo russo Tchekhov (2002), destaca que o primordial no gênero é como a história é narrada e não qual o assunto narrado. Em suas obras, o escritor russo conduz o leitor para um final reticente, com personagens inacabados. Para ele, é a recriação e a complexidade – e não as soluções ao final da narrativa – que revelam a particularidade no ato de escrever do contista.

Tchekhov exercia dois ofícios: a medicina e a literatura. Considerado um divisor de águas de sua época sobre o estudo do conto, ele quebrou padrões adotados para esse tipo de narrativa no século XIX. Severo consigo mesmo, dizia “Preciso estudar, estudar tudo desde o princípio, porque, como escritor, sou um ignorantão rematado; preciso escrever conscienciosamente, com sentimento, com inteligência [...]” (TCHEKHOV, 2002, p.261).

A exigência pessoal, além de seu brilhantismo nato em escrita, elevou o estudioso russo a um patamar de excelência em suas obras. Para ele, o excesso de detalhes era condenável e poderia provocar um desnorteio; logo, a objetividade era o caminho para um maior efeito da leitura. Segundo Maugham (1964), romancista e dramaturgo francês, para Tchekhov, todas as construções no conto devem ser muito bem pensadas antes da elaboração, já que a economia das informações é vista como o descarte do supérfluo e o realce da brevidade. O autor enfatiza que:

Tchekhov muito se interessava pela técnica do conto [...] Afirmava que uma história nada deve conter que seja supérfluo. “Tudo que o que não tiver relação com ela deve ser impiedosamente jogado fora.”, escreveu. “Se, no primeiro capítulo, se disser que da parede pendia uma espingarda, no capítulo segundo ou terceiro alguém a deve disparar sem falta”. Parece bastante justo, e justa igualmente é a sua exigência de que as descrições da natureza sejam breves e ligadas ao campo. (MAUGHAN, 1964, p.126)

Para Cortázar (2006), em consonância com Poe – o interesse do contista é sempre despertar o minuto final no leitor. Inserido na proposta de estabelecer o desejo de alcançar o que o autor guarda para as últimas linhas, o trabalho com a linguagem, além do estilo e da

temática, dá a esse gênero uma forma simples que sobreviveu ao longo do tempo. Sobre isso, Cortázar (2006, p.21) afirma que “[...] o conto breve permite ao autor desenvolver plenamente o seu propósito. Durante a hora da leitura, a alma do leitor permanece submissa à vontade daquele”.

Esse mesmo escritor realça o quão a expressão “pouco classificável” está interligada a esse gênero. Esse tipo de narrativa continua fugindo das definições, dos preceitos criados ao longo do tempo por estudiosos. E em busca de melhor explicar as características peculiares do conto, Cortázar, no artigo *Valise de Cronópio* (2006, p.153), compara o romance ao conto. No romance, temos o acúmulo das ações, segundo o estudioso, que se desenvolvem uma a uma, dando o clímax à obra. Já no conto, a ordem é inversa, pois o universo é limitado, desde a escolha da imagem, dos acontecimentos e dos personagens. O que decide se um conto é bom ou ruim é “o procedimento do autor”, e se o torna significativo “[...] quando quebra seus próprios limites como explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e, às vezes, da miserável história”. O escritor argentino relaciona o contista e o fotógrafo, pois este “sente necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que seja significativo” (CORTÁZAR, 2006, p.151), onde somente o essencial e o indispensável ganham espaço, através da “eliminação de tudo o que não convirja essencialmente para o drama” (CORTÁZAR, 2006, p.158).

Endossando essa peculiaridade do gênero, na confecção do texto, o escritor se sobrepõe ao tema e, com sua carga de valores humanos e literários, debruça-se em algo que vai além da forma de conto. Assim “todo conto é predeterminado pela aura, pela fascinação irresistível que o tema cria no seu criador” (CORTÁZAR, 2006 p.156). Outro fator de relevância na confecção do conto, segundo Cortázar, é a intensidade, resultado da sintetização dos elementos, os quais devem estar presentes desde as primeiras linhas. Seu caráter unívoco, um só drama, um só espaço, uma só unidade dramática, é reiterado por Moisés (1923), como um trecho ou embrião do romance, como uma fração dramática, a mais importante e a mais decisiva. Retomando Cortázar, para além do romance, o crítico literário chama a atenção para a intensidade narrativa do conto, a qual o aproxima do poema no que diz respeito ao seu ritmo interno. O legente é instigado a continuar a leitura porque “[...] a tensão se instala desde as primeiras frases para fascinar o leitor, fazê-lo perder o contato com a desbotada realidade que o rodeia, arrasá-lo numa submersão mais intensa e avassaladora”. (CORTÁZAR, 2006, p. 231).

Ainda sobre a importância, o estilo do conto baseado na intensidade e na tensão e como o leitor do gênero conto é sequestrado para a narrativa, o estudioso Cortázar (2006, p. 157) assevera que:

[...] o único modo de se poder conseguir esse sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial.

O contista precisa criar, assim como Carrascoza (2012), com sua sutileza, contos, com a propriedade para relatar fatos da natureza humana, sejam eles bons ou ruins, tristes ou alegres, como forma de “obrigar” o leitor a continuar lendo, preso ao enredo, em um ambiente único, que é desvendado pelos sentimentos que dialogam entre si. Segundo Gotlib (1985, p.80), “esse é o segredo do conto que promove o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe dá visão do conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados, tendo em vista a construção desse efeito [...]”.

Diante do exposto, o que seria importante para se escrever um bom conto? Cortázar (2006) retoma Poe e ressalta que o segredo do gênero está na tessitura da linguagem, que deve ser cuidadosamente pensada; e, para o estudioso, o modo mais objetivo de se alcançar essa economia linguística ocorre por meio da reflexão cuidadosa de cada elemento que constitui a confecção de um texto, que está além do argumento que estabelece e se apresenta por meio do visual. O conto não está ligado a apenas ao assunto, pois “[...] a ideia de significação não pode ter sentido se não a relacionarmos com as de intensidade e de tensão, que já não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário deste tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo” (CORTÁZAR, p. 153).

Para endossar essa discussão, Piglia, em consonância com Tchekhov, pontua que, na tentativa de compreender esse gênero, a história apresentada no conto, assim denominada pelo autor como “relato visível”, é o primeiro passo para adentrarmos a história, aquela que está por trás de tudo. “O efeito de surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície” (PIGLIA, 2004, p.90).

O escritor argentino deixa claro que, no conto moderno, são apresentadas duas histórias como se fossem uma; ao contrário do conto clássico, estilo de Poe, que conta uma só com o anúncio de uma outra que poderá surgir, paulatinamente construída para o leitor. Sob a mesma ótica de Piglia, Cortázar (2006, p. 153) sobreleva que “[...] um conto é significativo

quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta”.

Considerando todas as especificidades do gênero aqui expostas, independente de o conto seguir a tradição clássica, defendida por Edgar Allan Poe, ou a linha moderna, defendida por Tchekhov, Cortázar e Piglia, fica claro que ele é “Surpresas, epifanias, visões. Na experiência renovada dessa revelação, que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito que nos ensinar sobre a vida” (PIGLIA, 2004, p.114).

Ficou evidenciado, no decorrer desse subitem, o quanto esse gênero apresenta artimanhas para o enredamento do leitor. Acreditamos que aquele que se entrepõe no universo do conto pode sofrer uma experiência de subjetivação, mesmo sendo essa prática de leitura uma atividade realizada num ambiente escolar (CRUVINEL, 2007). Corroborando essa afirmação, a estudiosa Silva (1999) aponta que a técnica de produção envolvida na tensão, com espaço e tempo reduzidos, bem como número de personagens reduzidos, favorece a leitura em grupos escolares, já que as aulas de literatura também estão em um universo de tempo reduzido. Esperamos, então, que o conto seja uma ponte para outras leituras, e que possa despertar, com a mediação do professor-leitor, o interesse de alunos pelo universo literário.

Trataremos, no próximo capítulo, da pesquisa realizada em uma escola de educação básica, da rede privada, especificamente com 10 alunos do 7º ano. O objetivo foi investigar a importância da leitura literária na escola a partir de leituras de contos do escritor paulista João Anzanello Carrascoza. Nessa investigação, também foi observada se a prática desse tipo de leitura conduz o leitor ao amadurecimento como sujeito individual, a partir da função humanizadora da literatura.

3 O UNIVERSO DA PESQUISA E SUAS PARTICULARIDADES

[...] Era só um garoto. Com seu pai, mãe irmão. Mas, quando deu os primeiros passos, apoiando-se nos móveis de casa, sentiu-se só no mundo. Precisava dos outros para ir além de si. E tinha medo. Nem muito nem pouco. Do seu tamanho. Como o uniforme escolar se vestia. No futuro seria um homem, o medo iria se encolher; ou ele, já grande, não se ajustaria mais à sua medida. Por hora, estava ali naquela manhã fria, indo para a escola, o olhar em névoa, as mãos dentro dos bolsos da jaqueta. O que salvava era a mochila presa às costas. O peso dos cadernos e dos livros o curvava, obrigando-o a erguer a cabeça [...]. (CARRASCOZA, 2012, p.33)

A introdução do conto *Medo*, do autor alvo desta pesquisa, abre o terceiro capítulo deste trabalho porque consegue revelar o estado inicial da pesquisadora diante do desafio de abordar nuances que permeiam a leitura literária na escola. Assim como um garoto que ensaiou os primeiros passos para encarar um universo novo em sua vida, só, em seu mundo, foi preciso enfrentar os receios ao iniciar uma pós-graduação *stricto sensu*. O desejo de ir além das práticas escolares estava entrelaçado a uma inquietude que não era recente, permeava um trabalho expressivo de 22 anos de sala de aula. Para entremear-se no inusitado, sentimos medo, admitimos que precisamos tentar; logo, a coragem de tentar é o domínio desse sentimento e não da ausência dele.

Partindo da ideia de não caminharmos sozinhos é que a presente pesquisa trata o viés da mediação, alunos e práticas escolares como base de ressignificação constante no processo de ensino e aprendizagem, visto que, no contexto escolar, as diversidades para o professor podem se tornar um elemento de “re-flexão” (o voltar-se sobre), em que seu próprio processo de aprendizagem ao educar implica um atuar complexo, inacabado, enfim, em constante mudança. Em se tratando da capacidade de ouvir a nós mesmos, nossa voz faz com que pratiquemos o exercício de ouvir o outro e, conseqüentemente, de ressignificarmos nossas verdades. “[...] Nos tornamos humanos na medida em que as condições materiais em que vivemos e as relações que estabelecemos com outros seres são humanas.” (ARROYO, 2000, p.64). E, para que isso aconteça na prática pedagógica, no decorrer do tempo, “[...] aprendemos que educar [...] antes de tudo é revelar-nos [...] em nossa condição humana. É nossa humana docência.” (ARROYO, 2000, p.67).

No ambiente escolar, sua natureza coletiva tem vantagem de abarcar a diversidade. E isso constitui uma das relevâncias do trabalho docente, visto que o professor pode lidar e tirar proveito dessa realidade para tornar as diferenças (por exemplo: uma dificuldade motora, uma limitação de aprendizagem, uma introspeção ou até mesmo o próprio afastamento social) como um desafio para a construção do conhecimento. Sobre isso, Perrenoud (2001, p.69)

rediz que “[...] Em uma classe de ensino fundamental, apesar da relativa proximidade de idade, talvez haja mais diferenças que na maioria dos grupos constituídos em uma sociedade”.

No intuito de valorizar sempre o humano é que a escolha do título literário para essa pesquisa se realizou. Tal escolha deteve-se justamente em propor um mergulho no sensível, no fraterno, a partir das particularidades que englobam a literatura carrascoziana. Em contato com o texto, o leitor, ao longo das análises propostas nesta investigação, promoveu trocas que foram conduzidas em uma atmosfera de sentimentos, experimentos emocionais, medo, amor, descoberta, perda, alegria, ansiedade e curiosidade.

O ato de ler nos possibilita reações diversas, da tristeza à alegria, da insatisfação à realização plena, do medo ao pavor, da curiosidade ao primeiro amor. Não se faz necessário inserir-se na seara da subjetividade para compreendermos que a leitura literária, em especial, a leitura de contos, auxilia no letramento literário.

Em se tratando do gênero citado é que reafirmamos, aqui, a decisão de escolher a obra *Aquela água toda* para compor o *corpus* literário da prática docente desenvolvida na escola. Um dos critérios usados foi eleger textos que despertassem, em leitores jovens, o desejo de explorar a experiência estética promovida pela literatura. O conto é um convite a uma leitura exigente que se realiza no desenvolvimento das histórias individuais de cada leitor.

A obra escolhida é composta de 11 contos, dos quais foram selecionados quatro contos: *Aquela água toda*, *Cristina*, *Herança e Medo*. Neles, João Anzanello Carrascoza enfatiza os “eus” que constituem todas as personagens protagonistas, em busca do autorreconhecimento, perdido em situações de cisão que foram vividas em momentos emocionantes e delicados nos enredos. O questionamento sobre se o conto é um gênero que conduz ao amadurecimento do sujeito individual a partir da função humanizadora da literatura é um dos objetivos deste trabalho. Mensurar se o objetivo referido foi atingido na recepção dos contos escolhidos em uma turma composta por 35 alunos seria um contexto complexo; portanto, foram escolhidos 10 jovens leitores, tendo o cuidado de que essa escolha abarcasse não apenas leitores vorazes, mas também alunos com resistência ao ensino literário, de modo a viabilizar uma pesquisa de caráter qualitativo/quantitativo.

Na pesquisa qualitativa, a representatividade acerca de coleta de dados não é uma preocupação nossa, visto que o aprofundamento da compreensão do grupo e a explicação das dinâmicas sociais é seu ponto de concentração. As ações de *descrever*, *compreender* e *explicar* são os alicerces do pesquisador nesse universo. O objetivo de buscar, pela investigação, resultados mais fiéis fez com que não nos prendêssemos a um modelo único de análise. Para Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo acerca das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, Sandin e Esteban (2010, p. 127) definem a pesquisa qualitativa como:

[...] uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A natureza dessa pesquisa tende a considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos que circundam as mais variadas manifestações para se compreender um objeto em estudo. Por isso, o ponto de partida é o ato de ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos através de uma interação dialógica. Na perspectiva de mediação, o professor é aquele que orienta os alunos nos labirintos deixados pelo texto, em seus inúmeros espaços vazios que precisam ser completados. Cruvinel (2001, p. 128) expõe que:

Dada a sua condição de leitor mais experiente ou com leitura prévia do texto a ser trabalhado, o professor pode assumir o papel de mediador da experiência do leitor com o texto, facultando ao seu aluno a percepção das cenas de leitura e permitindo-lhe preencher os vazios textuais. (CRUVINEL, 2001, p.128)

Vygotsky (2001, p. 445) defende que o processo de interação é base decisiva para a construção do conhecimento, de forma que os processos de mediação alteram a escola tradicional. O estudioso enfatiza que, ao fazer isso, o professor “[...] deixa de ser mero transmissor de informações, passa a ocupar papel importante de promover o conhecimento na medida em que privilegia o aprendizado através do conhecimento”.

Assim, a partir da importância da mediação por meio de uma interação dialógica e o universo dos contos escolhidos é que analisaremos o *corpus* apontado, a fim de confirmar a hipótese de que leitura literária na escola pode ser aguçada tendo como provocação o gênero conto.

O *lôcus* da pesquisa foi uma escola da rede privada, situada numa região nobre da cidade de Goiânia. É uma instituição sólida que, desde 1968, atende, especificamente, aos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em 2008, ampliou suas instalações e passou a trabalhar com o Ensino Fundamental II. Portanto, uma das características dessa entidade é a permanência de seus alunos desde as primeiras séries até o término do 9º ano do

Ensino Fundamental II. O corpo discente é formado aproximadamente por 1100 alunos e, dentre eles, na transição do 5º para o 6º ano, no de 2016, saíram somente 76 alunos.

O corpo docente é constituído por uma equipe composta por 65 professores entre especialistas, mestres e doutores. Além disso, estrutura física é um ponto favorável, visto que oferece laboratórios de arte e ciências e matemática, auditório, biblioteca e sala de música.

A pesquisa direcionou-se para um grupo de 10 alunos, do 7º ano do Ensino Fundamental II, que tinham, por ocasião do trabalho, entre 11 e 13 anos. O primeiro contato da presente pesquisadora com os leitores deu-se no ano de 2015 por meio da ministração das disciplinas de produção de texto e literatura. Mediante o bom relacionamento durante esse ano, percebeu-se maior abertura do grupo ao receberem o convite para fazerem parte da pesquisa. Depois dessa ação, foram dadas as explicações iniciais sobre a investigação e todos os participantes assinaram os termos obrigatórios exigidos pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal, TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), assim como os seus responsáveis assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ver apêndice A e B).

Os participantes da pesquisa fazem parte de uma turma muito falante e alegre. Possuem um grau elevado de questionamento, contudo, são extremamente respeitosos. Demonstram muita proximidade uns com os outros porque, a maioria deles, caminha unida na vida escolar desde as primeiras séries. 30% desses alunos são bastante sensíveis à leitura literária, outros 20% tem aversão ao processo de exposição ao público por meio da oralidade. Em especial, as participantes são criativas, dinâmicas e adeptas à leitura da literatura de mercado, assim definida por Adorno (2002).

Para preservar a identidade dos alunos, foram utilizados pseudônimos escolhidos pela pesquisadora. Logo, os nomes empregados não possuem nenhuma referência com o contexto real dos sujeitos da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa e em encontros em 6º horário, visto que turma só possui aulas neste período duas vezes por semana. Dessa forma, por meio de consenso com os responsáveis e os alunos, foi acordada a extensão das atividades no horário referido. Muitos dos participantes possuem várias atividades no período vespertino; daí a dificuldade de reuni-los no contraturno. O grupo aceitou de forma tranquila a execução das atividades um pouco depois do horário regular. Durante os seis meses em que as atividades aconteceram, foram utilizadas várias estratégias que, ao longo deste capítulo, serão descritas. Dentre elas, podemos citar: questionários, do tipo diagnóstico; produção de dados

estatísticos por meio de gráficos; recurso audiovisual; exposições orais; registros escritos; criação de mural, entre outros.

As teorias apresentadas nos capítulos anteriores serviram de “lentes” para a investigação dos contos. Do mesmo modo, esperamos que elas possam auxiliar outros profissionais a ampliar o olhar para a leitura literária na escola. Traçamos um relato sobre as experiências vividas no decorrer dos encontros que cercaram a aplicação da referida proposta. Tencionando o processo de elaboração até o produto final, seguem, nos subitens adiante, um pouco do universo de João Anzanello Carrascoza e a tessitura da primeira sequência didática aplicada.

3.1 Um encontro com a literatura de João Anzanello Carrascoza

Há um determinado consenso na esfera acadêmica de que o crivo do tempo é fundamental para comprovar a relevância literária de uma obra. Trata-se de uma forma de blindar a crítica contra um reconhecimento precoce, o qual se mostraria incoerente no decorrer da história. Entretanto, alguns escritores contradizem esse processo e, no Brasil, podemos apontar João Anzanello Carrascoza como um exemplo disso. Ao longo de suas publicações, o autor vem sendo reconhecido pela crítica acadêmica e conquistando entusiasmados leitores. Escritores como o referido autor, assim como Bartolomeu Campos de Queirós (1982), Marina Colasanti (1979) e Lígia Bojunga (2001) são reconhecidos por sua originalidade e labor da palavra.

Alfredo Bosi (2010) definiu a peculiaridade da escrita de Carrascoza em poucas palavras ao dizer que "O lado de dentro do cotidiano é feito de imagens que vêm de fora". Com efeito, o cotidiano é o lugar onde o escritor encontra sua tranquilidade e transforma as experiências da vida comum em uma narrativa que surpreende o leitor a cada linha lida. O toque delicado na composição linguística por meio de metáforas e a construção de cada imagem fazem do texto de Carrascoza uma poesia, um convite para o distanciamento daquilo que nos afasta da capacidade de não ouvirmos a nós mesmos, entender o que é significativo e apurar o nosso olhar para o mundo que nos rodeia.

No lugar do ritmo frenético imposto pela vida moderna, temos a parada obrigatória para o exercício da reflexão do que é casual, do trivial e do insignificante para a maioria das pessoas. Como isso é possível? Carrascoza consegue envolver seu leitor de tal forma a ponto de sua prosa contemporânea apresentar-se de forma contrária à vida moderna. As minúcias que rodeiam os fatos corriqueiros, se forem dadas a elas o realce que possuem, transformam

os momentos em uma grande revelação sem restrições, sem reservas. O encontro dos personagens com o mundo é de tal modo intenso que o delineamento subjetivo passa a ser concreto. Carrascoza faz de alguma maneira sabermos um pouco mais de nós em suas composições.

O que dizer da linguagem carrascoziana? Ela eleva a construção das histórias para o que há de mais delicado e cuidadoso no universo metafórico. Longe da negatividade, a representatividade otimista do contista é cercada de caracterizações que vão desde o olhar ampliador daquilo que é despercebido até a transcrição total de uma história de vida. E, sob esse prisma, talvez seja isso que faça sua prosa ser cercada de comoção permanente e se distinguir de produções contemporâneas que tendem a não valorizar a sensibilidade do olhar. *Aquela água toda* é uma evocação para um nível elevado do saber humano. De forma tenra, o autor tece cuidadosamente os personagens, revelando em cada ação o universo de situações inusitadas, das descobertas, as primeiras grandes decisões.

Nostalgias, cargas emocionais, estado de encantamento, retomada do passado são temas comuns que permeiam as narrativas do autor. A carga de memórias relaciona um entrelace constante de idas e vindas que definem a força dos personagens representados, por exemplo, na obra *Aquela água toda*. Assim, podemos considerar a importância da memória, que é componente essencial de vida, das particularidades do ser humano, da individualidade à coletividade. Bakhtin (1997, p. 168) enfatiza que “[...] na recordação que temos habitualmente de nosso passado, esse outro é muito ativo e marca o tom dos valores em que se efetua a evocação de si mesmo”.

A escrita de Carrascoza não é uma resposta imediata pautada em conflitos sociais e narrativas que seguem o mesmo padrão; com um toque suave, a elaboração do primeiro amor, da saudade, da separação e do medo é um movimento de recepção e reflexão sobre nossa humanidade. Os contos escolhidos para compor o *corpus* desta pesquisa encaixam, sob alguns aspectos, nas descrições apresentadas. Em *Aquela água toda*, o protagonista vive a ansiedade da tão esperada viagem para o mar. Como se fosse a iniciação de tudo, o encontro de seus olhos com aquela água toda sugere um rito inicial, um encontro, uma idealização. Em *Medo* há a difícil tarefa de um garoto ao enfrentar os primeiros passos da vida escolar e o jugo inicial do colega que se aproveita de sua fragilidade, tornando-o escravo de suas vontades, em troca de sua suposta amizade. Em *Herança*, tem-se o desejo paterno em oferecer à sua família o melhor e, para isso, o trabalho longe do lar, os desafios, o retorno. Em *Cristina*, observamos a descoberta do primeiro amor, com demonstração de uma leveza espiritual, o narrador cria

uma atmosfera de simplicidade, fazendo desse momento uma marca eterna na memória daqueles que o leem.

Confessamos que a leitura de Carrascoza nos fez voltar às nossas primeiras experiências da infância e da adolescência e, à medida que fizemos isso, estabelecemos a necessidade de reconhecimento dos fatos, de retrospectividade. Assim, partindo das especificidades que norteiam a obra de Carrascoza, notamos que há uma constante em seus contos, que é o entrelace entre o presente e o passado.

A prosa de Carrascoza está atravessada pelos elementos que a transformam em prosas poéticas. O grau de escolha de cada léxico para a composição de cada conto transforma suas histórias em verdadeiras viagens dentro de nós mesmos.

3.2 Tecendo a primeira análise do conto *Aquela água toda*

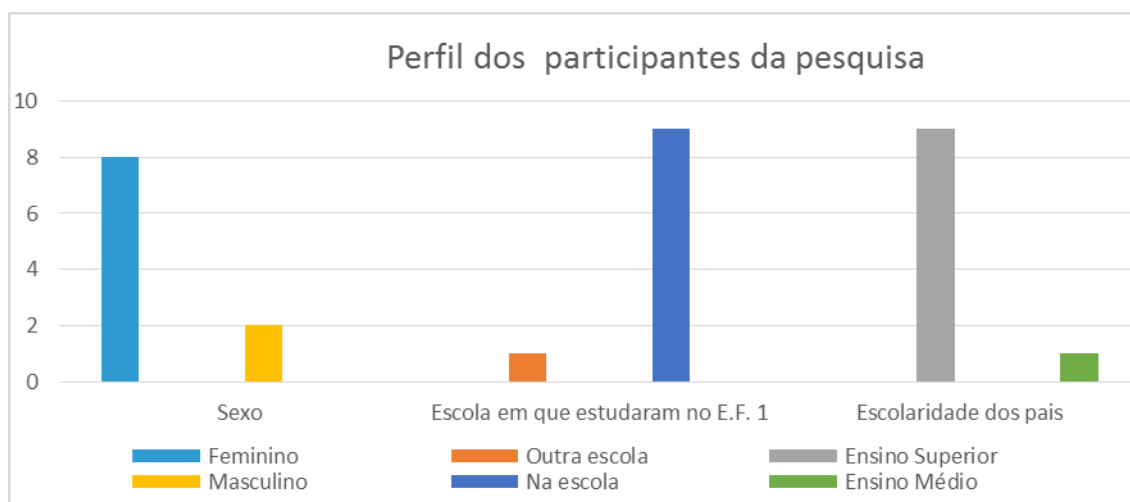
Os procedimentos retratados nesta 1ª sequência didática estão divididos em etapas realizadas antes, durante e após a leitura dos contos escolhidos para a análise. As estratégias sempre foram aplicadas com a mediação da professora responsável por essa pesquisa. O intuito foi de, aos poucos, criar um ambiente de autonomia, de modo que os alunos pudessem agir com naturalidade e confiança acerca do compartilhamento das leituras realizadas. Desde o 1º encontro, foi ressaltada a importância da construção de sentidos e a exploração do texto a partir das temáticas abordadas. As referidas etapas do trabalho foram construídas respeitando a faixa etária do grupo e as particularidades do ambiente das análises.

Antes de iniciarmos a discussão sobre a leitura dos contos de João Anzanello Carrascoza, foram elaborados dois questionários para serem respondidos de forma objetiva e discursiva, isto é, apresentados em uma série de alternativas estabelecidas e com respostas redigidas pelos próprios participantes da pesquisa. Por meio desse instrumento, pudemos perceber, desde o universo familiar e o contato inicial com a leitura, o gosto por gêneros diferenciados, além da percepção da relação dos alunos com o gênero conto no Ensino Fundamental II.

No que tange ao reconhecimento e às particularidades do grupo escolhido para fazer parte deste trabalho, depois de responderem aos questionários, optamos por explicar as etapas que constituiriam a referida pesquisa, o objetivo e a escolha da pesquisadora por um mestrado profissional. Por acreditarmos que o desenvolvimento satisfatório de boas aulas e discussões acerca de um objeto de estudo se dão por um bom planejamento, preferimos apresentar como se daria a aplicação das atividades e as minúcias que cercariam cada estratégia escolhida.

O questionário inicial, do tipo diagnóstico, continha perguntas relacionadas à vida dos participantes, tais como: gênero com maior número na pesquisa; local onde os participantes cursaram o Ensino Fundamental I e grau de escolaridade dos pais. Esses dados preliminares foram compilados em forma de gráficos a fim de que pudéssemos melhor apresentar o perfil de cada aluno e ampliar a compreensão de cada resultado. Na sequência, são apresentados os resultados deste questionário inicial.

Gráfico 1 – Perfil inicial dos participantes da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa de 2016.

Sobre os dez participantes da pesquisa, observamos que 80% deles são meninas e 20% meninos. As meninas demonstraram um interesse maior pela atuação do projeto. Quanto ao local onde os alunos cursaram o Ensino Fundamental I, 90% deles permanecem na mesma escola desde a Educação infantil e 10% vieram de outra escola. Esse resultado solidifica ainda mais uma das características consideradas de extrema relevância sobre o lócus da pesquisa, já referido anteriormente, que é a permanência desses alunos até o final do Ensino Fundamental II.

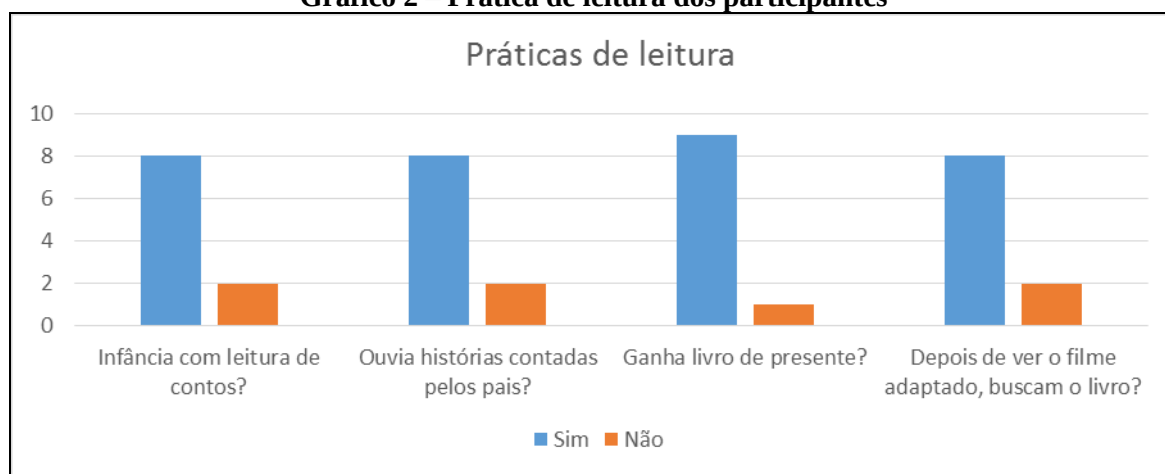
Sobre a escolaridade dos pais, 90% dos pais possuem nível superior e 10% Ensino Médio. Dois deles também estudaram na instituição em que os filhos estudam atualmente. Quando nos reportamos aos alunos para compreender melhor os resultados, muitos deles disseram que o desejo de alguns responsáveis era que se mantivesse na família a tradição de estudar em um lugar onde os pais já conheciam e que mantinha seus pilares e sua tradição.

Ainda sobre o perfil dos pais e/ ou responsáveis, boa parte deles são leitores e incentivam a prática de leitura de seus filhos. Percebemos que os alunos responderam que,

desde criança convivem com livros em suas casas, em especial, com títulos do gênero conto. Histórias infantis de títulos conhecidos nunca foram distantes da realidade deles. Daí a importância de elevar ainda mais o gênero escolhido para esse trabalho. Sobre isso, trataremos nos próximos subitens de análise.

Por meio do segundo gráfico, podemos avaliar as práticas de leitura dos jovens leitores. Indicativos importantes no cenário que compõe o ambiente familiar é a relação da leitura com a realidade de cada um deles.

Gráfico 2 – Prática de leitura dos participantes



Fonte: dados da pesquisa de 2016.

Percebemos, no segundo gráfico, que 80% dos participantes da pesquisa conviveram com a leitura na infância, ou seja, as histórias contadas por seus pais geralmente refletiam essa “atmosfera literária” no lar; 20% enfatizaram a figura dos avós ou de alguma professora da Educação Infantil como influentes no processo de contar histórias. 80% dos alunos disseram que o primeiro contato com o livro literário deu-se por meio de contos. Dois alunos responderam que o contato inicial com livros deu-se por outros gêneros. 20% apontaram leituras diversificadas de gibis, romances espíritos e livros ilustrados.

A respeito da permanência das leituras vivenciadas na infância e da continuidade do contato com o livro, os resultados denotam que a principal figura na família transmissora e incentivadora da leitura é a materna. 90% dos participantes afirmaram que continuam recebendo livros como presentes de seus pais ou responsáveis, contudo os títulos recebidos norteiam o que chamamos de literatura de mercado. Essa realidade está associada à impulsão da mídia em divulgar esses títulos, gerando, assim, o modismo por esse segmento literário.

Além das informações descritas, as quais estão relacionadas aos gráficos expostos, percebemos a necessidade de explicitar algumas especificidades dos participantes. A primeira

delas é o fato de 80% dos jovens sentirem-se atraídos para ler determinada obra devido a filmes que veem, os quais são adaptações de títulos literários famosos para o cinema e a televisão. A segunda são os reforços obtidos no segundo questionário sobre a relevância do conto como provocador no ambiente escolar. 80% dos participantes afirmaram que as particularidades do gênero estão relacionadas com a presença de heróis, vilões, mundo encantado e um obstáculo a ser vencido pelos protagonistas. E 20% relacionaram o reconhecimento do conto como algo que está interligado à infância e ao encantamento.

Sobre obras marcantes em suas vidas, 70% citaram clássicos como *Patinho Feio*, *Cinderela*, *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho* e 30% relacionaram os contos com a figura do personagem, considerado marcante por eles: *Pinóquio*, *Patinho Feio*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e *os Três porquinhos*. Ao serem questionados sobre o que os personagens citados acrescentam em suas vidas, 60% dos alunos responderam às indagações pautados em características desses personagens que se associam a alguma semelhança, seja no aspecto sentimental ou físico do leitor, ou seja, consideram a leitura como um componente para suas histórias de vida.

A fim de observar a importância desse gênero para o letramento literário, os resultados dos questionários aplicados apontaram dados significativos para a recepção de gêneros narrativos, em especial, o gênero que rege este trabalho. Responderemos, assim, à nossa pergunta inicial: “O conto é um gênero que faz parte das práticas de leituras desses participantes desde a primeira infância?” Para ampliarmos essa discussão, apoderamo-nos do discurso de Cosson (2012, p. 17), que ressalta a importância da apropriação da leitura literária. Sobre isso, o estudioso diz que “Na produção, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”.

3.2.1 Construindo a trilha literária

Em nosso primeiro encontro com os alunos, comentamos, de forma breve, a intenção da aplicação dos questionários e salientamos a importância da interação entre a mediadora e o grupo de participantes. Logo após as primeiras orientações, expusemos como aconteceriam os encontros e explicamos as etapas de desenvolvimento, que comporiam a análise do conto *Aquela água toda*.

Quadro 1 – Objetivos da sequência didática do conto *Aquela água toda*

- A sequência didática elaborada em 02 seções teve por objetivo principal o acesso às potencialidades do texto literário do contista João Anzanello Carrascoza. As atividades propostas para este texto abrangeram 02 encontros de 60 minutos cada, contendo, inicialmente, encaminhamentos metodológicos e passos para a leitura e práticas de leitura: um mergulho no universo do conto, definindo a primeira construção de sentido através da linguagem visual seguida da leitura da professora e análise do texto, culminando em produção intituladas como “Agora é a sua vez!”
- Propiciar, ao aluno, experimentar sensações advindas de imagens relacionadas ao conto escolhido;
- Contribuir para a formação de leitores através da leitura mediada do conto “Aquela água toda”;
- Desenvolver atividades relacionadas ao reconhecimento de elementos para a compreensão e análise de elementos que compõem a narrativa;
- Discutir oralmente e registrar as percepções e experiências vividas através de um pequeno mural e breve relato pessoal.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.2.2 O universo do conto *Aquela água toda*

Ao propor o trabalho como o texto literário, ancoramo-nos em Candido (2006, p.177) ao dizer que “[...] a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. Se ela, a literatura, se configura como um direito, é na escola que a formação do leitor literário deve ser prioridade, visto que, em alguns momentos, isso tem se tornado algo secundário.

A função humanizadora dessa arte nos transumana, em um sentido mais profundo, e alcançar esse entendimento não significa apenas ler textos literários, estende-se a um conceito mais amplo, que sugere, também, a reflexão que essa prática ocupa no ambiente escolar. Sobre isso, Cosson (2012, p.30) reitera que a leitura literária nos “[...] fornece, como nenhum

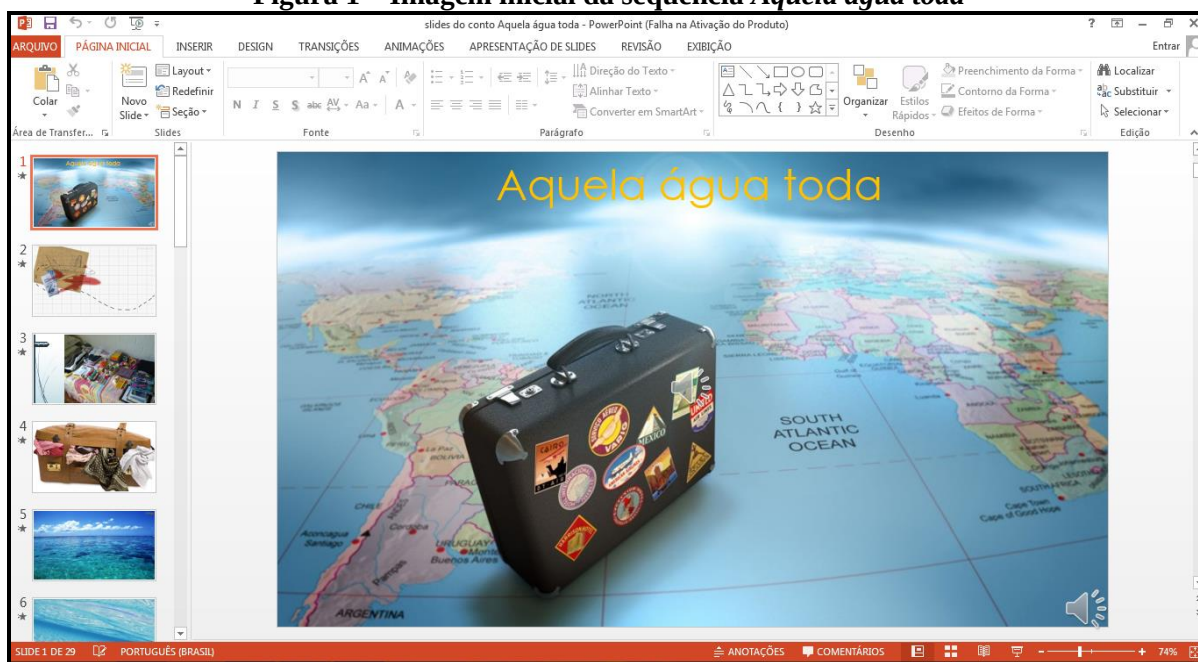
outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem”.

Partindo da ideia de que a literatura, por maestria, é uma das maiores expressões do fazer humano, devido a sua natureza multissignificativa e instigante e que a formação do leitor literário também pode acontecer pelo uso de diversas linguagens, optamos por apresentar inicialmente, antes da leitura do próprio conto, uma sequência de imagens que remetesse ao universo da história. Esse recurso contempla a intimidade que temos com a linguagem imagética desde nossa infância. As narrativas cercadas de imagens, de representações, no decorrer do tempo, interagem com o nosso universo de significações. A imagem dialoga com o texto escrito e acrescenta sentidos, proporcionando ao leitor maior visibilidade do enredo. Em consonância com essa ideia, Lima (2008, p. 76) salienta que as imagens possibilitam ao leitor “[...] reconstruir o passado, refletir o presente, imaginar o futuro ou criar situações impossíveis no mundo real”.

Sobre a importância das imagens, a própria obra escolhida para esse trabalho de pesquisa apresenta um trabalho exímio em papel manteiga e ilustrações de Leya Mira Brander. Ao tocar na obra, materializa-se a delicadeza concretamente impressa entre letras, folha, toque, sensibilidade. A linguagem também se torna literária quando nela encontramos a subjetividade. O encontro do leitor e o prosseguimento do universo da leitura provocam implicações subjetivas que o fazem divagar no espaço aberto pelo texto.

Uma sequência de imagens inter-relacionadas ao universo do conto foi exibida em *um* projetor de imagens com o objetivo de sensibilizar os participantes da pesquisa para a leitura a ser posteriormente feita.

Figura 1 – Imagem inicial da sequência *Aquela água toda*



Fonte: < <http://www.jornalatribuna.com.br/?p=61877> > Acesso em 14 julho de 2016.

Logo após a exibição de imagens, solicitamos uma exposição oral dos alunos, objetivando verificar a compreensão da sequência de imagens apresentada e a construção de significados que levariam, *a posteriori*, a uma associação com o conto trabalhado. Várias palavras foram apresentadas em folha A4, a fim de aguçar a capacidade de reflexão associando a linguagem visual e a verbal dos alunos. Em sequência, foram propostas algumas questões sobre o universo temático de *Aquela água toda* como preparação para a leitura que ocorreria logo em seguida à sensibilização.

- a. Para você, o que as imagens exibidas sugerem?
- b. Que sensações são possíveis de experimentar pela observação dessas imagens?
- c. Que tipo de situação, que envolve a imagem do garoto, foi possível construir mentalmente?

A apresentação dessas questões tinha como objetivo instigar os alunos a formularem hipóteses sobre o que poderiam encontrar no texto que seria trabalhado e associarem elementos indicativos que possivelmente poderiam surgir na exposição oral.

3.2.3 Leitura: momento de descobertas

É chegado o momento de apresentar o conto para os alunos. Depois da sensibilização feita, a professora pesquisadora explicou que seriam colocados no centro da sala alguns exemplares da obra dos quais foram retirados os contos que seriam estudados. Quem quisesse

manusear, o livro estaria à disposição e isso não teria obrigatoriedade de acontecer naquele momento. No início da atividade, empolgados com a condução da leitura, os alunos riam, cochichavam, movidos pelo anseio do que viria pela frente. Sentados em dupla, foram se acalmando e, por meio das primeiras linhas, a voz da mediadora foi tomando conta do lugar e a atenção, graduando-se. Finalmente, as descobertas surgiram acompanhadas do silêncio desejado.

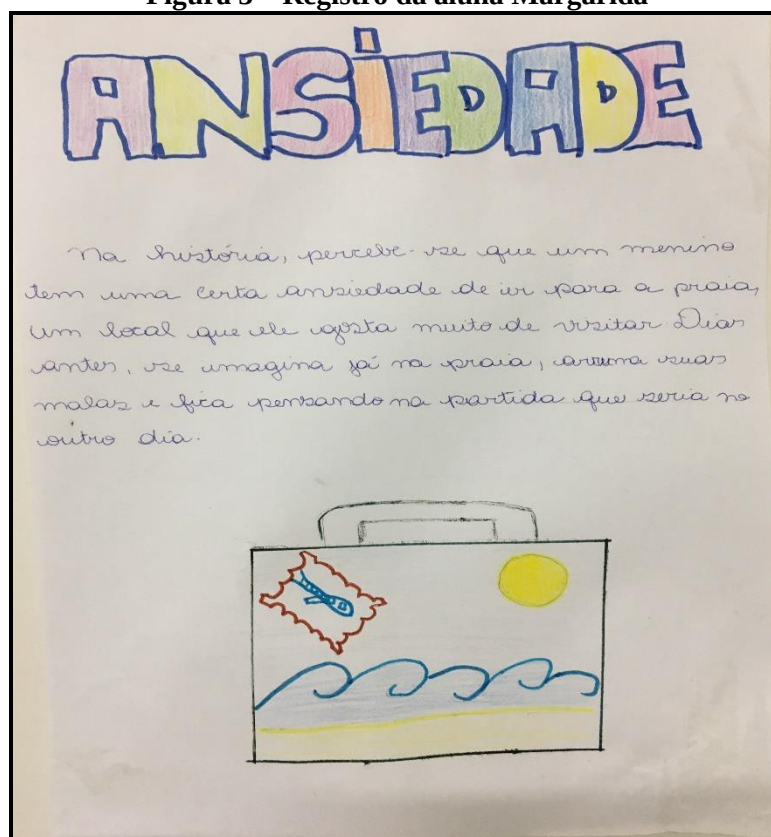
Entre um rabisco e outro, palavras destacadas, algumas dúvidas, alguns dedinhos erguidos, surgiram algumas vozes pedindo um pouco mais de tempo para finalizar a leitura... não seria diferente, teria que ser assim com aquele grupo, naquela sala de aula, em um mergulho inicial em *Aquela água toda*.

Depois da leitura feita, optou-se que os alunos associassem as palavras sugeridas antes da leitura com o universo do conto. Com o intuito de observar se as expectativas iniciais se aproximavam ou não da leitura, a mediadora solicitou que os alunos expusessem suas impressões e significações construídas a partir das leituras realizadas.

Para dar continuidade a essa etapa, a professora salientou as particularidades do enredo, em especial, o cuidado linguístico que o autor Carrascoza teve ao tecer a história. Além disso, a pesquisadora destacou a figura do protagonista e o modo como sua construção na narrativa partiu de um olhar cuidadoso e sensível do autor. Para mais, o personagem protagonista – garoto - de atitudes inocentes, constrói em torno de si mesmo a esfera da ansiedade e a expectativa da tão esperada viagem com sua família para o litoral. Na representação, que para alguns pode parecer óbvia, o leitor é enredado por um desejo de saber o que ocorreria quando chegasse o esperado dia para o personagem. O mergulho em metáforas bem construídas eleva a literatura carrascoziana e faz o leitor envolver-se de forma plena em seus sentidos. Trechos como “Temia que algo pudesse alterar os planos da viagem, e ele já se via lá, cercado de água, em seu corpo-ilha; um navio passava ao fundo, o céu lindo, quase vítreo, de se quebrar”; “O menino aceitava a fatalidade da alegria, como a tristeza quando o obrigava a se encolher”, “O mar existia dentro de seu sonho, mais do que fora. E de repente, sentia-se leve, a caminhar sobre as águas [...]” são exemplos do refinamento linguístico do autor nessa obra. Ele se utiliza de vocábulos que fazem parte do universo do mar, da água, para expressar os sentimentos do protagonista ao ver-se diante do seu desejo realizado.

Ao final da exposição feita pela professora sobre o campo semântico do conto, as associações das imagens exibidas com o universo da obra, os alunos explicitaram a proximidade da leitura com as experiências pessoais. A discussão, enfim, elevou a

Figura 3 – Registro da aluna Margarida



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Depois de reler os comentários feitos pelos colegas, alguns alunos explicitaram características do universo criado por Carrascoza, a temática da água entrelaçada com as ações e sentimentos do próprio menino, a partir de construções metafóricas. A percepção deles se deu por trechos como “Partiram. O carro às tampas, o peso extra do sonho que cada um construía – seus castelos de ar. A viagem longa, o menino nem a sentiu, o tempo em ondas [...]”, “A mãe observava o menino, sabia que ele cumpria uma paixão. Não era nada demais. Só o mar. E a sua existência inevitável”.

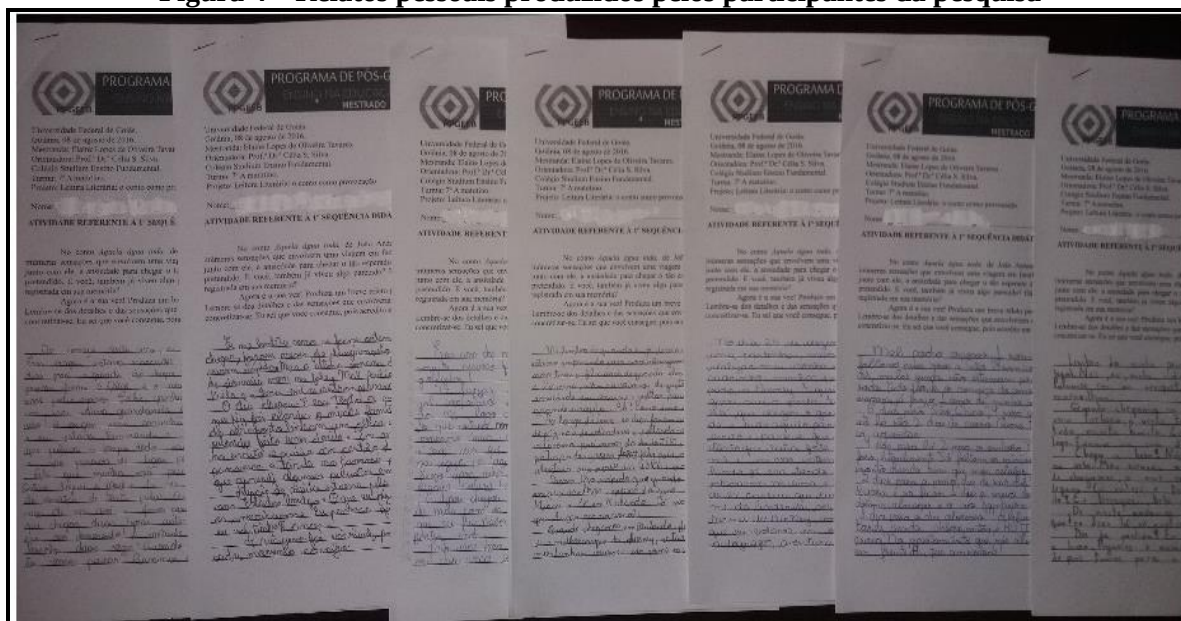
A reação da aluna Maria Clara foi a de dizer que o mar representava, na vida do garoto, a passagem do tempo e, com ela, a fluidez da descoberta de sensações que ele mesmo não conhecia. Por isso, o narrador utilizou palavras que representam o “mundo de água”. A colocação feita pela Patrícia foi a de relacionar a água, o mar, com um elemento capaz de dissolver tudo, de provocar a purificação em contato com ele. E no conto, nesse processo de purificação, o menino e o mar se entrelaçam. Como podemos perceber no excerto “Não se explicavam, um ao outro; apenas se davam a conhecer, o menino e o mar. E, naquela mesma tarde, misturavam-se outras vezes”.

Outro foco da discussão foi sobre o tempo no conto. A tríade tempo, família e afeto são elementos essenciais na obra de Carrascoza. O desejo associado à ansiedade do garoto em chegar o tão esperado dia da viagem promovem construções imaginárias de como seria o momento de se emocionar, de chegar ao seu destino: a preparação e a certeza de que o dia estava próximo; a ida e vinda da família a fim de organizarem as malas e não se esquecerem do necessário. A emergência da identidade de si mesmo de saber que o movimento do anseio conciliado à pressa também causara exaustão. Na obra, o protagonista ignora, por certas vezes “[...] que a vida tinha a sua própria maré” (CARRASCOZA, 2012, p. 8). E ele precisava respeitar o caminhar das águas.

Considerando-se todas as estratégias aplicadas acima, finalizamos nosso primeiro encontro, no qual todos ficaram embebidos pelo alargamento de sentidos apresentados pelo texto em estudo e, na aula seguinte, retomamos as construções de sentido e opiniões sobre a narrativa. A maior percepção dos leitores foi a relação que podemos ter com os fatos comuns em nossa vida.

Para aprimorar a experiência estética literária proposta por meio da literatura do autor estudado, a professora pesquisadora sugeriu a última atividade da sequência didática aplicada: um relato pessoal por meio do qual os alunos registrassem as experiências vividas em uma viagem feita em família.

Figura 4 – Relatos pessoais produzidos pelos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No dia 25 de dezembro, ganhei de Natal apenas uma cartinha, mas que mudou minha vida. Iria realizar meu sonho em abril de 2012. Meus pais, meus padrinhos, minhas primas e minha vó iriam comigo para a Disney. Fiquei contando os dias e cada vez chegava mais perto. Ia me dando um frio na barriga... até que finalmente o dia chegou.

Minha família reunida e tudo aquilo para mim era novo. Entramos no avião e parecia que eu ia ficar sem coração, do tanto que batia forte e rápido [...]. (Fragmento textual do relato pessoal da aluna Rebeca - escrita original sem interferências da pesquisadora)

Lembro-me da minha primeira viagem à praia. Foi muito legal! Nós, eu, minha mãe e meu pai viajamos de avião. Paramos em um aeroporto na viagem. Lanchamos e estava tudo maravilhoso.

Quando chegamos na cidade, meu coração disparou como uma turbina, o vento tinha sal, o lugar era úmido e tudo muito bonito. Eu não parava de pedir pra irmos logo. Ficamos na casa de um amigo de meu pai.

Chegou a hora! Nós vestimos nossas roupas e fomos para a orla. Meu coração não parava, eu estava muito ansiosa. Todos os sentimentos se misturavam [...]. (Fragmento textual do relato pessoal da aluna Viviane - escrita original sem interferências da pesquisadora)

Pelos resultados obtidos após a aplicação da atividade, consideramos que o relato pessoal é um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem, pois favoreceu um movimento de relações intersubjetivas entre o universo do conto e o universo pessoal dos sujeitos participantes da pesquisa. Dos 10 alunos, apenas um não completou a atividade por estar convalescente.

A intervenção da professora e as estratégias utilizadas nesse momento da sequência didática propiciaram aos alunos o envolvimento com a leitura sem um pré-conceito já elaborado do que pode ser um encontro com um texto literário. Dessa forma, finalizamos a primeira sequência didática aplicada para a exploração do conto inicial e a coleta de dados. No próximo subitem, daremos continuidade à proposta de análise com o conto *Herança*.

3.3 Pisando no terreno de *Herança*

O conto *Herança*, do autor foco deste trabalho, convida o leitor para uma reflexão profunda sobre a família e sua representação em nossas vidas. A narrativa aborda a história de um pai que resolve distanciar-se de sua esposa e duas filhas por uma atraente proposta de trabalho. Movido pelo desejo de garantir um futuro melhor para todos, mesmo com o coração partido, despede-se de seus entes queridos e se lança ao desconhecido com todos os novos desafios.

O personagem é envolvido em um universo para o qual não estava preparado para participar. Diferente do que imaginava e preso às lembranças da família, sente-se só, com

medo, angustiado com tudo e com todos, ou seja, com o mundo novo em construção. A atmosfera de problemas, desafios, queixas dos empregados os quais ele coordenava, sobretudo, os relatos que ouvia da esposa pelo telefone a respeito das filhas, fazem-no repensar se a decisão que tomou valeria a pena.

No decorrer da história, o narrador, por meio das ações do personagem, realça o valor da família. Cada telefonema dado para casa intensificava a reconstrução do desejo de estar e ficar perto de quem ele amava. Passagens do conto como: “Ao final das ligações, ele, sufocado por aquele sentimento, de querê-las, ali da distância, mais do que junto delas, no frente a frente. E a promessa, para si mesmo, de dizer a cada uma, dali em diante o que sentia, a sua verdade [...]” (CARRASCOZA, 2012, p.89), solidificam o cuidado do contista em suscitar no leitor a reflexão do quão é precioso o instante em que estamos perto de quem amamos. O traço particular desse conto é a aproximação que o leitor tem de fatos exclusivos do dia a dia transformarem-se em permissões para aprofundarmos “no significado dos atos e sentimentos do homem” (CANDIDO, 1992, p. 18) e deles ressignificarmos nossos valores.

Outro ponto de destaque no conto é a imagem da mulher como equilíbrio do lar. Diferentemente de temas explorados em outras vertentes literárias, na literatura de Carrascoza, a doação é uma das molas-mestras. A mulher, embora esteja em sofrimento pela “perda temporária” do esposo, não deixa de enfrentar, dia após dia, as adversidades que surgem e doa-se o tempo todo para que seu lar se mantenha harmonioso enquanto o marido está longe de casa.

A esposa-mulher doa-se para preservar as filhas; doa-se para preservar a imagem heroica do esposo diante das filhas; para repassar ao homem, de forma branda, os contratempos ocorridos no lar em sua ausência. Além disso, essa doação intensifica-se na tentativa da mulher de “blindar” o homem de preocupações quando este liga em busca de notícias. Trechos como “A maior estava indo mal nas provas, o que era estranho, ela era tão estudiosa; Está crescendo, a mulher sussurrava ao telefone, devia ser a idade, a ebulição de hormônios”, “À noite, telefonava para casa; a mulher, Tudo bem, ela tá melhor agora, e ele, esforçando-se para lhe extrair os detalhes, e a mulher, para escondê-los” (CARRASCOZA, 2012, p.88 e 89) apresentam a construção do discurso com recursos delicados na linguagem tecida pelo autor.

A mãe, esposa-mulher, é o reflexo de uma pessoa forte e de estabilidade emocional, mesmo diante da dor. Com a falta do marido, o estranhamento das meninas pela nova realidade, cada dia torna-se um desafio de recomeçar para a personagem. Manter sua família sem arranhas profundas torna-se o seu enfrentamento maior.

Considerando que essa pesquisa aborda temas relacionados ao universo de um público jovem, selecionamos o conto *Herança* por acreditar que o tema família, abordado pelo escritor, permitiria aos participantes da pesquisa mergulharem na interpretação com liberdade e autonomia. Para além dessa especificidade, a experiência leitora da professora permitiu que ela instigasse alguns temas intermediários que também foram objetos de estudo nas aulas ministradas nessa sequência didática. O interessante a ser observado é que, nesse segundo momento de coleta, os alunos propuseram outras estratégias de leitura e estas serão observadas no subitem que segue. Observemos os objetivos que permeiam o conto em análise.

Quadro 2 – Objetivos da sequência didática do conto *Herança*

- A sequência didática elaborada em três sessões, com 170 minutos em média, tem por objetivo principal apresentar quem é contista paulista Anzanello Carrascoza aos alunos e explicar a importância de seu trabalho no cenário literário. Para além dessa ação, o objetivo também é desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, o senso crítico, estabelecendo a relação entre o lido e o vivido/ conhecido pelos sujeitos leitores através do conto *Herança* e do recurso audiovisual. Ao final da sequência, registrar o momento por meio do gênero carta.
- Exibir o vídeo ENTRELINHAS – JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dnXbLWOaEck>, que expressa como o contista se apaixonou pela arte de contar histórias.
- Oportunizar a participação oral dos alunos por meio da partilha sobre o que foi exposto.
- Oferecer ao aluno a leitura do conto *Herança* a partir da mediação da professora pesquisadora.
- Propiciar momento para interpretação e análise seguido de relatos sobre o conto. Abordar acerca do amor verdadeiro e da família, que é a base de formação do ser humano.
- Incentivar os alunos a retomarem lembranças que estejam interligadas ao universo da família, em especial, situações de devoção por parte dos pais para garantir oportunidades que os mesmos não tiveram quando crianças. Assim como é apresentado no conto em análise.
- Analisar a linguagem e o enredo da narrativa com alunos. Analisar a forma sutil e cuidadosa que o autor utilizou para apresentar o fato e suas nuances.
- Discutir e produzir cartas entre pais e filhos como forma de oportunizar agradecimentos e registros de lembranças muitas vezes não compartilhadas. Além disso, registrar em telas, a primeira percepção sobre a leitura feita.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.3.1 De frente com Carrascoza: o nascimento de um poeta e o reconhecimento de um escritor

A leitura é a porta de debate para qualquer construção de reflexões. Pensando nisso, nos primeiros encontros com os participantes, limitamo-nos a propiciar a experiência de leitura sem explorar quem era o autor. Logo, antes de iniciar a análise do conto *Herança*, propusemos a visualização de um vídeo curto sobre o contista, mostrando como ele se inseriu na arte de contar histórias e de que forma transformou-se no grande escritor contemporâneo que é. Os alunos mostraram-se receptivos ao conteúdo exibido. Ademais, outras informações sobre a trajetória do autor foram trabalhadas pela professora como forma de aproximar os alunos da vida do contista.

Figura 5 – Imagem de um vídeo sobre o escritor João Anzanello Carrascoza



Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=dnXbLWOaEck> > Acesso em 16 de julho de 2016.

Como forma de aprofundar esse encontro inicial com o autor, a professora sugeriu um momento de trocas e partilhas sobre pontos interessantes observados pelos alunos por meio da exibição do vídeo. Todos os participantes expuseram suas percepções sobre o fazer literário de Carrascoza, exceto um único aluno, que não se sentiu à vontade em participar. Dando prosseguimento ao momento, a mediadora iniciou a leitura. Durante o processo, em entonação marcada e com sensibilidade, a pesquisadora pôde observar a familiaridade e o entusiasmo dos alunos com a linguagem literária, além da identificação com o universo da história. Concluimos, então, que, para “para transmitir o amor pela leitura, e, acima de tudo, pela

leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2008, p. 145).

Sobre a importância da mediação, faz-se necessária a interferência do mediador no processo de construção de sentidos proporcionados pelo texto literário. Muitas vezes, boas estratégias leitoras perdem-se no ambiente escolar porque não há a interferência do professor para guiar as trilhas que poderão ser percorridas pelo jovem leitor. Com relação a isso, Cruvinel (2001) assevera que:

Ainda para avaliar o papel do professor, pode-se tomar uma situação corrente em sala de aula [...], numa atividade de leitura, a da manifestação dos alunos: “Agora sim, professora! Depois que você leu, nós entendemos.” Situação tão corriqueira quanto irrelevante, podem pensar alguns, mas que certamente nos vale para algumas conclusões. (CRUVINEL, 2001, p.121)

3.3.2 *Cenas da leitura do conto Herança*

Dando continuidade à atividade, a professora, para aprofundar mais sobre o campo semântico que envolvia o conto, exibiu, por meio do projetor de imagens, os conceitos de *afeto* e *família*, tema norteador do enredo em discussão. Nesse momento, os participantes foram instigados a verbalizar a importância dos pais em suas vidas e como eles se sacrificam em prol da felicidade dos filhos. Retomar a leitura, enfatizar trechos que realçam a dedicação do pai naquele momento de trocas, lançou sobre a sala de aula uma retomada ao passado, uma chuva de lembranças adormecidas por parte dos alunos. Mais uma vez, aqui, retomamos a importância da mediação da leitura na sala de aula.

A análise da linguagem, o uso das metáforas bem escolhidas para estruturar o universo do desafio do pai, que, pela primeira vez, viu-se longe de sua herança maior, esposa e filhas, permitiu aos participantes mergulharem junto com o personagem no mar das incertezas dele. No conto, o protagonista sabia que o sacrifício era sinônimo do recomeço de uma vida mais justa para aqueles que ele amava. O narrador toma de empréstimo a angústia do homem e propõe, no decorrer da leitura, a reflexão do leitor sobre o que realmente importa em meio a tantas coisas na vida. “E o homem, o mesmo, o de sempre, como se possível... A mulher e as filhas, os gestos contidos no início, e aos poucos, a expansão. Como se em redescoberta, precisavam acomodar sentimentos, cortar suas pontas para o encaixe” (CARRASCOZA, 2012, p. 90).

A análise dos elementos comentados acima contribuiu para que os alunos pudessem fazer comparações entre a vida do protagonista e a vida pessoal de cada um deles. Quatro participantes da pesquisa se viram na mesma angústia das filhas que, no conto, não possuem voz no discurso direto e são representadas pela emoção revelada do narrador. A aluna Maria Clara (nome fictício) expressou a necessidade de uma das garotas verbalizarem, na história, a angústia de ter o pai ausente. Estar só no meio de multidão é a pior ausência de todas, segundo ela. Na sociedade atual, crianças se tornam órfãs porque a família não percebe que o importante é estar junto; talvez com menos, mas juntos. O realce da observação de Maria Clara desencadeou outros comentários em torno do que está acontecendo com as famílias atualmente por causa da frenética corrida capitalista. A aluna complementou que, mesmo não sendo escolha dos pais, eles são impulsionados pela busca, pois se sentem responsáveis em não repetir situações ocorridas na história de cada um deles. Por isso, acabam se distanciando principalmente dos filhos, sem notar o sofrimento deles, os quais se mantêm em silêncio, sem queixas, presos em seus pensamentos e aflições.

Considerando-se esse momento rico, optamos por expor seis registros de participantes sobre a leitura feita. Em folhas individuais, escreveram a respeito do conto em análise. Seguem fragmentos desses registros.

Aluna 1 Bianca – “Ao ler o conto *Herança*, percebi que ele é muito parecido com o que estou passando hoje, só que de uma forma diferente. No começo de agosto, minha vó viajou ao Canadá para ajudar meus tios e só voltará em novembro. Eu nunca senti tantas saudades de alguém, geralmente não sinto saudades facilmente, mas minha irmã sente. Só que uma coisa é diferente do conto, não tivemos nenhuma recaída por causa da viagem de minha avó, só saudades, esse sentimento difícil.”

Aluna 2 Liliane – “O conto *Herança* expressa o que algumas famílias passam e isso faz com que o leitor se identifique com os personagens. No meu caso, sou a filha mais velha e escondo meus sentimentos. Apenas falo *Tchau, pai*. Tento fingir que sou forte, mas, por dentro, está tudo doído. A pior coisa é se sentir sozinha no meio de tanta gente.

Meus pais não têm o hábito de viajar, mas saudade não é sentida só nesse caso. O meu pai provoca saudades em mim ao chegar em casa tarde por causa de seu trabalho e de seu esforço. Só o vejo no fim da noite. Mas sei que ele faz tudo isso pensando em nossa família e em melhores condições para nós e isso é muito parecido com o que acontece no conto. A motivação do pai é sempre por causa da sua família. Ele pensa se tudo valerá mesmo a pena. No final, o homem consegue realizar a felicidade das filhas e da mulher não só com presentes, mas com sua presença.”

Aluna 3 Pâmela - “O texto traz ensinamentos que levamos como legado para o resto de nossas vidas, que é a herança familiar. Os nossos pais ensinam a valorizar o sentimental e deixar o material de lado. Mesmo tudo acontecendo diferente do que pensou, o pai aguentou firme e forte por amor às filhas e à esposa. Cada momento longe das pessoas que amava se tornaram muito difíceis. O mais precioso não são os bens, mas o tesouro maior, que é a família.”

Aluna 4 Maria Clara – “Esse conto retrata o dia a dia de famílias, expressa os sentimentos vividos por elas, como: saudade, amor, ansiedade, aflição, preocupação, o primeiro momento de ficar longe de quem nunca ficou.

Na volta do pai, o sentimento de alívio e felicidade não podiam ser maiores, mas também teve mudanças, pois as pessoas mudam com o tempo. Às vezes, até se acostumam com a ausência de alguém considerado importante. Assim, vem a fase de adaptação e o reconhecimento das prioridades, como foi mostrado no conto. É uma fase complicada e demorada, em alguns casos (não no caso da história que lemos). Mas também boa de se viver e reconhecer o valor das pessoas para nós.”

Aluna 5 Viviane – “A família era o bem mais precioso para o pai e ele teve que viajar. Para mim, isso deixou todos um pouco ‘desunidos’. O pai fazia aquilo para o bem das filhas e por um futuro melhor. Mas como tudo, a ida teve contratempos, como a filha que não ia bem na escola, algo ocasionado pela ausência do pai.

Esse conto me mostrou bem que precisamos valorizar a vida e a família para termos nossa herança maior sempre perto de nós, a família.”

Aluno 6 Edgar – “O texto fala sobre família e saudade. A história fica em torno de um homem que viaja em busca de um futuro melhor. Nesse tempo, ele reflete sobre tudo, enquanto a família sofre, mesmo sabendo que era o melhor para todos. O texto é uma reflexão em torno da saudade e das prioridades.”

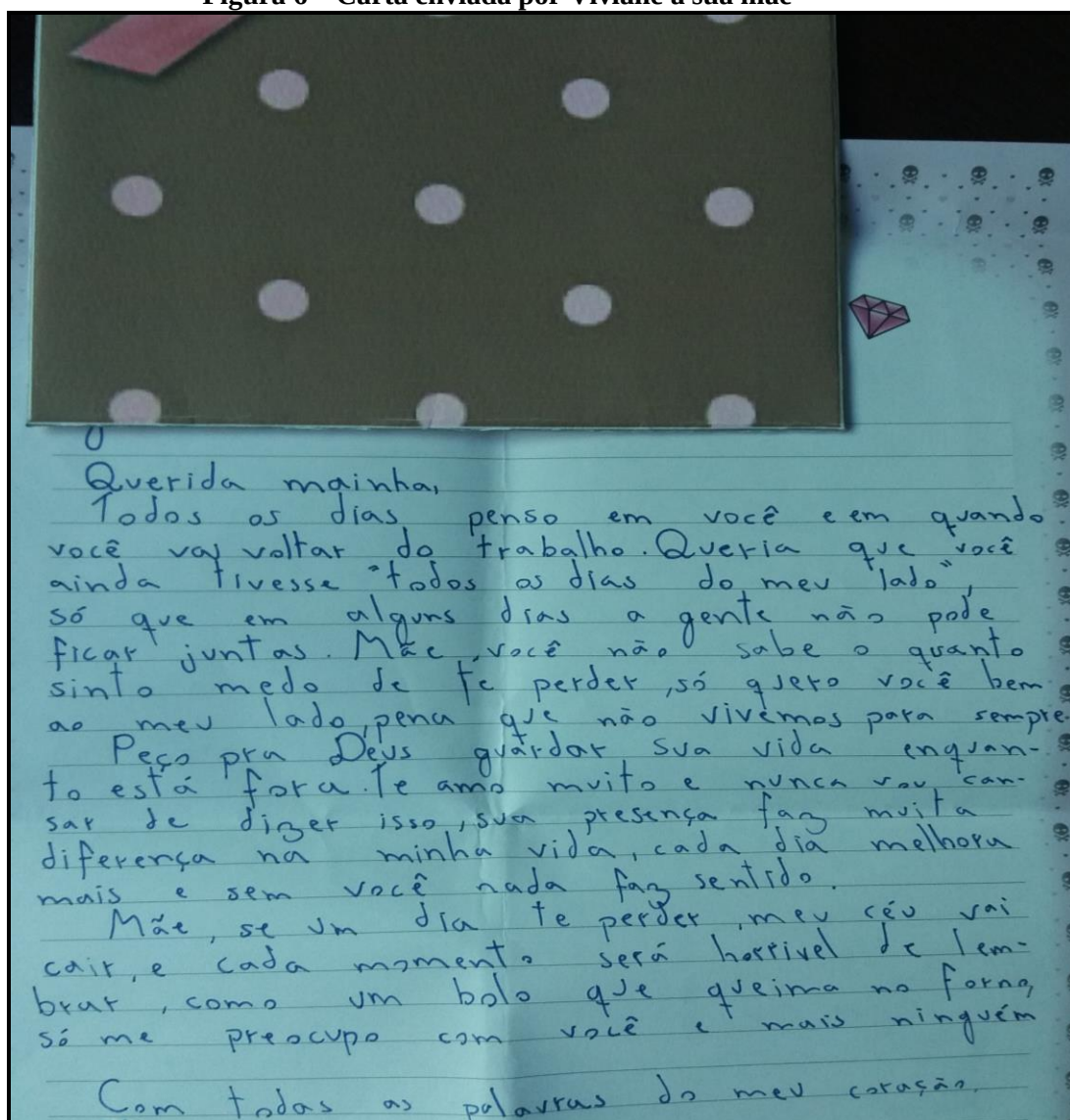
Após o momento dos registros, optamos por explorar mais esse momento de descoberta e propusemos que os alunos deixassem claro para seus entes queridos o que eles representavam em suas vidas. Apresentamos a possibilidade para os participantes de escreverem uma carta a seus pais mostrando o quanto eram importantes para seus filhos. E como forma também de valorizar o esforço e dedicação de seus entes queridos, os convidamos a fazerem parte dessa etapa de análise. Enviamos para casa um convite aos responsáveis para participarem dessa etapa do processo e deixamos claro que somente aqueles que se sentissem à vontade deveriam confeccionar a carta para seus filhos. Para nosso contentamento, 80% das famílias aceitou fazer parte desse momento.

Um dos pontos importantes, nessa etapa de análise, foi o acanhamento de duas participantes em escrever a carta para seus entes queridos com a verdadeira liberdade de expressão que houve durante as partilhas. Liliane sentiu-se incomodada por saber que algumas situações, as quais poderiam ser descritas, eram justamente ponto de entraves e incômodos familiares. Patrícia também endossou a situação e, no primeiro momento, recusou-se a escrever. Porém, a professora pesquisadora deixou claro que nenhuma produção possuía cunho obrigatório e nelas estaria pautado somente o que realmente desejavam. Logo após as reflexões iniciais dos participantes para a confecção das cartas, as alunas resolveram participar. A atividade foi iniciada em sala, contudo os alunos puderam finalizar os registros em casa. O grupo mostrou-se envolvido no processo.

Por considerar um momento delicado e muito relevante para a coleta de dados, a professora prolongou a análise em mais um encontro, visto que duas alunas não estavam presentes na escola no dia marcado para a entrega das cartas. Uma delas, por estar doente; sua ausência foi motivo de estranhamento para todo o grupo porque a garota sempre participava, com dedicação e esforço de todas as propostas apresentadas. A segunda aluna ausentou-se por viagem em família. Por pedido do próprio grupo, foi acordado que a última etapa do conto *Herança* seria concluída com a presença de todos os participantes.

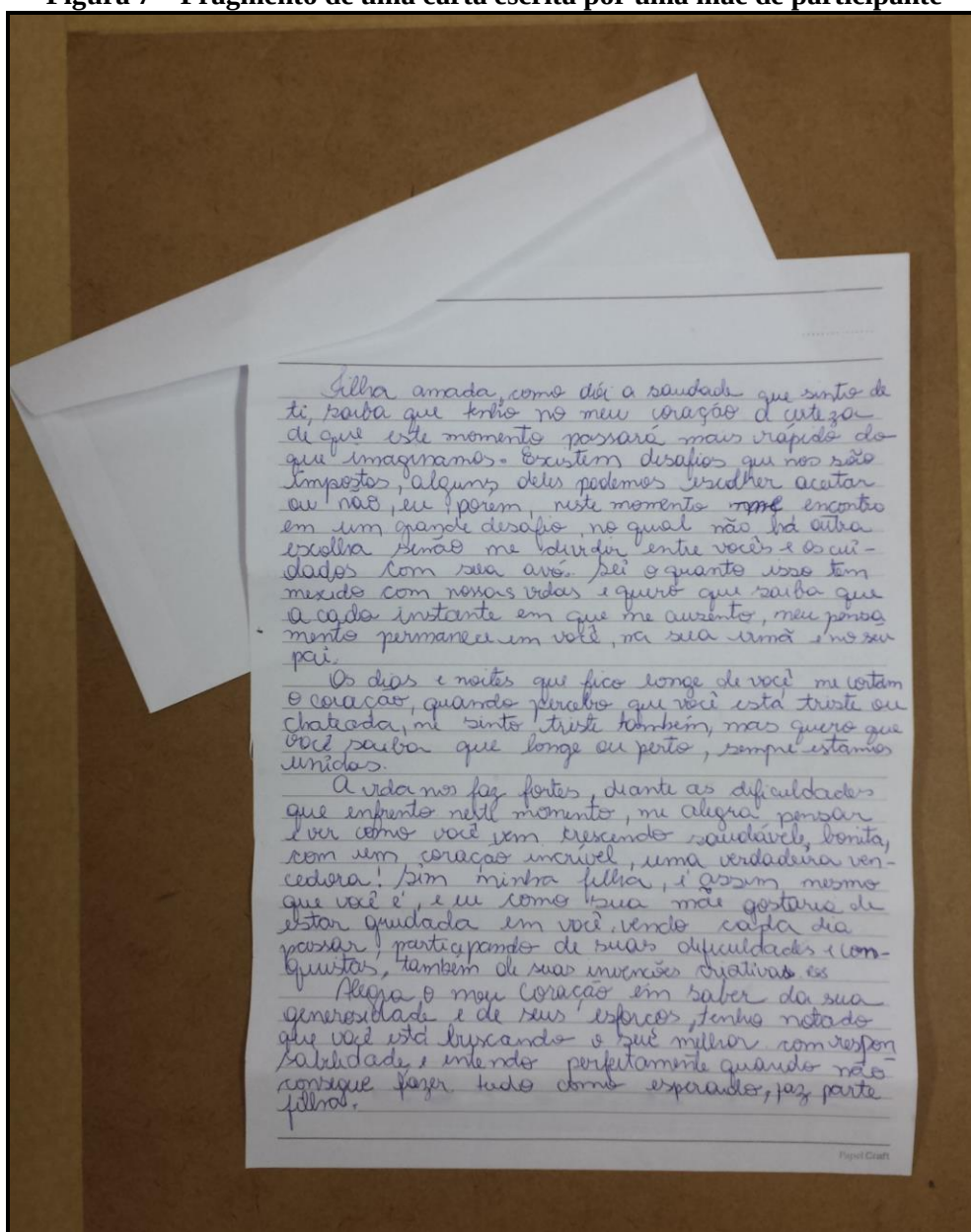
Segue abaixo modelo de carta de uma participante da pesquisa para seu ente querido.

Figura 6 – Carta enviada por Viviane a sua mãe



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 7 – Fragmento de uma carta escrita por uma mãe de participante



Fonte: arquivo da pesquisadora

A experiência da troca de cartas entre pais e filhos enriqueceu essa etapa de pesquisa. Os registros emocionaram tanto a pesquisadora quanto os alunos, que passaram a compreender responsabilidades que cercam o mundo adulto. O uso do gênero carta nas práticas sociais, em especial, a sua aplicabilidade na sala de aula permitiu aos envolvidos a experimentação de sentimentos, como: o desejo de desvendar cada linha, a felicidade de saber que é amado, as responsabilidades nunca deixadas para trás, mesmo quando dolorosas.

A carta, por meio de sua simplicidade, pode demonstrar cheiro, abraço, carinho, afeto, tristeza, alegria. Esse gênero, ao ser elaborado, relaciona-se inteiramente com o sujeito e seu

propósito de elaboração. Em consonância com o exposto acima, Souto (2002, p. 03) reitera que “[...] uma carta é um texto, ao mesmo tempo, livre e codificado, íntimo e público, que pode ser considerado como segredo e como algo voltado para a sociabilidade”.

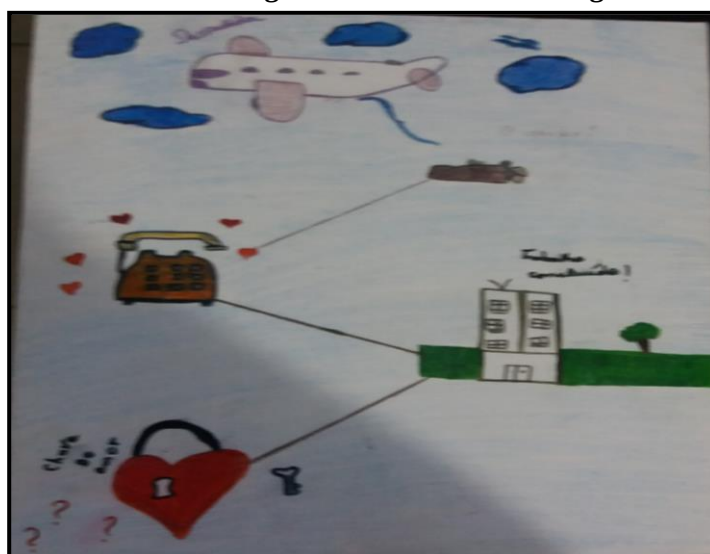
Conforme dito anteriormente, além das cartas, tivemos duas representações diferenciadas de dois alunos sobre o conto *Herança*. Os alunos Edgar e Bianca retrataram em telas, o universo temático do conto. Edgar demorou um tempo maior para a entrega da atividade. A professora pesquisadora considerou que ele não entregaria, contudo, a surpresa foi extremamente satisfatória pelo esforço na elaboração do texto imagético. Quanto à aluna Bianca, sempre prestativa, finalizou com maior rapidez a atividade e mostrou-se eufórica com o resultado de seu desenho.

Figura 8 – Tela da aluna Bianca



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 9 – Tela do aluno Edgar



Fonte: arquivo da pesquisadora

O último passo dessa sequência didática foi a postagem de alguns modelos produzidos no *site* construído para a exposição de atividades relacionadas à pesquisa em desenvolvimento. Os alunos conseguiram perceber que a história relata uma situação a qual pode ser vivida por qualquer um de nós, ou seja, a literatura lida está relacionada a um drama humano, o que nos leva a entender melhor a noção de escolhas, buscas, recomeço, amor, sacrifício. Além disso, ficou claro como os participantes se viram no lugar dos personagens, identificando-se com perfis diferenciados de comportamento, desde o protagonista até uma das filhas. Esse comportamento prova que os alunos apreenderam que o narrador, ao retratar o universo de *Herança*, retrata também o nosso próprio universo, fazendo-nos perceber a cumplicidade do escritor com o leitor. A literatura em prol da formação humana.

3.3.2 Os medos que habitam em nós

Toda seleção pressupõe um julgamento de valor e a leitura é penetrada de desejos e de impulsos. E por que a escolha do conto *Medo*, de *Aquela água toda*? Porque, nesse conto, Carrascoza desnuda meticulosamente um tema que é a realidade de todos nós desde os primeiros passos, o medo. O medo de não conseguir alcançar o mais simples dos desejos; o medo de fracassar; de encarar as respostas dos enigmas que vivem dentro de nós. E como podemos controlar algo que faz parte de nós? Na verdade, não conseguimos deixar de senti-lo, mas conseguimos conviver com ele e passamos a respeitá-lo, lado a lado, muitas vezes em silêncio, por toda a vida.

Na infância, percebemos que precisamos de explicações e estas devem ser acompanhadas de proteção. À medida que crescemos, aumenta a complexidade das emoções, os sentimentos se desenvolvem a partir das situações que vivemos. Várias são as circunstâncias de desespero, desestabilidade emocional e perturbações, gerando comportamento de timidez, vergonha, retração, comportamentos inadequados, fobias e angústia. A angústia é uma emoção que reproduz um sentimento anterior e pode ser definida como “[...] um estado especial de desprazer com atos de descarga ao longo de trilhas específicas”. (FREUD, 1926, p.132). Tal trilhamento leva-nos ao medo que deve ser superado em estados de perigo. “Uma pessoa se protege do pavor por meio da angústia (1926, p. 461).” Por isso o processo de andar com os próprios passos requer coragem e atitude em qualquer fase, seja na infância, na adolescência ou na vida adulta. Em se tratando da relevância desse

contexto é que definimos explorar discussões sobre as diversas faces do medo em momentos distintos, em especial, no ambiente escolar.

O conto *Medo* delinea-se no universo de um garoto que, desde os primeiros passos, sente medos maiores e desafiadores. Na narrativa, de forma gradativa, o contista retrata a ampliação desse sentimento tendo como base o amadurecimento do protagonista. Desde suas experiências iniciais quando criança, até o momento de ir para a escola, o garoto precisava desafiar-se para vencer as ameaças internas que o assombravam. O espaço púbere, colegas desconhecidos, a professora, a sala de aula, a exposição diante do grupo faziam o personagem questionar suas atitudes, seu modo de ser, sua covardia diante do mundo que devia encarar, mas não conseguia erguer-se adiante, olhá-lo de frente sem temê-lo. Até que surgiu Diego, rapaz-moleque, diferente de todos, com estatura maior, formação corporal avançada se comparada aos outros meninos da escola. No primeiro momento, ele representou um novo amigo; logo depois, ele se tornou a concretização de uma força superior que havia surgido para protegê-lo de todos os outros medos. Medos obrigatórios de qualquer menino, degraus para se tornar “gente crescida”.

Diego era o alento para os galopes das angústias do protagonista, que não o deixavam em paz. Chegou sem imposição, ofereceu-lhe atenção quando, para ele, passar sem ser percebido não era problema, mas, sim, conforto. Diego, com seu jeito impositor de falar e de ser, em um simples pedido do lanche que desejava ter, recebeu um sim e desse sim a abertura para entrar na vida do menino-medroso, fazendo-o refém novamente de um novo medo, de não conseguirmos dizer não, pois uma amizade protetora, diante daquilo que não se pode conhecer e controlar, é uma oportunidade deveras bem-vinda. Ainda mais quando dela extraímos refúgio, assim como um pacto. Quando algo faltava a Diego, o amigo logo conseguia e não importava como, fosse “roubando” dinheiro de sua mãe, fosse recompensando com seu lanche tão cuidadosamente preparado pela figura materna. Por fim, no meio de tantas entregas, entregou-lhe o mais importante, a sua alma, sua verdade, seu potencial de acreditar em si mesmo. Para Freud (1909), nossos receios, nossas fobias não são causa alguma, e sim um conflito que se faz insuportável para o sujeito.

Inseridos nesse universo de incertezas e desafios e convictos da importância de se incitar discussões que levam à reflexão do tema em análise, foram propostas as seguintes etapas para a terceira sequência didática a ser trabalhada:

Quadro 3 – Objetivos da sequência didática do conto *Medo*

- A sequência didática elaborada em duas seções tem por objetivo principal analisar o medo que nos assombra em todas as fases de nossas vidas. Para este fim, faz-se necessária a elaboração do conceito objetivo e conciso da palavra “medo” a partir do conceito freudiano, que defende o posicionamento de que, por meio da angústia, tentamos nos salvar dos diversos medos. Conforme o pensamento do psicanalista, “Portanto poderíamos dizer que uma pessoa se protege do pavor por meio da angústia.” (FREUD, 1996, p. 461), para além da discussão desse sentimento, faz-se necessário também trabalhar, através da leitura literária em pauta, temas como o *bullying* e a insegurança que assolam o universo infantil, já que o conto de Carrascoza aborda o universo do medo vivido pelo protagonista em momentos diferenciados de sua vida, em especial, na escola.
- Oferecer ao aluno a leitura do conto *Medo*, do escritor Anzanello Carrascoza, a partir da mediação da professora;
- Incitar a descrição dos elementos que o autor utilizou para criar no conto uma atmosfera de suspense, medo e angústia a fim de despertar a sensação de desconforto no sujeito-leitor.
- Propiciar ao aluno, através da reelaboração do conceito de medo, a reflexão sobre as situações ocorridas no dia a dia, principalmente no espaço escolar. Destacar a situação de *bullying* hoje em dia e comum nos espaços sociais; ressaltar o comportamento dos dois personagens, principalmente do protagonista;
- Desenvolver atividades relacionadas ao reconhecimento de elementos importantes da narrativa, tal como o conflito da história em análise;
- Discutir e produzir poemas a partir das percepções dos alunos-participantes da pesquisa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para dar início a essa sequência didática, como a proposta de *práxis* para esse terceiro capítulo é a interação verbal, forma privilegiada de construir conhecimento, a pesquisadora optou uma leitura coletiva do conto com o envolvimento dos alunos. E foi pela via de atenção e angústia inicial, criada pelo universo da história explorada, é que se desenvolveu uma atmosfera de curiosidade, ansiedade e questionamentos relacionados às atitudes do protagonista. O desejo de partilha de experiências pessoais integrou-se aos alunos na sala de aula. Nessa perspectiva, a professora apresentou os conceitos iniciais da palavra “medo” no

sentido de “provocar” na relação aluno/texto, um movimento estético que passasse pela reflexão e pelos saberes sociais.

A discussão apresentou surpresas, entre elas a discussão sobre os medos que circundam a fase da pré-adolescência e adolescência. O aluno Nyuton exemplificou conflitos vividos por ele no ambiente escolar. O diálogo como estratégia de debate, utilizando um círculo, possibilitou entender como a predominância de valores individualistas, advinda da sociedade capitalista, associada à competitividade, precisa ser observada com cautela pelo professor na sala de aula. Além disso, as diferenças, segundo Nyuton, devem ser discutidas e não ignoradas, pois elas são alicerces do novo. Para finalizar sua fala, citou a importância de projetos voltados para as relações humanas, conforme os que são realizados pela instituição, contudo, ele entende que estes deveriam fazer parte de programas das escolas desde a primeira infância.

A aluna Margarida emocionou o grupo expondo o medo que sentiu quando se imaginou refém de problemas vividos por ela e sua família. Relembrou uma fase de profunda dor, a perda de sua irmã por causa de uma doença grave. Nesse momento, todo o grupo sentiu-se comovido e solidário com a colega. Essa reflexão ressaltou a importância da família e o quanto é importante que tenhamos coragem de lutar contra nossos medos internos. A aluna reiterou que a porta de entrada para profundas reflexões é suscitada pela leitura, pois, no momento em que observou o título do conto, pelo fato de estar em negrito, sentiu um desconforto, visto que a apresentação de letras maiores poderia representar o tamanho da angústia de cada pessoa e a dimensão que esse sentimento pode alcançar. A aluna Maria Clara, além de concordar com a colega Margarida, complementou falando sobre os medos secretos, aqueles que guardamos para nós por medo dos outros os julgarem como representação fútil, boba, sem sentido, entretanto, ela entende que, na verdade, eles não são sem importância.

O texto é a matéria-prima na sala de aula. Fora dele, sabemos que existem inúmeras estratégias capazes de encantar os alunos; contudo, a palavra mediada pelo professor oferece inúmeras reflexões. Ilude-se aquele que imagina que a simples leitura pode não promover um mergulho nas entrelinhas do texto. Como prova disso, tivemos a aluna Margarida que percorreu um caminho que a redimensionou para uma volta ao passado, um encontro com fortes emoções. Sobre isso Candido (2002, p.175) afirma que a literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”.

Para finalizar essa etapa da experiência leitora dos alunos, as discussões suscitaram novamente um dos pontos de conflito do conto, a situação de *bullying* em contexto escolar.

Para a aluna Pâmela, o protagonista não era resultado de uma educação familiar castradora, ao contrário, ele era naturalmente inseguro, com menor autoestima. E um trecho que confirma sua conclusão é: “[...] Às vezes *entristecia-se até nas horas de alegria*: quando jogava bola com o irmão e perdia. Ou, quando, chapéu mexicano. Era tudo o que sonhava. Experimentar os abismos, *mas não conseguia*.” (CARRASCOZA, 2012, p. 34, Grifos meus). Esses atributos do garoto aumentaram as chances de que ele se tonasse vítima de Diego.

Quanto a Diego, as suas diferenças socioeconômicas também se tornaram ponto de observação dos alunos Edgar e Elizabeth, que consideraram a agressividade do opressor como forma de manifestar sua insatisfação com a possível vida difícil que tinha. O desejo de ter dinheiro, o sonho da bicicleta e a mentira relacionada à doença da mãe só reforçam o insucesso pessoal e quiçá acadêmico do garoto, visto que, no início do conto, fora dito que Diego apresentava-se mais velho que a maioria dos meninos da escola; portanto, poderíamos considerar que sua realidade na escola fosse de repetência ou ingresso tardio.

Além dessas nuances, a participante Liliane também questionou o posicionamento dos funcionários da escola em não notar os fatos ocorridos com o garoto. A participante enfatizou que o *bullying*, na narrativa, geralmente ocorria em lugares com supervisão diminuída, exteriores à sala de aula, como no recreio ou no portão, no final das aulas. No trecho: “No intervalo, aquela calma provisória [...]. Na multidão, ninguém o notava, nada tinha a recluir, era a sua hora macia. E assim foi até aquela manhã. Pegava seu sanduíche, quando percebeu que um garoto, o maior de todos, se acercava” (CARRASCOZA, 2012, p. 34), confirmamos essa pontuação. Para ela, esse exemplo é um fato comum no dia a dia dos alunos vítimas desse processo. No entanto, considerou que, além da escola, é importante a família estar atenta à mudança de comportamento de seus filhos, visto que é possível perceber os realces apresentados pela criança. Geralmente, o adolescente denuncia uma mudança de natureza, seja por agressividade ou por acanhamento. O isolamento, no caso do protagonista, era um indício relevante que não fora notado com a devida magnitude que deveria ter.

Após o momento de reflexão, caminhamos para o segundo momento da análise, que ocorreu na aula seguinte. Optamos por explorar o poema *Medo*, do célebre escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Considerado um desvendador das palavras, o poeta conseguiu expor os dramas humanos, a beleza da criação e o toque delicado de ver o mundo e a sociedade em sua obra.

Sob esse prisma, tornou-se crítico de si mesmo e de seu trabalho por não conseguir viver de sua poesia. Poesia, para ele, não era simplesmente uma emoção individual, e sim uma expressão universal. Entre seus versos e estrofes, era fácil perceber uma composição bem

elaborada e clara, típica de um competente jornalista que fora. Seus textos espelhavam uma tomada de consciência do aspecto social, de forma que era possível perceber a sua recusa em abordar o lirismo tradicional. Para o autor, o jornal era uma boa porta de entrada para o futuro de um escritor.

Em uma ocasião, ele foi questionado sobre sua relação com a literatura e o jornalismo, o autor respondeu:

O jornalismo é uma forma de literatura. Eu, pelo menos, convivi – e mil escritores conviveram – com uma forma de jornalismo que me parece muito afeiçoada à criação literária: a crônica. A meu ver, o cronista tem de ser um escritor. Se não for um escritor não sabe dominar a língua, não sabe encontrar os efeitos grandiosos que a palavra pode oferecer. (ANDRADE apud MORAES NETO, 2010, p. 52)

Drummond acreditava que o texto nunca estava pronto, sempre tinha algo para se completar, assim como uma notícia que podia ser acrescentada. Por essas particularidades, exigia o máximo de sua composição como também a clareza de sua produção.

Todas essas relevâncias sobre o autor, depois de esclarecidas e explicadas para os participantes, provocou um desejo dos alunos de explorarem as particularidades de um dos poemas do autor. Segue abaixo o fragmento do poema *Medo*:

O Medo

Em verdade temos medo.
Nascemos no escuro.
As existências são poucas;
Carteiro, ditador, soldado.
Nosso destino, incompleto.
E fomos educados para o medo.
Cheiramos flores de medo.
Vestimos panos de medo.
De medo, vermelhos rios
Vadeamos.

Somos apenas uns homens e a natureza traiu-nos
Há as árvores, as fábricas,
Doenças galopantes, fomes.
Refugiamo-nos no amor,
Este célebre sentimento,
E o amor faltou: chovia,
Ventava, fazia frio em São Paulo.
Fazia frio em São Paulo...
Nevava.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Logo após a leitura alternada do poema, em sequência, a mediadora exibiu, no projetor de imagens, algumas perguntas feitas no início da análise do conto, relacionadas ao universo do conto de Carrascoza e do texto de Drummond para provocar a experiência leitora.

- Qual é a semelhança entre o poema de Drummond e o conto de Anzanello Carrascoza?
- Que tipos de angústias estão relacionados no conto e no poema?
- O poema apresenta uma posição muito clara com relação ao medo. Essa posição também aparece no conto?

d. Os conflitos abordados tanto no poema e no conto são os mesmos? Por quê?

A aluna Bianca destacou que, diferente do conto, o poema fala de um medo imposto socialmente. Durante a discussão, ela realçou a expressão: “educados para o medo”, que significa uma forma de controlar as pessoas, sejam elas o carteiro, o ditador ou o soldado. O soldado, para obedecer; o ditador, para mandar, e o carteiro, para enviar as mensagens. Segundo a aluna, sempre, em qualquer situação em que uma pessoa deseja o poder, um dos caminhos para que isso seja alcançado é a imposição do medo.

Em harmonia com a reflexão de Bianca, Nyuton citou que, atualmente, as pessoas mais simples e menos esclarecidas podem ser alvos mais fáceis na sociedade e se vendem por uma cesta básica, um ajuda mensal, entre outros. A manipulação mediante a fragilidade da classe social é constante e notória. Nesse momento, por intermédio da professora, foi discutida a relação de manipulação, a qual não se dá somente nas classes menos favorecidas. E, como prova, foi destacado o momento em que o país atravessa. Percebe-se a quase falência do sistema político e os escândalos de corrupção, lavagem de dinheiro, desvios escandalosos da saúde e educação quase que rotineiramente daqueles que foram escolhidos para representar os interesses do povo.

Dando continuidade à discussão, consoante à aluna Helena, o termo “nascer no escuro” pode representar nossa inocência, nossa pureza, um mundo para ser desvendado e que, muitas vezes, não temos coragem de encará-lo como acontece com o protagonista do conto *Medo* e a expressão do eu lírico do poema. Nesse momento, a aluna Liliane usou a referência da palavra “vermelho”, entendida como elemento para representar a possibilidade de sangue, sofrimento. Com a mediação da professora pesquisadora, destacou-se o momento histórico em que o poema está inserido, a ditadura do Estado Novo – para o controle social – e a Segunda Grande Guerra. Em busca de melhor delineamento do cenário, foi explicada a resistência dos partidos de esquerda considerados símbolos de oposição ao sistema em vigor, os quais também podem ser representados pela cor vermelha, símbolo de ideologia de oposição.

A aluna Patrícia questionou a clareza do poema e relatou a dificuldade de entender o contexto envolto na poética. Para ela, o não reconhecimento de informações históricas dificultou sua compreensão. Entretanto, ela não deixou de ressaltar o nome da cidade de São Paulo e o porquê de ter sido mencionada. De uma forma adequada para a realidade da série, a mediadora explicou de forma rápida a “política café com leite” entre Minas Gerais e São Paulo e o Golpe do Estado Novo em 1930.

Depois desse momento, iniciaram-se as atividades propostas anteriormente para essa sequência, a produção de poemas relacionados ao tema medo. Mediante o diálogo ocorrido e as reflexões que foram realizadas, a atividade visou aproximar os jovens leitores do projeto estético do conto em análise. A atividade apresentou a seguinte forma de enunciado:

Com base nos diálogos e análises feitas e de acordo com os medos manifestados por você, participante da pesquisa, durante as partilhas ocorridas em nossos encontros, crie um poema de quatro estrofes que aborde o seguinte tema: “De que você tem medo?”

No poema que segue, o aluno Nyuton explicitou seu maior medo, que é a solidão. A situação de conhecer os maiores medos é notória, como também de entender que o medo é ingrediente considerável para superarmos nossos obstáculos.

Solidão

Meu medo não é segredo
É apenas uma questão
Não é um desejo
Mas que pode piorar a situação.
Tenho medo da solidão
Sozinho no frio trevosos
Na luz de um lampião
Sinto-me bobo e medroso.

Ouçoo uma voz gritante dentro de mim
Dizendo para eu ter coragem
Ouço sons no jardim
Ouço passos na garagem.
Mas sei que medo também pode ser amigo
Ele nos dá escudo e proteção
Torna você fiel e destemido
Como uma lição de superação.

No poema 2, a aluna Helena explicita as dimensões do medo, seja ele real ou imaginário, na vida ou na ficção. Para ela, o sentimento é algo latente e só de ser falado pode causar preocupação.

Entre o real e imaginário

Um livro, um filme, uma peça
Terror, suspense, mistério
Pegue uma régua e meça
O seu medo imaginário.

Dizem que não existe
Disso, lá na imaginação, eu tenho certeza
Mas quando chega a noite
Só de pensar é uma tristeza
Forte como um trovão
Lá estou eu na ficção.

Como as pessoas gostam disso?
Bem, eu não sei.
Será que algo normal?
Só que para mim é sobrenatural.
Só de pensar dá medo
O jeito que é descrito
Caracterizado ou falado.

A construção dos poemas apresentou empenho da turma. Por fim, é importante destacar o papel do professor na mediação de atividades dessa natureza. Ele representa um desafio constante na sala de aula diante dos apelos da sociedade midiática. A formação do leitor literário visa um leitor para quem o texto é objeto de um intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver (RANGEL, 2003). Em consonância com

o autor, Cosson (2006, p. 17) reitera que a “[...] a maior função de tornar o mundo compreensível é transformando sua materialidade em palavras, cores [...] sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”.

Demos por finalizada a sequência do conto *Medo*. Os instrumentos utilizados contribuíram para o processo de compreensão, para os efeitos da leitura mediada junto com os participantes da pesquisa. Seguem, portanto, os passos iniciais para a última análise do trabalho, o conto *Cristina*.

3.4 Um encontro com *Cristina*

O conto *Cristina* foi construído para os participantes da pesquisa desde a análise do primeiro texto. Isso porque ele esteve entrelaçado entre a expressão dos sentimentos dos leitores em cada reflexão que o grupo construiu durante a trajetória do trabalho. *Cristina* foi se compondo no mais simples gesto de meiguice e simpatia com as atividades propostas até a partilha do amor maior em *Herança*. Descobrir-se em uma emoção tão forte, torna-nos reféns de nossas vontades no terreno do amor. Quando o coração é rendido por ele, não importa a idade e quantas vezes isso acontece, viveremos as certezas e incertezas; o vazio e o preenchimento; a paixão e o ódio; a ansiedade e a tranquilidade como se fosse a primeira vez. No desguarnecido do silêncio, brotará a voz da razão ou o pedido da entrega total.

E é assim em *Cristina*; nesse conto, Carrascoza explora um mergulho nas vivências de um garoto que experimenta a sensação de perda quando a prima, Teresa, paixão de férias, volta para o Rio de Janeiro com a tia Imaculada. Aquele menino, perdido em seu deserto pessoal, tinha perdido a vontade de ver o mundo tão colorido como sempre via. Dessa forma, o leitor é convidado a encontrar-se, frente a frente, com os desencontros e frustrações, de modo que a identificação é instantânea. Resignificamos a leitura a partir de nossas experiências pessoais. Quem nunca viveu a dor de perder uma Teresa, uma Maria, um João?

Com o intuito de discutirmos questões delicadas que permeiam a descoberta do primeiro amor, os participantes foram convidados a ler o conto que seria trabalhado com a mediadora. Nesse momento inicial, em sala de aula, no projetor de imagens, disponibilizamos cenas que sugeriam a construção da história. Ao final da exibição e depois da segunda leitura feita pela professora, foram apresentadas, aos alunos, as atividades que seriam realizadas na última sequência didática da pesquisa. Seguem as etapas do trabalho:

Quadro 4 – Objetivos da sequência didática do conto *Cristina*

- Oferecer ao aluno a leitura do conto *Cristina*, do escritor Anzanello Carrascoza, a partir da mediação da professora;
- Incitar o mergulho no universo romântico tendo como base a investigação da leitura como contribuição na formação humana e crítica dos alunos da Educação Básica;
- Desenvolver a análise interpretativa e crítica do conto;
- Propor atividades, com o recurso da linguagem multimodal, de levantamento de hipóteses e argumentação como defesa de um ponto de vista a partir da literatura carrascoziana;
- Despertar a atenção dos leitores para os recursos expressivos e linguísticos utilizados pelo autor;
- Partilhar e registrar as conclusões dos alunos sobre o conto em discussão;
- Produzir um curta metragem do conto *Cristina*.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dando continuidade à análise, sugerimos aos leitores que observassem a popularidade ao se falar sobre o tema amor nos dias de hoje, como se isso fosse uma fórmula pronta. Livros considerados calhamaços e lidos vorazmente pelos jovens apresentam enredos de mocinhas que se apaixonam por garotos errados e pagam um preço alto por suas escolhas. Na trama, há sempre um amigo – seja do casal ou de um deles – que representa a personificação do sofrimento, já que este também nutre um amor no triângulo amoroso que não é correspondido.

Reescrevendo sobre esse sentimento, Carrascoza, por meio de metáforas, uma seguida da outra, dá ao enredo de *Cristina* uma peculiar trama que destoa do padrão adotado em obras em série, compositoras da literatura de mercado. Em uma atmosfera de leveza, ele apresenta, para o leitor, uma literatura crítica e bem elaborada. Calcada no sublime, a história em análise, assim como todos os outros contos do autor, oferece, a todo tempo, uma singularidade de escrita literária, notadamente o seu caráter polissêmico. Sobre isso, Todorov (2009, p. 23) reitera que: “[...] A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo”.

A leitura, como mecanismo de transformação, faz o leitor de *Cristina* refletir sobre a relação do jovem com o amor. Distante da “onda depreciativa desse sentimento”, o narrador revela outro foco, quiçá o mais atraente do protagonista: o amadurecimento e a descoberta das emoções que o rodeiam nessa fase. Cristina passa a ser a salvação do garoto. A transferência da vida em uma escuridão, depois da partida da prima Teresa, para a luz. “[...] como a chuva que espera a gente chegar em casa para cair, Cristina esperava a *hora de me salvar*. Ela

estudava na minha classe e, no dia em que percebi essa verdade, descobri – no fundo, pressentia (CARRASCOZA, 2012, p. 13, grifos nossos).

O rito de passagem experimentado pelo personagem, da tristeza para a alegria, de Teresa para Cristina, retrata a imagem de um novo momento. Antes, somente o desejo de ter a prima ao seu lado, mesmo que presa em seus sonhos; agora, a presença desse novo amor. De forma real, como ponte de transcendência e profundo bem-estar, o caminhar para encontrar-se com a amiga da escola pode ser considerada uma travessia: o abandono da vida infantil para uma fase mais madura. “[...] Não sabia onde ela morava, mas tinha de acompanhá-la até lá, era essa a regra, eu ouvira meu irmão comentar uma vez. Caminhamos em silêncio, para assimilar – pelo menos no meu caso – o susto daquela iniciação”. A busca do ser humano em conhecer-se melhor e desafiar-se o tempo todo pode ser observada na passagem: “[...] Eu não sabia agir, mas, desafiando a minha insegurança [...] contemplava seu rosto e [...] aquele era o lugar no mundo onde eu desejava estar! Por isso me acalmei temendo que, com um gesto brusco meu, o encanto se desfizesse.” (CARRASCOZA, 2012, p. 15, 16)

Ao analisar pontos relevantes do conto junto com os participantes, convidamos os leitores em formação para perceberem outras unidades significativas do texto. As colocações que seguem foram possíveis, pois o tema discutido é de grande proximidade dos jovens e, por isso, não houve dificuldade em associá-lo ao texto literário.

3.4.1 De frente com Cristina

Ao entender que a atividade de leitura é como um processo de constante interação, acreditamos que o texto, em especial o conto, é um ponto de partida, pois outros fatores se relacionam para a apreensão do orbe que representa o social. As inseguranças que rodeiam a adolescência, a aproximação do sexo oposto e o medo de rejeição fazem com que os leitores de *Cristina* sejam desafiados na leitura a fim de descobrirem, com anseio, o que está por vir na linha seguinte da narrativa. A pulsão da vida está no ato de amar e descobrir o inaugural que nos rodeia. As fases do garoto se resumem na dor da perda de Teresa – momento considerado de tristeza – e o retorno à vida, de forma feliz, resumida na figura de Cristina.

Para a aluna Helena, essa relação de ressignificar as coisas, pelo curso normal da vida, deu-se na história pelo cuidado que o autor teve ao construir a narrativa. A imagem de Cristina é explorada com delicadeza, respeitando a figura da mulher sem a banalização explorada na mídia, nas obras em série e também na cinematografia. Dessa forma, a personagem se torna simpática aos olhos do público-leitor. Em nenhum momento, no decorrer

do texto, há desmerecimento, principalmente em sua forma de agir e lidar com o sentimento do personagem. Isso a torna preciosa, digna de ser a escolhida pelo garoto. Ambos se respeitam, se admiram e são cortesões um com o outro. Para Helena, ficaria quase impossível não se imaginar no lugar de Cristina. Ser amada com pureza, com brandura é um sonho que pode ser concretizado na vida real e idealizado por qualquer mulher.

A aluna Viviane, para complementar a fala da colega, deixou claro que se identificou com a personagem, já que sua simpatia e seu jeito de ser acabou encantando a jovem leitora. Segundo ela, Cristina é a consciência feminina que renuncia a sua desvalorização diante da sociedade. Ela recebe o devido valor que merece porque se impõe com naturalidade em suas atitudes, traçado obrigatório na composição dos personagens criados por Carrascoza. Não há nenhuma parte sem harmonia no texto, até a forma de ler o conto sugere uma desaceleração rítmica. É como se o texto “obrigasse” o leitor a diminuir seu compasso para mergulhar no enredo. Essas considerações foram apresentadas pela aluna baseadas em todas as discussões que havíamos feito no decorrer das três análises da sequência didática dos outros contos do autor.

Após as partilhas aqui mencionadas, a professora observou um silêncio extremo na sala e alguns pedidos discretos de silêncio para que os participantes não perdessem nenhum detalhe da discussão. Esse momento pode ser definido como epifania. Os jovens leitores em formação estavam embevecidos pelo encantamento de *Cristina* e reliam trechos do conto para solidificarem suas reflexões.

Cabe aqui retomarmos as palavras de Todorov (2009, p.10) quando ele afirma que a literatura está em perigo. O autor critica a forma como a arte literária tem sido apresentada aos jovens no ambiente escolar. Com a experiência vivida por meio do conto *Cristina*, afirmamos que os textos literários jamais proporcionarão uma formação aos alunos se deles forem explorados somente a institucionalização.

A aluna Liliane ressaltou um ponto importante que não havia sido citado sobre a sociedade contemporânea, os jovens estão ficando cada vez mais monossilábicos por influência das mídias digitais. Apesar de o conto apresentar poucos diálogos, a história ganha muito mais movimento com os “gestos” seguidos das emoções do protagonista. “Cristina começou suavemente – as pernas curtas se movendo debaixo da carteira [...] e eu fiquei olhando pra ela, e me surpreendi por olhá-la [...] ela até reparou e, ao terminar a leitura, fez um gesto que me pareceu uma pergunta. Eu não tinha resposta” (Carrascoza, 2012, p. 13).

Conforme a participante, esse recurso usado pelo autor permite observarmos que quando estamos perto de alguém de quem gostamos, ficamos sem coragem ao ponto de

fazermos coisas as quais não achávamos que poderíamos fazer. E, observando os pensamentos do garoto, quantas coisas podem ser faladas e vividas. Desde a simples partilha das miudezas do cotidiano até o convite feito pelo protagonista para Cristina ir ao cinema.

O menino, apesar de tímido e inseguro, dava-se o direito de limpar a escuridão de seu mundo e dos conflitos vividos por ele. Ao lado de Cristina, o sopro de vida e o desassombro para o amor eram reais. Pensar que poderia ter seu afeto todos os dias, sentado lado a lado no recreio, conversando sobre tudo, fazia o garoto sentir-se belo, feliz, forte. A aluna Pâmela disse que a atmosfera romântica da história a fez se lembrar dos medos que sentiu ao receber o primeiro abraço de alguém especial. A sua vontade era de correr, esconder-se dentro de si mesma, porém, ao mesmo tempo, permitia que o frio na barriga continuasse. Algo tão pueril e simples manteve-se em suas lembranças até hoje.

Para Patrícia, a parte especial do conto foi justamente o momento em que o personagem encheu-se de coragem e convidou Cristina para sair. Depois do tão improvável sim recebido, a vida continuou mais bela. Patrícia relembrou a própria narrativa de sua mãe ao falar do amor pelo pai. Segundo ela, sentimentos puros existem e não são distantes da vida real.

O aluno Edgar apontou Cristina como a representação dos riscos que precisamos viver todos os dias, principalmente na fase da adolescência. Risco de receber um não e dele fazer um problema enorme; risco do medo de não se arriscar para viver um momento inicial; risco de perder alguém pela insegurança que se tem de si mesmo. O personagem considerava um passo a mais como atrevimento e se Cristina interpretasse aquilo de forma diferente? Mesmo assim, preferiu se arriscar em busca do sentimental sem nada material relacionado.

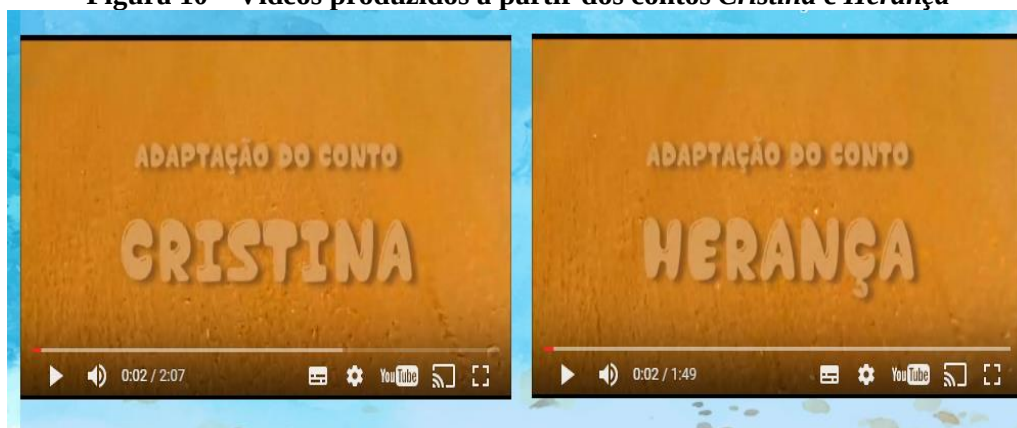
Edgar, durante todo o seu relato, enfatizou a palavra “material” dando a ela sempre o significado negativo, ou seja, a personagem não tinha um preço, e sim o seu devido valor. O sentimento entre os protagonistas do conto era calcado na pureza e na liberdade de emoções sem interferências das relações que os cercavam. O aluno destacou que na história era como se o mundo estivesse resumido aos momentos em que Cristina e o protagonista estavam juntos. “[...] o filme terminou e, antes que as luzes se acendessem, soltamos as mãos, como se o mundo não merecesse saber do nosso amor. E levantamos sorrindo, não pelo mesmo motivo das pessoas, mas, por aquele outro só nosso” (CARRASCOZA, 2012, p. 16).

Depois de todas as discussões finalizadas, os alunos foram convidados a criar uma proposta de produção – partindo de dois contos – e que tivesse uma relação com os temas explorados. Os participantes ficaram eufóricos e foi feito um sorteio para organizar dois grupos a fim de que trabalhassem juntos, na atividade em construção. Dentre os quatro contos

estudados, eles escolheram *Cristina e Herança*. Foram produzidos dois curtas; um para *Cristina*, e outro para *Herança*; eles seguem postados no site elaborado como produto final da pesquisa (<https://portalliterario.wixsite.com/leituraliteraria>).

O primeiro passo para a produção dos curtas foi a divisão dos grupos, constituídos de cinco participantes em cada um deles. Foram nomeados o roteirista, o organizador de papéis e o produtor. A divisão de papéis foi feita pelo próprio grupo, sem a interferência da professora. O primeiro grupo, responsável pelo conto *Cristina*, produziu duas versões, sendo a segunda mais adequada ao contexto. Os alunos produziram um reconto com a mediação da pesquisadora. Ao som da voz da participante Bianca, imagens referentes ao universo do conto compuseram a primeira exibição. Já segundo grupo produziu, seguindo os mesmos passos, o curta referente ao conto *Herança*. O trabalho demorou um pouco mais, visto que os alunos sentiram mais dificuldade na produção de imagens que revelavam o tema abordado. Ao som da voz da participante Viviane, a qual demonstrou total empenho, os alunos conseguiram finalizar a produção do vídeo.

Figura 10 – Vídeos produzidos a partir dos contos *Cristina e Herança*



Fonte: arquivo da pesquisadora

Ao final da vivência das práticas literárias realizadas na escola da rede privada de Goiânia, observamos a aproximação dos alunos com o projeto estético dos contos explorados. Sabemos que, como qualquer outra pesquisa, esta não é diferente, por isso possui suas limitações, contudo, as sequências didáticas aplicadas indicaram que houve bastante interesse dos alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental II. O conto – como provocador da leitura literária na escola, a partir do estilo carrascoziano –, promoveu o desenvolvimento da autonomia no processo de leitura, bem como na formação de leitores literários.

4 CONCLUSÃO

“A fórmula da minha felicidade: um sim, um não, uma linha reta, um objetivo”. (Friedrich Nietzsche)

Conclusão. A palavra idealizada por muito tempo. Até outrora distante, agora real, viva, latente. Este projeto é, antes de tudo, um sonho alcançado, um riso solto no ar, a finalização do caminhar de uma reta com um ponto final, um mergulho na felicidade, uma viagem que permitiu o desejo de outros sonhos, de outras histórias para serem contadas e vividas.

Assim como uma colcha de retalhos sendo construída, tecemos, ao longo dessas páginas, cada descoberta como se elas fossem parte de uma grande peça com cenas que podem ser minhas, suas, nossas. Essa construção, em um ambiente caracterizado como escolar, permitiu aos meus pequenos grandes leitores fazerem parte de um desafio maior, que é compreender a literatura presente em todos os lugares, entranhada ali na própria existência, 24 horas de nosso dia, por meio da imaginação, de nossas descobertas, de nossas vontades. Passaporte gratuito para uma vida que não é nossa, mas que pode ser, em pequenos instantes. Vida esta que vaga, mundo idealizado, com trajetórias de personagens construídos por verdades escondidas em nós.

Esse é o poder estético da palavra, longe das amarras pedagógicas que a escola insiste em colocar. Arte que brota sem imposição, esta força que está relacionada ao coração. Se for permitido dizer, esta fruição pode ser comparada a rios abundantes, aqueles que correm sem ruptura e que podem provocar um mergulho, diferente do que, em águas paradas, rígidas, convencionalizadas, torna-se raso.

No tempo da pesquisa, a certeza de que o letramento literário pode ocorrer por meio do gênero em análise, que é, acima de tudo, a brevidade, mas que se trata de um universo em miniatura capaz de revelar um campo de investigação do fazer literário (PIGLIA, 2004). As experiências surgiram, as descobertas ocorreram e, por elas, os jovens leitores tiveram encontros consigo mesmos, de modo que o ficcional se interligou ao real. O mundo que se inseriu no eu e o eu no mundo.

A arte de narrar é, desde sempre, um caminho usado ininterruptamente pelo homem. A leitura de um conto é um emaranhado de sensações, sejam elas as mais delicadas, sejam as mais tensas, oriundas de fatos que podem se tornar indecifráveis, que adiam a resolução da trama ou fazem dela, em sua delicada representação, o despertar de um olhar mais tenro para a vida.

Todas as sequências didáticas, usadas como objeto de aprendizagem, visaram desenvolver a formação de leitores em um momento em que a escola vive a pluralidade de linguagens na sociedade contemporânea, entre elas, a mídia digital. Viver o privilégio da descoberta do mundo que se esconde em uma obra impressa, desvendada, explorada, faz do exercício de ensinar a certeza do ofício certo; a docência se transforma em um fim de vida para a vida.

A escolha da obra *Aquela água toda* foi acertada, pois ela contém uma permissão ao leitor jovem para que encontre um lugar comum, onde os medos, os anseios e os sentimentos fazem parte de uma vida representativa de tantas outras, sem exploração de uma existência com violência, como se isso fosse a única via para mostrar a vivência. Nesse sentido, é válido ressaltar que a tessitura de viver algo pela primeira vez faz da literatura carrasqueira uma produção de extrema fluidez.

A leitura literária na escola, foco desta pesquisa, traz a inquietude de saber se o conto pode possibilitar estratégias consideradas um rompimento do usual e apresentar o que consideramos um diferencial. Na certeza de que o gênero é um provocador para o letramento literário, pausamos aqui nossas visualidades com o efeito provisório de um fim para um estudo com infinitudes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AMORIM, Galeno (org.). **Retratos de leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial. Instituto Pró-livro, 2012.
- ARROYO, Miguel P. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 1996.
- BAKHTIN, M. M. [1952-1953/1979]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, R. Leitura: A grande travessia da educação. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, ano 11, n. 121, pp. 36-56, maio 2007.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- BOJUNGA, Lygia. **O abraço**, 4a ed, 2a impressão, Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- BORBA, V.M.R. A prática de leitura nos cursos de letras. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, 1995.
- BORGES, Jorge Luís. **Este Ofício de Poeta**. 2002. Lisboa: Editora Teorema.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In:_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRETAS, Maria Luiza. **Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios**. Cânone editorial, Fundação de apoio à pesquisa do Estado de Goiás, 2014.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo. Parábola, 2006.
- CALLIGARIS, Contardo. Para que servem as ficções? **Folha de S. Paulo**, 18 janeiro de 2007.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo. Cultrix, 1993.

CANDIDO, Antonio et. al. (org.). **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura, 1972.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aquela água toda**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994. 2 v.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: Do do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COELHO, N.N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1991 (série Princípios).

COLASANTI, M. **Uma idéia toda azul**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Entre a teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUVINEL, M. F. A literatura no ensino médio: uma experiência do CEPAE-UFG. **Itinerários** (UNESP), Araraquara, p. 123-132, 2001.

CUNHA, Maria Antonieta da. Acesso à leitura no Brasil: Considerações a partir da pesquisa. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2008. p. 30-35.

DOYLE, Arthur Conan. **Vários Escritos**. São Paulo. Editora Duas Cidades, 1995.

DOYLE, Arthur Conan. O direito à literatura. In:_____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

DOYLE, Arthur Conan. **The Hound of the Baskervilles**. New York: Dover Publications, Inc., 1994.

ECO, Humberto. **Tratado Geral de Semiótica**. 4ª ed. Perspectiva, 2003.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Tradução de Araújo Nabuco. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

FREUD, S. Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco anos. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. (Vol X, pp. 11-154). Rio de Janeiro: IMAGO, 1990. (Original publicado em 1909).

FREUD, Sigmund. **Inibições, sintomas e ansiedade (1926)**. Inibições, sintomas e ansiedade; A questão da análise leiga e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 81-171. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 20).

GERVAIS, Bertrand et al. Três personagens em busca de leitores. In: ROUXEL, Anne et al. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. 1ª. ed. São Paulo: Alameda, 2013. p. 39-51. v. único.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: abril, 2010.

GOTLIB, Nádia B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1885.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. São Paulo. Martins Fontes. 2005.

HANSEN, J.A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, São Paulo: Fapesp, 2005.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: Uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JOLLES, André. **As formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. 3ªed. São Paulo, Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 1996. Campinas: Pontes.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo. Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008. Leituras e escritos.

LIMA, Graça. Lendo Imagens. In: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

LLOSA, Mario Vargas. **Véu Islâmico: a ponta do Iceberg**. Disponível em: <<http://www.forumnow.com.br/vip/mensagens.asp?forum=15836&grupo=238648&topico=1785623&pag=1>> Acesso em: 23 de set. de 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAUGHAM, William Somerset. **Pontos de vista**. Porto Alegre: Globo, 1964.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Introdução à Problemática da Literatura. 6. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

MORAES NETO, Geneton. **Dossiê Drummond**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2010.

NAFISI, Azar. **Lendo Lolita em Teerã** – Uma memória nos livros. Tradução de Tuca Magalhães. 2ª Ed. São Paulo: A Girafa, 2005.

NAFISI, Azar. **O que não contei** - memórias. Tradução de Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Record, 2009.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M.K; ZILBERNAM, Regina (Org.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERRENOUD, Philipe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRONE, Moisés Leyla. **Inútil Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, Edgar Allan Poe. **A Filosofia da Composição**. In: Edgar Allan Poe: ficção completa, poesia e ensaios. Organização e tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1981.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ciganos**. Belo Horizonte, 1982.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa: “Amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e Letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, ALB, São Paulo: Fapesp, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, M.(Org.) **Leituras no Brasil**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, pp. 87-98.

SOTO, Ucy. **Trabalhando com cartas**. Boletim do Programa Salto Para o Futuro Série Varal de textos. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/pgm5.htm>>. Acesso em: 28 Maio 2017.

TCHEKHOV, Anton Pavlovitch. **Cartas a Suvórin** (1886-1891). Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Edusp, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009. 96 p. Título original: La Littérature en péril.

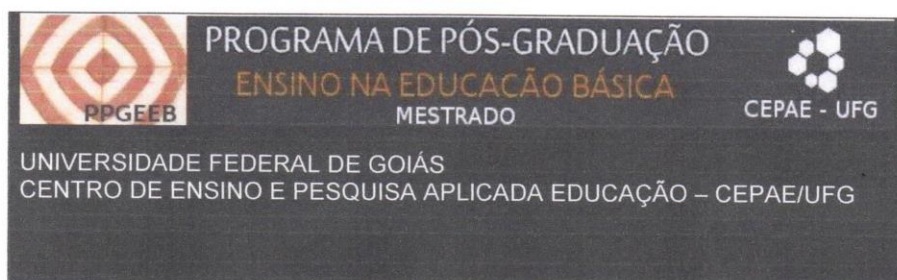
VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** Coord. Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre.- São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

APÊNDICE A – Termo de compromisso



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12, e suas complementares, como pesquisadora responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “Leitura literária na escola: o conto como provocação”.

Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Goiânia, 29 de julho de 2015.

Nome da pesquisadora	Assinatura
1. Elaine Lopes de Oliveira Tavares	
2. Maria de Fátima Cruvinel	

APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido – TALE

Senhores pais,

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Leitura Literária: o conto como provocação**. Meu nome é *Elaine Lopes de Oliveira Tavares*, estudante do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). Estou realizando uma pesquisa que propõe investigar e analisar as práticas de leitura literária, mais precisamente a leitura do gênero conto para leitores jovens matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Studium Ensino Fundamental, onde atuo como professora de Língua Portuguesa. Meu objetivo nesta pesquisa é compreender de que forma a leitura dos contos na sala de aula pode contribuir para a formação de leitores literários na escola.

Para isto, gostaria de contar com a colaboração de seu filho(a), participando dessa pesquisa. Se estiver de acordo em permitir a participação de seu filho (a), posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e privadas, sendo que os nomes dos/das participantes não serão divulgados em nenhum momento. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos, garantindo o sigilo dos participantes. Mediante quaisquer dúvidas sobre a pesquisa, elas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável via e-mail elainelot@hotmail.com e, inclusive sob forma de ligação a cobrar através do seguinte contato telefônico: (62) 9964-50197. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos de seu filho(a) como participante desta pesquisa, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, pelo contato (62) 3521-12-15.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados comigo, pesquisadora, responsável por um período de 05 anos e, após esse tempo, serão devidamente picotados e reciclados. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Ética), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

A participação nesta pesquisa poderá contribuir para averiguar como a leitura dos contos podem contribuir para a formação do leitor literário crítico e conscientização da leitura como um direito social. São benefícios pessoais esperados pela participação nas atividades previstas neste projeto: ampliação das habilidades em leitura, compreensão e interpretação de textos, fruição estética, sensibilização e humanização, bem como a ampliação da consciência cidadã a respeito do direito do acesso aos bens culturais.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Ressaltar o papel estético da literatura e sua relação com a formação humana do aluno e propiciar a discussão do direito à literatura como direito social;
- Reunir práticas discentes que passarão pelo processo de letramento literário a partir do estudo dos contos, que possam apresentar uma abordagem temática mais próxima à realidade do jovem leitor;
- Registrar e analisar depoimentos recolhidos dos alunos a partir da proposta literária, para que propicie elaboração e disponibilização de material didático que evidencie o conto como gênero provocador da leitura literária e formador de leitores;

- Averiguar como a leitura dos contos pode promover o gosto de pela literatura, bem como o desenvolvimento e caráter humano do indivíduo.

Seu filho como também você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa, assim como não são previstas indenizações de qualquer natureza. O desenvolvimento da pesquisa não pretende causar danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do participante. Apesar disso, entre os possíveis riscos ou danos que a pesquisa pode não intencionalmente ocasionar, pontuamos: a) cansaço físico: é possível que você, como participante, em algum momento, sinta-se desconfortável porque a pesquisa envolve a realização de atividades de leitura ao longo de alguns dias, não subsequentes, mas que podem causar estresse físico; b) incômodo psíquico ou emocional: a leitura e as discussões podem suscitar memórias, mexer com sentimentos, causar emoções; c) desconforto ou constrangimento: diante do preenchimento dos questionários ou depoimentos, ou ainda durante momentos de leitura oral ou interação nas discussões com os demais alunos ou com a professora, ou até mesmo diante dos temas que possam ser abordados.

Em qualquer um dos casos, seu filho (a) não será obrigado a dar continuidade a nenhuma atividade que esteja causando desconforto ou constrangimento, nem será submetido a nenhuma atividade sem que esteja totalmente disposto e confortável para fazê-lo, estando ciente que seu filho (a) é completamente livre e voluntário (a) .

Em todos os momentos, será respeitada a individualidade e a dignidade da pessoa humana, em suas concepções, crenças e em sua liberdade. Diante de qualquer ocorrência indesejável, deve reportar-se à professora pesquisadora ou à coordenação pedagógica da Unidade Escolar, a fim de que suas queixas sejam ouvidas e o eventual problema solucionado e, se necessário, você terá acesso ao atendimento psicológico disponível na unidade escolar.

É importante esclarecer ainda que os(as) participantes neste projeto podem interromper a sua participação a qualquer momento de sua realização, caso se sintam desconfortáveis ou desinteressados ou ainda sem dar qualquer razão e sem que isso leve a qualquer penalidade.

Lembramos que os dados coletados são confidenciais e serão usados na presente pesquisa, porém somente os pesquisadores terão acesso aos questionários, relatórios e depoimentos. Caso sejam transcritas falas dos participantes, serão utilizados nomes fictícios. Se, no futuro, haja interesse de usar novamente os mesmos dados em pesquisas, estas serão submetidas novamente ao CEP.

A colaboração de seu filho (a) é de fundamental importância, mas para isso precisamos que assine o termo de assentimento em seguida apresentado.

Atenciosamente,

Goiânia, _____ de _____ de _____

Elaine Lopes de Oliveira Tavares
(Pesquisadora responsável)

APÊNDICE C – Assentimento pós-informação – 1ª VIA

Eu, Elaine Lopes de Oliveira Tavares inscrito(a) sob o RG 315.344.5 2ª via ou CPF.....fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “**Leitura Literária: o conto como provocação**” e concordo que meu filho(a) participe da mesma. Após ter lido e discutido com a pesquisadora responsável Elaine Lopes de Oliveira Tavares pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento, fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu filho(a). Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas elas foram respondidas. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Destaco que a participação de meu filho (a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e que posso interromper a minha autorização sem razão e sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo que meu filho(a) participe do projeto de pesquisa acima mencionado.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

Assinatura datiloscópica do(a) responsável:



Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica:

APÊNDICE D – Assentimento pós-informação – 2ª VIA

Eu,, inscrito(a) sob o RG..... ou CPF..... fui esclarecido(a) sobre a pesquisa **“Leitura Literária : o conto como provocação”** e concordo que meu filho(a) participe da mesma. Após ter lido e discutido com a pesquisadora responsável Elaine Lopes de Oliveira Tavares pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento, fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu filho(a). Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas elas foram respondidas. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Destaco que a participação de meu filho (a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e que posso interromper a minha autorização sem razão e sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo que meu filho(a) participe do projeto de pesquisa acima mencionado.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

Assinatura datiloscópica do(a) responsável:



Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica:

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Caro aluno (a):

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **Leitura Literária na escola: o conto como provocação**. Meu nome é *Elaine Lopes de Oliveira Tavares*, pesquisadora responsável pela pesquisa, sob a orientação da Prof^a Dra. *Célia Sebastiana da Silva*. Sou professora efetiva de Língua Portuguesa do colégio Studium Ensino Fundamental, da rede privada de Goiânia e minha atuação é na Educação Básica. Esta pesquisa vincula-se ao Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG) e propõe investigar e analisar as práticas de leitura literária, mais precisamente a leitura do gênero conto para leitores jovens matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental II do Colégio citado, a fim de compreender de que forma a leitura dos contos na sala de aula podem contribuir para a formação de leitores literários no ambiente escolar.

Este projeto será aplicado por mim professora em datas, horários e espaços pré-agendados com a coordenação e alunos envolvidos na pesquisa. Serão realizados 10 encontros em média. Todos os dados e instrumentos que forem utilizados ficarão arquivados por um período de 05 anos e após esse tempo, serão picotados, ou seja, descartados. Tudo isso de inteira responsabilidade minha como pesquisadora.

Além disso, a sua identidade será tratada com sigilo pelos pesquisadores, pois os dados coletados que serão usados na pesquisa são confidenciais e somente os pesquisadores terão acesso aos questionários, relatórios e depoimentos. Caso sejam transcritas falas dos participantes, serão utilizados nomes fictícios. Tais procedimentos estarão atendendo à legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Ética), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Ressaltar o papel estético da literatura e sua relação com a formação humana do aluno;
- Propiciar a discussão do direito à literatura como um direito social;
- Reunir práticas de alunos que passarão pelo processo de letramento literário a partir do estudo dos contos, que possam apresentar uma abordagem temática mais próxima à realidade do jovem leitor;
- Registrar e analisar depoimentos recolhidos dos alunos a partir da proposta literária;

- Elaborar e disponibilizar, após o desenvolvimento e aplicação do projeto de leitura, material didático que ressalte o conto como gênero provocador da leitura literária e, consequentemente, como formador de leitores.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa, assim como não são previstas indenizações de qualquer natureza. O desenvolvimento da pesquisa não pretende causar danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual de você participante. Apesar disso, entre os possíveis riscos ou danos que a pesquisa pode não intencionalmente ocasionar, pontuamos: a) cansaço físico: é possível que você, como participante, em algum momento, sinta-se desconfortável porque a pesquisa envolve a realização de atividades de leitura ao longo de alguns dias, não subsequentes, mas que podem causar estresse físico; b) incômodo psicológico ou emocional: a leitura e as discussões podem trazer de volta memórias, mexer com sentimentos, causar emoções; c) desconforto ou constrangimento: diante do preenchimento dos questionários ou depoimentos, ou ainda durante momentos de leitura oral ou interação nas discussões com os demais alunos ou com a professora, ou até mesmo diante dos temas que possam ser abordados.

É preciso que fique claro que você não precisará continuar participando da pesquisa, caso sinta algum desconforto semelhante acima mencionado e nem se submetido a nenhuma atividade sem que esteja totalmente disposto e confortável para fazê-lo, estando ciente de que sua participação é completamente livre e voluntária.

Em todos os momentos, será respeitada a individualidade e a dignidade da pessoa humana, em seus valores, crenças e em sua liberdade. Diante de qualquer ocorrência indesejável, deve procurar à professora pesquisadora, no caso eu, ou à coordenação pedagógica da Unidade Escolar, a fim de que suas queixas sejam ouvidas e o possível problema solucionado e, se necessário, você terá acesso ao atendimento psicológico disponível na instituição escolar.

Nesse sentido, conto com a sua participação. Esclareço que, em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar e tiver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente ou via e-mail *elainelot@hotmail.com* e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico : (62)99645-01-97. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Sua colaboração é de fundamental importância, mas para isso necessitamos que assine o termo de assentimento em seguida apresentado.

.

Atenciosamente,

Goiânia, _____ de _____ de _____

Elaine Lopes de Oliveira Tavares
(Pesquisadora responsável)

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO – 1ª VIA

Eu,....., inscrito(a) sob o RG..... ou CPF..... fui esclarecido(a) sobre a pesquisa **“Leitura Literária : o conto como provocação”** e concordo em participar da mesma. Após ter lido e discutido com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes apontados neste documento, entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora *Elaine Lopes de Oliveira Tavares* sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Destaco que minha participação nesta pesquisa é voluntária. Foi-me garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento e que posso interromper a minha autorização sem razão e sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo em participar do projeto de pesquisa acima mencionado. Eu entendi a informação apresentada neste termo, do qual receberei uma cópia assinada e datada.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Goiânia, _____ de _____ de _____

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO – 2ª VIA

Eu,....., inscrito(a) sob o RG..... ou CPF..... fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “**Leitura Literária : o conto como provocação**” e concordo em participar da mesma. Após ter lido e discutido com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes apontados neste documento, entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora *Elaine Lopes de Oliveira Tavares* sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Destaco que minha participação nesta pesquisa é voluntária. Foi-me garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento e que posso interromper a minha autorização sem razão e sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo em participar do projeto de pesquisa acima mencionado. Eu entendi a informação apresentada neste termo, do qual receberei uma cópia assinada e datada.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Goiânia, _____ de _____ de _____

APÊNDICE F –Termo de anuência



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu Fabíola Sperandio Teixeira do Couto abaixo assinado, responsável pelo Colégio Studium Ensino Fundamental, autorizo a realização do estudo **LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: O CONTO COMO PROVOCAÇÃO** a ser conduzido pela pesquisadora responsável **Elaine Lopes de Oliveira Tavares** orientada pela profª Drª Maria de Fátima Cruvinel, vinculado ao **CEPAE - Universidade Federal de Goiás**. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. O Colégio Studium Ensino Fundamental – Setor Marista assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de janeiro a junho de 2016.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente e conhecer as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tais circunstâncias.

Goiânia, 29 de julho de 2015.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

APÊNDICE G – Questionário I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.
MESTRANDA: **ELAINE LOPES DE OLIVEIRA TAVARES.**

Questionário I

I. Perfil do aluno

Sexo: () feminino () masculino -
Idade: _____

1. Escolaridade do pai:

- () sem escolaridade.
() Ensino Fundamental II.
() Ensino Médio.
() Ensino Superior.
() Mestrado/ Doutorado.

2. Escolaridade da mãe:

- () sem escolaridade.
() Ensino Fundamental II.
() Ensino Médio.
() Ensino Superior.
() Mestrado/ Doutorado.

3. Onde você cursou o Ensino Fundamental I ?

- () Na escola onde estuda atualmente.
() Em uma outra escola.

II. Práticas de leitura

4. Na sua infância, havia muitos livros em sua casa? Que tipos de livro havia?

5. Seus pais/outras liam ou contavam histórias para você? Consegue citar algumas?

6. Como foram seus primeiros contatos com o livro literário?

7. Costuma ganhar livros de presente?

- () Sim. () Não. () Raramente.

8. Sobre sua prática de leitura hoje, você lê:

- () sempre.
() às vezes.
() raramente.
() nunca.

9. O que costuma ler? Assinale a(s) alternativa(s) que mais lê.

- () Best-sellers.
() Clássicos.
() Poesias.
() Contos.

- () Revistas.
() Blogs/internet.
() Somente os livros literários indicados pela escola.
() Outros.

10. Como você considera a sua relação com a leitura literária hoje, em sua adolescência?

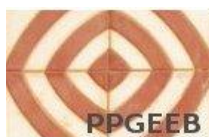
ler? Se sim, qual sua opinião sobre a experiência?

() Sim. () Não.

11. Quando assiste a um filme adaptado de um livro, costuma procurar o livro para

Obrigada!

APÊNDICE H – Questionário II



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO.
MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.
MESTRANDA: ELAINE LOPES DE OLIVEIRA TAVARES.

Questionário II**II. Práticas de leitura: percepções sobre o gênero conto**

Sexo: () feminino () masculino - Idade: _____

1. Quais são as particularidades que fazem com que um texto seja reconhecido como conto?

2. Na sua opinião, a leitura dos contos prende mais a sua atenção do que outros gêneros? Por quê?

3. Dos contos lidos, há algum que tenha marcado mais? Se sim, qual?

4. Se você pudesse ter uma personagem do conto como amigo(a), qual seria? Por quê?

5. Com relação às leituras realizadas, o que elas acrescentaram à sua vida?

APÊNDICE I – 1ª Sequência didática: conto *Aquela água toda*



Mestranda: Elaine Lopes de Oliveira Tavares.
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Sebastiana da Silva.
 Número de alunos envolvidos na pesquisa: 10.
 Série trabalhada: 7º ano do Ensino Fundamental II.

1ª sequência didática aplicada – análise do conto *Aquela água toda*
Obra explorada: *Aquela água toda*, de João Anzanello Carrascoza

OBJETIVOS GERAIS A SEREM ALCANÇADOS COM A PRIMEIRA ANÁLISE

- A sequência didática elaborada em 02 seções teve por objetivo principal o acesso às potencialidades do texto literário do contista paulista João Anzanello Carrascoza. As atividades propostas para este texto abrangeram 02 encontros de 60 minutos cada, contendo, inicialmente, encaminhamentos metodológicos e passos para a leitura e práticas de leitura: um mergulho no universo do conto, definindo a primeira construção de sentido através da linguagem seguida da leitura da professora e análise, do texto culminando em produção intituladas como *Agora é a sua vez!*
- Propiciar ao aluno experimentar sensações advindas de imagens relacionadas ao conto escolhido;
- Contribuir para a formação de leitores através da leitura mediada pela professora do conto *Aquela água toda*;
- Desenvolver atividades relacionadas ao reconhecimento de elementos importantes para a compreensão e análise da narrativa;
- Discutir e registrar as percepções e experiências vividas através de um pequeno mural e breve relato pessoal.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS E DE PRODUÇÃO

1ª aula

1º momento – Esclarecer sobre a pesquisa e comentar sobre o primeiro questionário que será entregue para os alunos uma semana antes do primeiro encontro. Os alunos responderão em casa.

2º momento – Visualizar imagens, por meio de exibição no projetor de imagens, que remetam ao universo do conto em pauta. Essas imagens serão extraídas de sites da internet e serão utilizadas como elemento de sensibilização, destacando o possível espaço onde vive o personagem, sua relação com a família e a preparação da tão esperada viagem em família, tema central da narrativa.

A escolha desse procedimento é justamente para motivar os alunos a partir do momento em que vivemos a intensa exploração visual. Os alunos, em todos os espaços onde convivem, são cercados de imagens de todos os tipos. Por conseguinte, elas participam ativamente na construção de sentidos nas esferas da comunicação humana.

3º momento – Levantamento de sentidos sugeridos pelas imagens escolhidas.

Possíveis perguntas que nortearão o trabalho introdutório:

- a. Para você, o que as imagens exibidas sugerem?
- b. Que sensações é possível experimentar através da observação dessas imagens?
- c. Que tipo de situação que envolve a imagem do garoto, foi possível construir mentalmente?

Depois disso, os alunos poderão expressar suas opiniões através da oralidade.

4º momento – Leitura feita pela professora a partir da exibição de imagens no projetor. Logo após isso, haverá uma retomada individual ao texto. Isso será feito por meio de leitura silenciosa. Nesse momento, os alunos sentarão em dupla para fazerem esta etapa.

4º momento – Depois da leitura feita, serão propostas algumas palavras em folhas de cartolina para provocar reflexões acerca do conto lido. São elas: *família, viagem, ansiedade, tempo de preparação, idealização, momento de partida, destino*. Os alunos deverão escrever

na cartolina um comentário breve a partir de alguma sensação vivida no momento da leitura e o que a palavra representou para eles depois dela.

Esses registros farão parte de um pequeno mural que será montado na sala para registrar cada etapa da pesquisa em suas diferentes estratégias.

2ª aula

5º momento - Retomar alguns aspectos importantes trabalhados na aula anterior, principalmente o registro das sensações vividas. Analisar um viés importante do conto, que é a ansiedade do protagonista até o dia da viagem e como ele lida com o tempo de preparação. Focar na metáfora do mar e sua importância na construção do texto.

6º momento – Comentar os elementos da narrativa com enfoque no “tempo” e o sentimento de ansiedade que norteia todo o conto.

7º momento - Propor uma discussão que gire em torno dessa ideia e solicitar aos alunos que registrem sua experiência de leitura utilizando o gênero “relato pessoal” para isso.

APÊNDICE J – 2ª Sequência didática: conto *Herança*



Mestranda: Elaine Lopes de Oliveira Tavares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Sebastiana da Silva.

Número de alunos envolvidos na pesquisa: 10.

Série trabalhada: 7º ano do Ensino Fundamental II.

2ª sequência didática aplicada – análise do conto *Herança*

Obra explorada: *Aquela água toda*, de João Anzanello Carrascoza

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS COM A 2ª ANÁLISE

- A sequência didática elaborada em três sessões, com 170 minutos em média, tem por objetivo principal apresentar quem é o contista paulista Anzanello Carrascoza aos alunos e explicar brevemente a importância de seu trabalho no cenário literário. Para além dessa ação, o objetivo também é desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, o senso crítico, estabelecendo a relação entre o lido e o vivido/ conhecido pelos sujeitos leitores através do conto *Herança* e do recurso audiovisual. Ao final da sequência, registrar o momento por meio do gênero carta e um curta metragem do conto em análise;
- Exibir o vídeo ENTRELINHAS – JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dnXbLWOaEck>> Acesso em: 16 de julho de 2016, que expressa como o contista se apaixonou pela arte de contar histórias;
- Oportunizar a participação oral dos alunos através de alguma curiosidade que possa surgir sobre o que foi exposto;
- Oferecer ao aluno a leitura do conto *Herança* a partir da mediação da professora pesquisadora;

- Propiciar momento para interpretação e análise seguido de relatos sobre o conto. Abordar acerca do amor verdadeiro e da família, que é a maior base de formação do ser humano;
- Incentivar os alunos a retomarem lembranças que estejam interligadas ao universo da família, em especial, situações de devoção por parte dos pais para garantir oportunidades que os mesmos não tiveram quando crianças, assim como é apresentado no conto em análise;
- Analisar a linguagem e o enredo da narrativa com alunos. Analisar a forma sutil e cuidadosa que o autor utilizou para apresentar o fato e suas nuances;
- Discutir e produzir cartas entre pais e filhos como forma de oportunizar agradecimentos e registros de lembranças muitas vezes não compartilhadas. Além disso, confeccionar telas que retratem primeira percepção sobre a leitura feita.

1ª aula

1º momento – Para dar início ao terceiro módulo da pesquisa, a professora pesquisadora exibirá o vídeo sobre o escritor João Anzanello Carrascoza e, logo após, propiciará um momento de reflexão e questionamentos sobre o que será visto e ouvido.



Fonte:< <https://www.youtube.com/watch?v=dnXbLWOaEck>> Acesso em: 16 de julho de 2016.

2º momento – Leitura do conto *Herança*, mediada pela professora pesquisadora.

3º momento – Os alunos deverão se sentar em dupla a fim de trocar ideias sobre a leitura feita. Depois disso, deve-se propiciar a partilha em grupo, enfatizando o tema principal da leitura: a relação afeto e família. Será apresentado, por meio do projetor de imagens, o conceito dos vocábulos.

Segundo o dicionário *Aurélio* (1999), afeto (latim affectu): 1. Disposição de alma, sentimento. 2. amizade, simpatia. Para embasar esse conceito, buscamos o estudioso Piaget (1977, p. 16), o qual afirma que o afeto desempenha um papel primordial em todas as relações humanas, inclusive em sua formação. O autor defende que “[...] não se poderia raciocinar sem vivenciar certos sentimentos e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.”

Ainda sob a ótica do conceito dado pelo dicionário citado (1999), Família (famulus) é : 1. Conjunto de todos os parentes de uma pessoa, e, principalmente, dos que moram com ela. 2. Conjunto formado pelos pais e pelos filhos. 3. Conjunto formado por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes. Reafirmando os conceitos apresentados que a instituição familiar é a primeira interação social da qual fazemos parte. Para Vygotsky (1987), a criança nasce inserida num meio social que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem, na interação com os outros.

2ª aula

4º momento - Dando continuidade à atividade iniciada na aula anterior, será retomada rapidamente a última etapa aplicada sobre a conceituação das palavras e, a partir disso, a professora pesquisadora incitará a discussão relacionada às lembranças acerca das experiências que estejam relacionadas ao universo do conto. Para isso, os alunos deverão partilhar um fato do passado importante e marcante, que envolva a devoção de seus genitores para com cada um deles.

5º momento - Refletir com os alunos sobre o cuidado que o autor teve ao construir a narrativa e a riqueza da linguagem do conto em foco.

3ª aula

6º momento - Com base nos diálogos ocorridos durante os encontros e nas experiências relatadas sobre a família, a professora deverá retomar as características do gênero carta. Depois das trocas, será proposta a confecção de uma carta, a qual será endereçada à família dos alunos envolvidos na pesquisa. Além disso, também os entes queridos serão convidados a

confeccionar uma carta para seus filhos, expressando o quão são importantes e que os sacrifícios muitas vezes são inevitáveis para manter a integridade da família.

APÊNDICE K – Convite enviado aos pais para a confecção da carta aos seus filhos



Mestranda: Elaine Lopes de Oliveira Tavares.
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Sebastiana da Silva.
 Série: 7º ano do Ensino Fundamental II.
 Número de alunos envolvidos na pesquisa: 10.

O conto *Herança* é uma produção do escritor paulista João Anzanello Carrascoza. No enredo, cuidadosamente, o escritor apresenta o universo de uma família que sofre por uma separação momentânea, devido a uma escolha feita pelo pai para garantir melhores condições financeiras às suas filhas e esposa. Essa separação gera saudades e, conseqüentemente, quebra da rotina tão bem estabelecida.

Transferindo-se para o lugar do pai, protagonista da história, é possível vivermos, mesmo que momentaneamente, um pouco do que ele vive. Quem de nós nunca experimentou a dor da saudade e da distância dos entes queridos? Baseado (a) nesta possibilidade, convido-o (a) a imaginar como seria se isso realmente acontecesse. Buscando uma oportunidade se expressar para a (s) pessoa(s) que você ama, o (a) senhor (a) resolve escrever uma carta para elas (s). O que escreveria? O que ressaltaria? Que detalhes colocaria no papel? Lembre-se: a maior herança que possuímos é a família. O conteúdo da mensagem deve girar em torno disso.

A carta será entregue para seu filho (a) que está fazendo parte da pesquisa. A mesma situação ocorrerá com ele (a), que fará uma carta para o senhor (a). Ele (a) escolherá para quem quer enviar a mensagem.

Envio-lhe o conto para que leia e interaja com o universo literário que tem encantado nossos pequenos grandes leitores em formação. Depois da leitura, redija a carta, que pode ser breve, conforme lhe convier. Mas algo extremamente importante: a carta será lida por seu filho (a), assim como você lerá a dele (a), porém em um outro momento. Peço-lhe que envie-a a mim, professora pesquisadora, para que eu dê continuidade à coleta de dados. Lembro-lhe que esta etapa faz parte da pesquisa e que os dados poderão ser usados, **sem revelação da identidade**, na dissertação de mestrado que está em andamento.

Em um segundo momento, depois da leitura das cartas, eu, professora Elaine, guardarei todo o material confeccionado, já que este é fundamental para a finalização da sequência didática. Caso se sinta desconfortável em participar desta etapa de elaboração textual, sinta-se à vontade em recusar sua participação. No entanto, ficaria imensamente feliz com sua contribuição.

Mais uma vez obrigada por seu apoio, sua presença, assim como a do seu filho (a), o que só enobrece meu trabalho como pesquisadora e professora.

Um abraço.

Professora Elaine Lopes de Oliveira Tavares.

APÊNDICE L – 3ª Sequência didática: conto *Medo*



Mestranda: Elaine Lopes de Oliveira Tavares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Sebastiana da Silva.

Número de alunos envolvidos na pesquisa: 10.

Série trabalhada: 7º ano do Ensino Fundamental II.

3ª sequência didática aplicada – análise do conto *Medo*

Obra explorada: *Aquela água toda*, de João Anzanello Carrascoza

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS COM A TERCEIRA ANÁLISE

- A sequência didática elaborada em duas seções tem por objetivo principal analisar o medo que nos assombra em todas as fases de nossas vidas. Para este fim, faz-se necessária a elaboração do conceito objetivo e conciso da palavra *medo* a partir do conceito freudiano, que defende o posicionamento de que, por meio da angústia, tentamos nos salvar dos mais diversos medos. Conforme o pensamento do psicanalista, “Portanto poderíamos dizer que uma pessoa se protege do pavor por meio da angústia” (FREUD, 1996, p. 461). Para além da discussão desse sentimento, faz-se necessário também trabalhar, por intermédio da leitura literária em pauta, temas como o *bullying*, já que o conto de Carrascoza aborda o universo do medo vivido pelo personagem em momentos diferenciados de sua vida, em especial, na escola.
- Oferecer ao aluno a leitura do conto *Medo*, do escritor Anzanello Carrascoza, a partir da mediação da professora
- Incitar a descrição dos elementos que o autor utilizou para criar no conto uma atmosfera de suspense, medo e angústia a fim de despertar a sensação de desconforto no sujeito-leitor;

- Propiciar ao aluno, através da reelaboração do conceito de medo, a reflexão sobre as situações ocorridas no dia a dia, principalmente no espaço da escolar. Destacar a situação de *bullying* hoje em dia e comum nos espaços sociais; ressaltar o comportamento dos dois personagens, principalmente o do protagonista;
- Desenvolver atividades relacionadas ao reconhecimento de elementos importantes da narrativa, tal como o conflito da história em análise;
- Discutir e produzir poemas a partir das percepções dos alunos- participantes da pesquisa.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS E DE PRODUÇÃO

1ª aula

1º momento – Fazer a leitura do texto de forma a incitar a reflexão sobre o universo das sensações de medo, angústia e suspense apresentados no conto.

2º momento – Para iniciar um diálogo sobre a leitura, os alunos serão convidados a se sentar em círculo a fim de participarem da oficina *Do que você tem medo?*

FREUD (1996, p. 93), em “O mal-estar na civilização”, já enumerava três possíveis fontes do sofrimento e, por consequência, do medo, no ser humano: nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução; o mundo externo, que pode voltar-se contra nós, com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e as ações e atitudes dos outros homens.

Por detrás de cada uma dessas fontes de medo é que nos apoiaremos, e, especificamente, na última citada, para compor o segundo momento da atividade. Os alunos deverão fazer uma declaração de seus principais medos. Essa declaração deverá ser respeitada mesmo que ela se repita de aluno para aluno. Além disso, por parte da professora pesquisadora, será relacionado o subtema “*Bullying na escola*”, abordagem extremamente interligada à realidade dos alunos e ao elemento norteador do conflito do conto analisado.

3º momento- Pelo recurso do projetor de imagens, será exibido o poema *Medo*, de Carlos Drummond de Andrade. A leitura será realizada de forma alternada pelos alunos.

O Medo

Em verdade temos medo.
Nascemos no escuro.
As existências são poucas;
Carteiro, ditador, soldado.
Nosso destino, incompleto.

E fomos educados para o medo.
Cheiramos flores de medo.
Vestimos panos de medo.
De medo, vermelhos rios
Vadeamos.

Somos apenas uns homens e a natureza traiu-
nos.
Há as árvores, as fábricas,
Doenças galopantes, fomes.
Refugiamo-nos no amor,
Este célebre sentimento,
E o amor faltou: chovia,
Ventava, fazia frio em São Paulo.

Fazia frio em São Paulo...
Nevava.
O medo, com sua capa,
Nos dissimula e nos berça.
Fiquei com medo de ti,
Meu companheiro moreno.
De nós, de vós, e de tudo.
Estou com medo da honra.
Assim nos criam burgueses.
Nosso caminho: traçado.
Por que morrer em conjunto?
E se todos nós vivêssemos?
Vem, harmonia do medo,

Vem, ó terror das estradas,
Susto na noite, receio
De águas poluídas. Muletas
Do homem só.
Ajudai-nos, lentos poderes do
Láudano.
Até a canção medrosa se parte,
Se transe e cala-se.
Faremos casas de medo,
Duros tijolos de medo,
Medrosos caules, repuxos,
Ruas só de medo, e calma.
E com asas de prudência,
Com resplendores covardes,
Atingiremos o cimo
De nossa cauta subida.
O medo com sua física,
Tanto produz: carcereiros,
Edifícios, escritores,

Este poema,
Outras vidas.
Tenhamos o maior pavor.
Os mais velhos compreendem.
O medo cristalizou-os.
Estátuas sábias, adeus.
Adeus: vamos para a frente,
Recuando de olhos acesos.
Nossos filhos tão felizes...
Fiéis herdeiros do medo,
Eles povoam a cidade.
Depois da cidade, o mundo.
Depois do mundo, as estrelas,
Dançando o baile do medo.

Fonte: <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/c/medo.htm>> Acesso em 20 de julho de 2016.

Depois da leitura poética, para iniciar um diálogo com os aprendizes, serão feitas oralmente as seguintes perguntas:

- e. Qual é a semelhança entre o poema de Drummond e o conto de Anzanello Carraschoza?
- f. Que tipos de angústias estão relacionados no conto e no poema?
- g. O poema apresenta uma posição muito clara com relação ao medo. Essa posição também aparece no conto?

- h. Os conflitos abordados tanto no poema e quanto no conto são os mesmos? Por quê?
- i. Hoje, qual é o seu principal medo? O que pode ser feito para que você o vença?
- j. Na escola, que tipo de medo sente em seu dia a dia?

2ª aula

4º momento – Retomada da discussão levantada na aula anterior sobre o momento *De que você tem medo?*

5º momento - Com base nos diálogos e de acordo com os medos manifestados pelos alunos na aula anterior, será solicitada a confecção de um poema que aborde o tema gerador das discussões realizadas. O poema será produzido em sala e alguns deles serão postados em um site, produto final da pesquisa.

APÊNDICE M – 4ª Sequência didática: conto *Cristina*



Mestranda: Elaine Lopes de Oliveira Tavares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Sebastiana da Silva.

Número de alunos envolvidos na pesquisa: 10.

Série trabalhada: 7º ano do Ensino Fundamental II.

2ª sequência didática aplicada – análise do conto *Cristina*

Obra explorada: *Aquela água toda*, de João Anzanello Carrascoza

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS COM A QUARTA ANÁLISE

- Oferecer ao aluno a leitura do conto *Cristina*, do escritor Anzanello Carrascoza, a partir da mediação da professora;
- Incitar o mergulho no universo romanesco tendo como base a investigação da leitura como contribuição na formação humana e crítica dos alunos da Educação Básica.
- Desenvolver a análise interpretativa e crítica do conto;
- Propor atividades, com o recurso da linguagem multimodal, de levantamento de hipóteses e argumentação como defesa de um ponto de vista a partir da literatura carrascoziana;
- Despertar a atenção dos leitores para os recursos expressivos e linguísticos utilizados pelo autor;
- Partilhar e registrar as conclusões dos alunos sobre o conto em discussão;
- Produzir um curta metragem do conto *Cristina*.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS E DE PRODUÇÃO

1ª aula

1º momento - Leitura do conto *Cristina* pela professora pesquisadora com uso de entonação diferenciada e afloramento dos sentimentos para sensibilização dos participantes;

2º momento – Exibição de imagens por meio de projetor sobre o universo do conto *Cristina* e apresentação das atividades a serem realizadas na última sequência didática;

3º momento – Discussão da veiculação, por meio da mídia, acerca do sentimento *amor*. Como isso tem sido apresentado atualmente para os jovens?

2ª aula

4º momento - Análise da linguagem poética do conto. Valorização da composição de metáforas, a construção do perfil feminino por meio da personagem *Cristina*.

5º momento - Momento de partilha e construção de sentidos tendo por base a argumentação dos participantes da pesquisa.

6º momento – Organização dos grupos para a produção dos vídeos adaptados a partir dos contos *Cristina* e *Herança*, relação de amor maior.

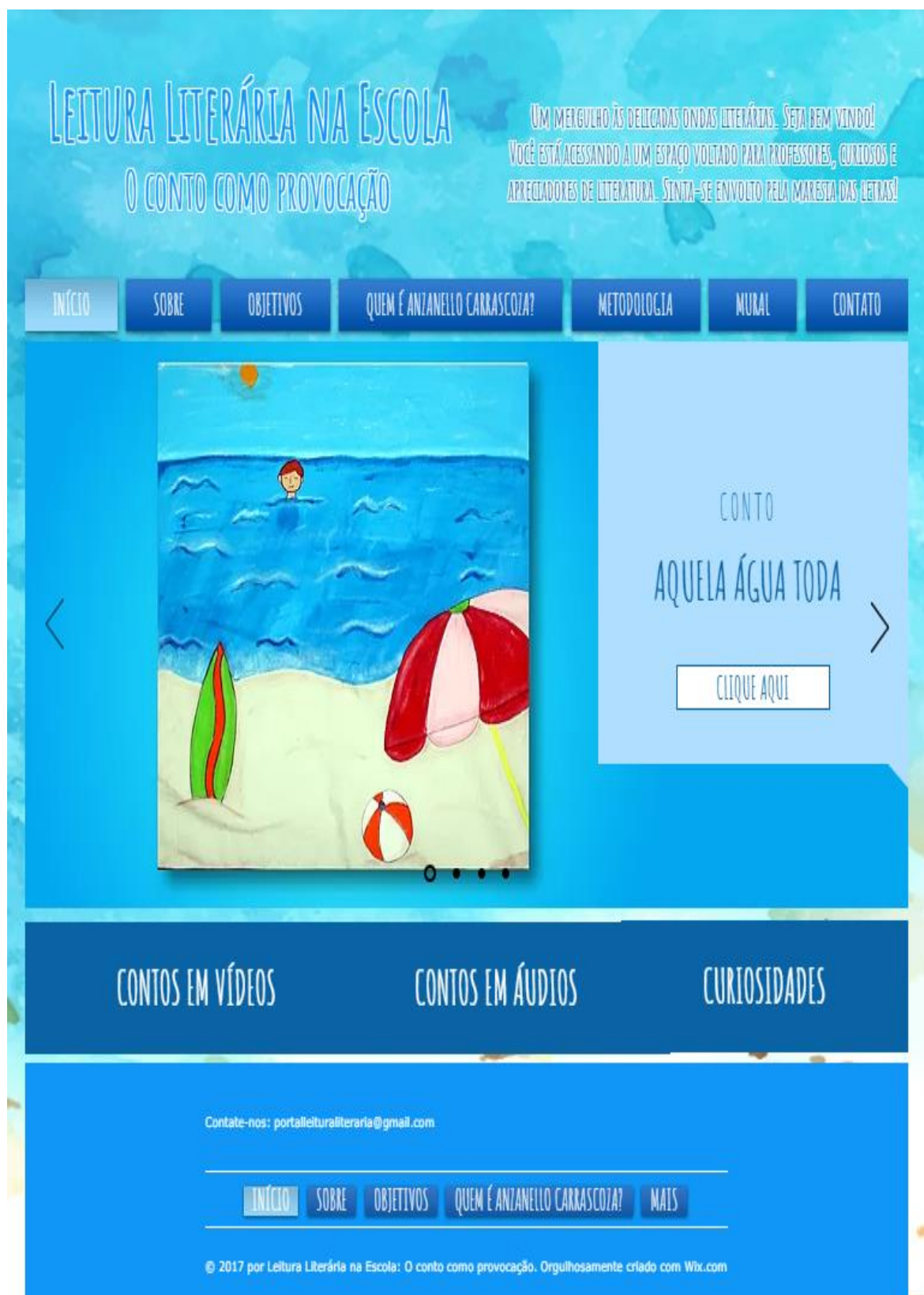
APÊNDICE N – Considerações sobre produto final da pesquisa

A sequência didática desta pesquisa buscou implementar uma intervenção pedagógica como objetivo de contribuir na formação do leitor literário. Para execução desse trabalho, adotamos diversas estratégias didáticas como norteadoras metodológicas. Toda as etapas de elaboração e execução foram preparadas para a viabilidade de aplicação na sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada, em um setor nobre da cidade de Goiânia, de agosto de 2016 a fevereiro de 2017.

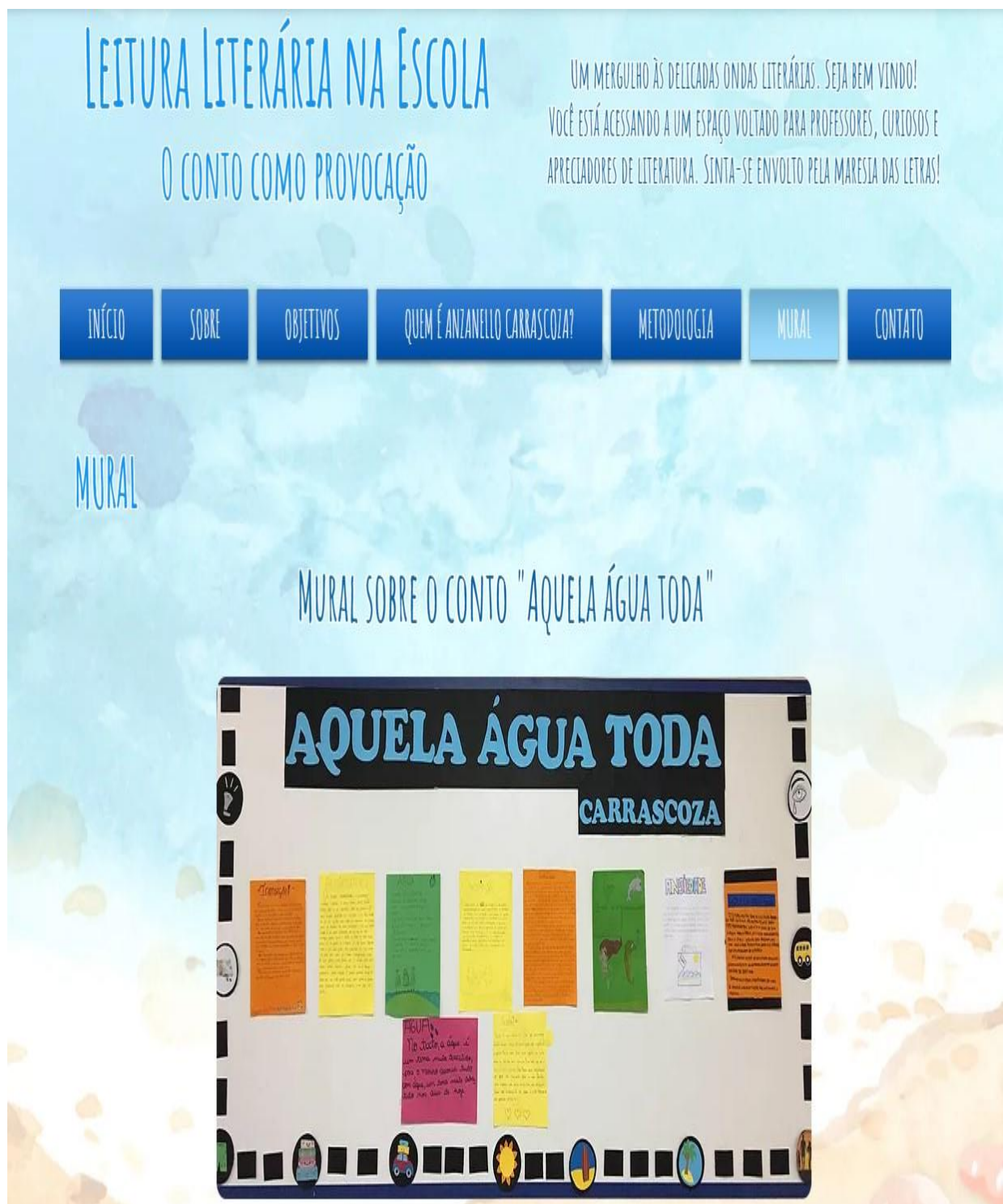
No decorrer do processo, foi investigado como o gênero conto pode ser considerado motivador para a formação do leitor literário. E, para isso, mergulhamos nas particularidades de uma das obras, *Aquela água toda*, do escritor paulista João Anzanello Carrascoza. Os alunos puderam experimentar, por meio de leitura, exploração visual e verbal, vídeos e exposição, a experiência estética literária de quatro contos escolhidos para o estudo.

Os participantes da pesquisa eram alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental II, adolescente entre 11 e 13 anos. A partir da confecção de exposições de caráter diferenciado, foi possível criar um site (<https://portalliterario.wixsite.com/leituraliteraria>). Esse produto tem como intuito auxiliar professores, mediadores de leitura, ansiosos por literatura, pais, alunos, curiosos, entre outros. Nele, também poderemos encontrar um pouco da vida e obra desse escritor de relevância no cenário nacional, além de curiosidades sobre o gênero escolhido para esse trabalho.

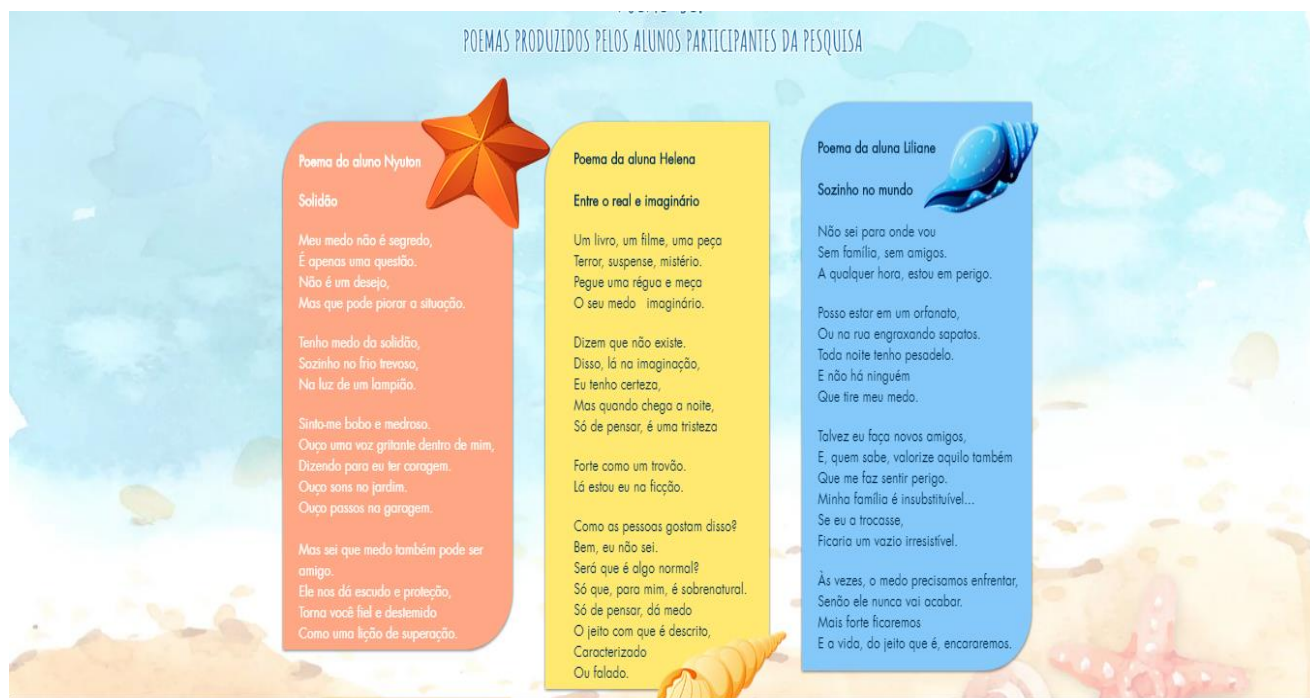
APÊNDICE O – Imagem da página inicial com explicação da proposta



APÊNDICE P – Imagem do mural produzido sobre o conto *Aquela água toda*



APÊNDICE Q – Imagem da seção de poemas produzidos para o conto *Medo*



APÊNDICE R – Imagem da cortina literária: contos trabalhados na pesquisa

APÊNDICE S – Imagem da seção de vídeos dos contos *Cristina* e *Herança*

