



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL - PROFLETRAS**

BENILDES FERNANDES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO LITERÁRIA DE LEITORES: UMA PESQUISA DIALOGADA COM O
LIVRO DIDÁTICO**

ARAGUAÍNA-TO
2020

BENILDES FERNANDES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO LITERÁRIA DE LEITORES: UMA PESQUISA DIALOGADA COM O
LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo

ARAGUAÍNA-TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

O48f Oliveira, Benildes Fernandes de.
Formação literária de leitores: uma pesquisa dialogada com o livro didático. / Benildes Fernandes de Oliveira. – Araguaína, TO, 2020.
158 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós- Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientador: Dr. Márcio Araújo de Melo

1. Literatura. 2. Leitores. 3. Livro didático. 4. Leituras. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BENILDES FERNANDES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO LITERÁRIA DE LEITORES: UMA PESQUISA DIALOGADA COM O
LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito para a obtenção do título em Mestre.

Data da Aprovação: 25/08/2020

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo
Orientador – UFT



Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias
Examinadora (membro externo) – UFRJ



Profa. Dra. Eliane Cristina Testa
Examinadora (membro interno)– UFT

ARAGUAÍNA-TO

2020

*O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus "pertencimentos".
Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém havia colado nele, que não tinham necessariamente relação com ele. E às vezes tem vontade de soltar as amarras, de mudar de lugar.
Michèle Petit*

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concepção do PROFLETRAS como programa de capacitação de professores; à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que coordena o PROFLETRAS em Rede Nacional, pelo compromisso com a formação continuada de professores.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus de Araguaína, principalmente ao colegiado do curso de Letras, que tornou possível a implementação do PROFLETRAS na cidade, promovendo a formação dos professores.

Ao professor orientador, pela contribuição com esse percurso de aprendizagem e formação, por compartilhar os ensinamentos com muita competência, clareza e generosidade.

Às professoras Dra. Ana Crélia e Dra. Eliane Cristina Testa, por participarem das bancas de qualificação e defesa deste trabalho e pelas contribuições.

À Professora Doutora Luiza Helena Oliveira Silva, na coordenação do PROFLETRAS na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e professora em uma das disciplinas do curso.

A todos os professores do PROFLETRAS/2018, que tornaram essa formação possível, pela eficiência, competência e pelo ensino durante o curso.

Às colegas da turma do PROFLETRAS – 2018 UFT/Araguaína – TO, juntas aprendemos com nossos erros dúvidas, compartilhamentos e experiências. Guardarei o carinho, a amizade e o respeito a cada profissional, que no empenho de fazer esse curso, foram corajosas e competentes para concluir com êxito e provocar melhorias significativas à educação brasileira.

A minha família, sinto muito pelas ausências e distanciamento durante esse período. Obrigada pelo apoio e compreensão.

À secretária Alexsandra, pelo apoio, carinho e incentivo, sempre muito educada e com as palavras certas, nos momentos que as dificuldades pareciam maiores que as soluções.

À minha querida amiga Waldeny Berson de Sousa, pelo companheirismo nessa travessia, pelas contribuições, conselhos, apontamentos e considerações.

A Deus, por estar sempre presente em minha vida, por ter cuidado de mim, ouvido minhas preces e abençoado meus passos para a concretização desse objetivo.

RESUMO

O presente trabalho procurou desenvolver processos de mediações de leituras literárias na escola, como elemento importante para favorecer a formação do leitor literário. Com esse foco, foram desenvolvidas estratégias de ensino que permitissem a utilização do livro Didático de Língua Portuguesa, por ser um recurso didático acessível aos estudantes que participaram da pesquisa e utilizado por muitos profissionais da área para desenvolver leituras na escola. Nesse sentido foi realizado um estudo teórico para compreender a literatura, o leitor, as mediações de leituras e a literatura na Nova Base Nacional Curricular Comum. A metodologia de pesquisa foi a pesquisa-ação de caráter interventivo, procurando analisar a aplicação das teorias às práticas pedagógicas, refletindo sobre os processos metodológicos no desenvolvimento da aplicação da atividade. Os instrumentos metodológicos utilizados abrangeram os procedimentos técnicos de coleta de dados, foram usados: questionário, produção de diários e notas de campo da pesquisadora sobre a implantação do processo de intervenção, conversas informais e gravação de áudio. O estudo foi desenvolvido durante 23 aulas ministradas pela professora/pesquisadora. O plano de intervenção foi elaborado contemplando o estudo do gênero literário conto, sendo assim selecionados os contos “Aventura de um leitor” de Italo Calvino e “Amor” de Clarice Lispector e contemplando a proposta do LDLP o conto “Felicidade Clandestina” também da escritora Clarice Lispector, a sequência também foram acrescentados do LDLP a imagem da obra “Psiquê renascida pelo beijo do Cupido”, de Antônio Canova, o poema “Amor” de Carlos Drummond de Andrade e a canção “Era uma vez” de Kell Smith. A proposta da pesquisa foi desenvolver mediações de leituras literárias na escola para incentivar o processo de formação do leitor literário. As atividades foram centradas em leituras e interações, de forma que o interesse em ler a obra literária fosse fortalecido nas relações e momentos de socializações, deixando em segundo plano, a leitura de caráter utilitário, *o ler para responder atividades*. O trabalho também se desenvolve baseado na concepção dialógica de língua e linguagem BAKHTIN (2006) e a abordagem sócio interacionista, em que a obra literária é vista como meio de interação e, conseqüentemente, como elemento de aprimoramento da consciência e da atividade mental do leitor.

Palavras-chaves: leituras; mediações de leituras literárias; formação do leitor; livro didático.

ABSTRACT

The present work searched to develop processes of mediations of literary readings in school, as an important element to favor the formation of the literary reader. With this focus, teaching strategies were developed that would allow the use of the Portuguese Language Textbook, as it is a didactic resource accessible to students who participated in the research and used by many professionals in the area to develop readings at school. In this sense, a theoretical study was carried out to understand the literature, the reader, the reading mediations and the literature in the New National Common Curriculum Base. The research methodology was the action-research of an interventional character, seeking to analyze the application of theories to pedagogical practices, reflecting on the methodological processes in the development of the application of the activity. The methodological instruments used cover the technical procedures for data collection, were used: questionnaire, production of the researcher's diaries and field notes on the implementation of the intervention process, informal conversations and audio recording. The study was developed during 23 classes taught by the teacher/researcher. The intervention plan was elaborated contemplating the study of the literary genre tale, thus selecting the short stories "As aventuras de um leitor " by Italo Calvino and "Amor" by Clarice Lispector and contemplating the proposal of LDLP the short story "Felicidade clandestina" also by the writer Clarice Lispector, the sequence was also added from LDLP the image of the work "Psiquê renascida do beijo do Cúpidos", by Antônio Canova, the poem "Amor" by Carlos Drummond de Andrade and the song "Era uma vez" by Kell Smith. The research proposal was to develop mediations of literary readings in school in order to encourage the process of formation of the literary reader. The activities were centered on readings and interactions, so that the interest in reading the literary work was strengthened in the in relationships and moments of socializations, leaving in the background, reading of a utilitarian character, reading to answer activities. The work also develops based on the dialogical conception of language and language BAKHTIN (2006) and the interactionist socio-approach, in which literary work is seen as a means of interaction and, consequently, as an element of improvement of consciousness and mental activity of the reader.

Key-words: readings, mediations of literary readings; formation of the reader; textbook.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB – Resultados e metas – 9º ano	222
Tabela 2 – Quadro das instalações administrativas, com base no Projeto Político da Escola.....	233
Tabela 3 – Quadro geral dos cargos/Função das escola	244

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte do livro didático.....	855
Figura 2 - Recorte do livro didático - “Amor” de Carlos Drummond de Andrade	866
Figura 3 - Recorte do livro didático - Capítulo 1	922
Figura 4 - Recorte do livro didático - Capítulo 1	933
Figura 5 - Atividade do livro.....	1022
Figura 6- Atividade do livro.....	1033

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Você gosta de ler?	722
Gráfico 2 - Você realiza algum tipo de leitura extraclasse?	733
Gráfico 3 - Você costuma ler, ocasionalmente textos nos livros didáticos, sem o compromisso com alguma atividade escolar?	744
Gráfico 4 - O que você prefere?	755
Gráfico 5 - O que você acha dos textos apresentados no Livro Didático de Língua Portuguesa?	755
Gráfico 6 - Que tipo de leitura você gosta de realizar?	766

SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa
- LP – Língua Portuguesa
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- SEDUC-TO – Secretaria da Educação Juventude e Esportes do Tocantins
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- UFT – Universidade Federal do Tocantins
- HQs – Histórias em Quadrinhos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. APRESENTAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR, ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRUTURAIS	21
1.1 Biblioteca: espaço de mediação de leituras e formação de leitores ...	255
2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	299
2.1 Literatura: algumas considerações	34
2.2.1 Literatura e ensino	38
2.2.2 Leitor literário	422
2.3 Concepções sobre a leitura	499
2.4 O livro didático e a formação de leitores	533
2.5 O conto literário: algumas especificidades teóricas	588
2.6 A literatura na base nacional curricular comum	6262
3. MEDIAÇÕES DE LEITURAS E DIALOGIA	677
3.1 metodologias de práticas de leituras literárias	699
3.2 Livro Didático: português linguagens, suporte de práticas docente	70
4. INTERVENÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	72
4.1 Metodologias de práticas de leituras literárias e o uso do LDP	777
4.2 Caracterização da turma de coleta de dados e análises	788
4.3 Sequência de descrição das aulas de aplicação das práticas de leitura ..	80
4.4 Análise e Reflexões	111
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	1199
REFERÊNCIAS	1222
APÊNDICE	12626
APÊNDICE - A	12626
APÊNDICE - B	12727
APÊNDICE - C	1288
APÊNDICE - D	1299

APÊNDICE - E	1311
APÊNDICE - F	13233
APÊNDICE - G	1333
APÊNDICE - H	13334
ANEXOS	1355
ANEXO - A	1355
ANEXO - B	14444
ANEXO - C	1522

INTRODUÇÃO

A prática de leitura realizada nas aulas de língua portuguesa, geralmente, possui como o foco a formação do leitor e o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. Quando a leitura se refere aos textos literários, há várias implicações relativas aos métodos, porque nem sempre há um trabalho efetivo de leituras literárias na escola em que o foco seja o próprio texto, utilizando-se leituras coletivas ou individuais, desenvolvendo a escuta ativa, a imaginação e a oralidade para expressar as diferentes leituras ou os diferentes modos de ler. As leituras literárias precisam ser inseridas como uma rotina nas práticas pedagógicas de incentivo à formação do leitor, propiciando experiências que despertem descobertas, fruição, encantamento, estranhamentos, através de encontros entre texto e leitor.

Partindo desse entendimento, a temática dessa pesquisa objetivou desenvolver práticas de leituras numa abordagem que privilegiasse o gênero literário conto, por alguns aspectos. O primeiro deles porque foi realizada com a turma do 9º ano ensino fundamental, que possui o conto como conteúdo nas seguintes habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC: EF69LP50; EF69LP53; EF89LP33 e EF89LP35. O segundo fator justifica-se porque o trabalho com o conto permite ao público conhecer a literatura de forma gradativa, por serem textos mais curtos. Mas é importante ressaltar que apesar de terem essa característica, não há uma situação de desprestígio no campo literário, ao contrário, como uma narrativa curta, acaba por solicitar uma densidade ainda maior, por se enquadrar numa espécie de narrativa que apresenta vários elementos estéticos para serem explorados. O último fator é que o conto possibilitou construir um momento, em sala de aula, que permitiu mais dinamismo às práticas de leituras literárias.

O livro didático de língua portuguesa (LDLP) também fez parte dessa pesquisa, por ser um recurso disponível aos alunos e muito utilizado enquanto suporte ao professor. Apesar de esse material didático apresentar algumas problemáticas, seu uso pode ser realizado como uma ferramenta suplementar permitindo, ao educador possibilidades de inserir em sua prática, planejando e adaptando seu conteúdo de forma coerente e condizente com a realidade do público. Com esse entendimento, a proposta de intervenção incorporou textos e atividades contempladas pelo LDLP, como também algumas perspectivas teóricas e

orientações didáticas que servem de base ao professor ampliar seu leque de possibilidades em seu fazer pedagógico, no que se refere à formação de leitor literário.

A formação de leitor é sempre colocada ao professor de Língua Portuguesa (LP) como uma prioridade. Em uma reflexão sobre o cenário da realidade das escolas brasileiras, por meio de vários artigos teóricos sobre esse tema, percebe-se que os alunos têm se afastado ou tido resistência às leituras que são apresentadas na escola. Por outro lado, eles demonstram um apreço especial para a literatura de entretenimento promovida pelo mercado editorial com os elementos constitutivos voltados, principalmente, para atrair a atenção do jovem leitor, o que tem possibilitado um fascínio à leitura e à formação de leitores. Isso pode ser considerado um aspecto favorável para a promoção da literatura no ambiente escolar por meio de estratégias que conciliem as leituras ou reflitam sobre seus aspectos de composição e os modos de ler, incentivando os alunos a perceberem e a diferenciarem as leituras que lhes são apresentadas para fazerem usos conscientes delas.

Sempre que penso na formação de leitores, recordo-me de minhas primeiras experiências com a literatura, antes mesmo de conhecer o universo das letras. Como meus irmãos já estudavam, eu os observava em suas leituras e, assim, comecei a fantasiar histórias nas cartilhas de alfabetização deles. Minha mãe cursava o magistério, não tínhamos muitos livros e o meu passatempo predileto era brincar na estante antiga, onde ficavam os livros empoeirados que ela ganhava na escola em que estudava. Os livros didáticos foram os primeiros livros (e os únicos) que tive contato na infância.

Com o tempo, minha mãe tornou-se professora, passamos a ter mais livros didáticos, junto com os que eu recebia da escola, isso totalizava horas de entretenimento. Lia os textos, lia alguns, outros eu simplesmente passava adiante, quando não me interessava pelo título, ou pelo início da história.

O que me chamava atenção era a magia das histórias. Eu ficava presa, pelo encanto dos textos. Dentre eles, faziam parte dos livros didáticos da época, quase sempre, a letra da canção “João e Maria” de Chico Buarque e fragmentos de “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll, que me deixava curiosa, por querer compreender por que o coelho saía sempre correndo com o relógio. Descobri logo

cedo o poder das reticências e seu significado. De todos os textos, o que mais me inquietava era o conto “Tentação”, de Clarice Lispector. No meu imaginário infantil, não compreendia o final daquela história, parecia que algo faltava para completar o sentido daquela narrativa, queria saber o que mais havia, lia, relia, não compreendendo como o conto tinha que acabar sem um final feliz. Todas as vezes que folheava as páginas de um LDLP, ora cheias de fantasias, ora de atividades, quase sempre encontrava este conto de Clarice. Ele me acompanhou até o meu livro didático do ensino médio, que na época não era distribuído gratuitamente. De todos os livros didáticos que eram obrigatórios, meus pais compraram apenas o de Língua Portuguesa, porque havia uma preocupação relacionada ao domínio da norma padrão da língua, a leitura dos textos, o conhecimento da literatura e acima de tudo, o peso da disciplina para o exame vestibular.

Essa relação com o livro didático de Língua Portuguesa também faz parte da realidade de muitas outras crianças brasileiras, por ser um material didático presente na maioria dos lares e ser distribuído gratuitamente pelo Governo Federal, para alunos da rede pública de Ensino Básico. Dessa forma, minimamente há um acesso à leitura literária dentro e fora do ambiente escolar. Se não há bibliotecas públicas nos lugares mais longínquos do território nacional, mas há o livro didático, embora não sejam as condições mais favoráveis para a formação literária de leitores, há um espaço para fantasiar através da leitura, mesmo de forma tão básica, assim como às vezes, eu mesma me aventurava nas páginas dos livros didáticos que possuía.

O Programa Nacional do Livro Didático, (PNLD), política pública de fortalecimento da educação, iniciou-se em 1929, passando por várias reestruturação para atender as demandas educacionais. Assim como o PNLD, outras iniciativas governamentais foram implantadas, ao longo do tempo, dada a importância da leitura, para garantir o acesso da escola, conseqüentemente do aluno, a uma diversidade maior de textos¹. Essa diversidade textual está relacionada a novas formas de pensar a leitura a desde os Parâmetros Curriculares Nacionais,

¹ “Dentre as principais ações adotadas pelo Governo Federal para garantir que as escolas pudessem ter acesso a materiais de leitura, podemos elencar:

- Decreto-lei nº 1006, de 30/12/1938;
- Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/1945;
- Portaria nº 2.963 de 29 de agosto de 2005;
- Decreto-lei nº 77.107, de 4/2/76;
- Plano Nacional do Livro didático, nos anos 2000;
- Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009;

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (Brasil, 1998, p. 23).

O ensino da leitura na escola passou a incorporar as concepções de gênero, tendo em vista os vários gêneros textuais presentes na sociedade e a necessidade de um conhecimento voltado para as práticas sociais. Diante desse entendimento, há uma alteração progressiva dos materiais didáticos, principalmente o LDLP, que passa a incluir os gêneros textuais.

É nesse contexto acerca da leitura que definimos o foco da pesquisa em desenvolver práticas de leituras literárias, com textos do LDLP, incluindo outros textos literários, que possam dialogar em temática e estrutura, com o objetivo de construir um percurso para a formação de leitores.

Nesse âmbito de formação profissional, através do PROFLETRAS, convém destacar que o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas através do mestrado profissional permitiu ampliar a visão teórica da pesquisadora. O produto dessa pesquisa procurou conciliar a teoria estudada às estratégias de inserção do texto literário na sala de aula, de forma que houvesse um trabalho mais coerente e sistematizado com a literatura na escola, objetivando que os alunos compreendessem algumas possibilidades de leituras literárias.

A metodologia escolhida para a investigação foi a pesquisa-ação de caráter interventivo. Desse modo, buscou-se desenvolver um percurso metodológico que permitisse práticas de leituras de textos literários e mediações, através de conversas literárias (BAJOUR, 2012) compartilhamentos de experiências num processo de interação e desenvolvimento de competências leitoras. A pesquisa-ação é a investigação da própria prática do pesquisador “conceito de pesquisa-ação representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentado pelos educadores: a relação entre teoria e prática” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 511).

• Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010”. (SAMPAIO; FERREIRA, 2017, p.344)

A pesquisa-ação constitui apenas uma fração deste trabalho de pesquisa, visto que estará aliada à intervenção. A pesquisa de natureza interventiva, segundo Teixeira, P. M. M.; Megid Neto, J. (2017, p.1056) seria

práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada (...) articulando, investigação e produção de conhecimento com ação e/ou processos investigativos.

Dessa forma, foi elaborado um planejamento sobre as escolhas metodológicas viáveis para a intervenção de acordo com a realidade da escola, porém as variantes do espaço escolar podem ter influenciado na pesquisa. O que não comprometeu o trabalho, pois a pesquisa previu um ambiente de vivências e estudo para compreender a realidade, bem como as formas de construir o fazer pedagógico, elencando as atividades que relacionam teoria e prática dentro da temática específica voltada para a formação de leitores.

As etapas desse trabalho se desenvolvem da seguinte forma: primeiro a apresentação da unidade escolar, com seus aspectos históricos, físicos e estruturais, formação do quadro de servidores do pedagógico e administrativo, seguindo com a descrição dos projetos de leituras implantados no espaço da biblioteca escolar. O segundo capítulo é o responsável pela fundamentação teórica que segue as linhas de pesquisa da Educação Literária de COLOMER (2007); o processo de formação do leitor BAJOUR (2012); ZILBERMAN (2008); PETIT (2008); TIEZMANN (2009); CANDIDO (2004); FREIRE (2014). Nessa etapa, há uma busca de compreender o leitor literário numa contextualização histórica COMPAGNON (2012); DARNTON (1990); e a teoria de leitura de LEFFA (2008). Ainda será abordado nesse capítulo, alguns pontos de vista acerca do livro didático de Língua Portuguesa (LDPL), aspectos teóricos do gênero literário conto PIGLIA (2006) e a presença da literatura na Nova Base Curricular Comum (Brasil, 2018).

Esse capítulo objetiva apresentar alguns posicionamentos teóricos sobre a formação do leitor literário, compreendendo as práticas sociais de leitura e os modos de ler, o processo de formação do leitor/aluno e do professor como mediador de leituras e um leitor em formação. Refletindo ainda sobre o leitor e sua subjetividade, as comunidades interpretativas as quais interagem o leitor, pois são fatores que implicam na recepção do texto e na relação texto e leitor.

O terceiro capítulo apresenta a caracterização do processo metodológico da pesquisa, baseado na reflexão da própria prática de atuação no âmbito educacional aliando teoria/prática pedagógica. A proposta permitiu que houvesse reflexão e avaliação dos processos metodológicos, objetivando o desenvolvimento e o aprimoramento de estratégias de leitura literárias para a formação do leitor. Nesse capítulo é apresentada também uma abordagem da concepção dialógica de língua e linguagem fundamentada na teoria de BAKHTIN (2006); FIORIN (2006), compreendendo leitura numa concepção sócio interacionista, em que a obra literária é vista como meio de interação e, conseqüentemente, como elemento de aprimoramento da consciência e da atividade mental do leitor.

O quarto capítulo apresenta o processo de intervenção. A investigação objetivou analisar a relação entre as práticas de leituras envolvendo os textos literários selecionados e os textos do LDLP, a recepção do público alvo, as interações e as mediações de leituras. Esse capítulo apresenta o processo de intervenção pela descrição dos dados coletados durante a investigação pelo questionário, descrição das aulas de intervenção pedagógica através do registro do diário de bordo da pesquisadora e gravações de áudio.

Convém ressaltar que a descrição das aulas representa um recorte significativo para a pesquisa, as situações de sala de aula, que não condizem com as intenções do objeto de estudo foram suprimidas para que houvesse representados somente os dados objetivos na relação entre a prática pedagógica de leituras literárias para a formação do leitor.

Esse trabalho de pesquisa possibilitou uma formação profissional mais consciente para o desenvolvimento de práticas de leituras literárias em sala de aula. As críticas recorrentes às metodologias utilizadas pela escola para a formação do leitor literário precisam também refletir sobre as reais condições de formação do professor, para que este possa desenvolver com êxito um trabalho com a leitura que exige conhecimento teórico, leituras literárias e tempo de planejamento. Mesmo diante de vários impasses, o professor se preocupa em desenvolver a formação literária, por isso são necessários investimentos para formações mais consistentes a esses profissionais a fim de conduzirem suas práticas de leitura mais exitosa nesse processo de formação de leitor literário.

1. APRESENTAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR, ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRUTURAIS.

A história da escola pesquisada é bem peculiar, pois nasceu do olhar de uma educadora para atender as necessidades de um público ocioso de crianças que marginalizadas, não tinham acesso à escola. Numa região em que não havia escola, numa época que estudar ainda não era um direito da criança, na década de 70, uma senhora da comunidade observa que várias crianças passavam o dia todo brincando nas ruas do bairro, porque não encontravam vagas para estudar. Então decide por si só, dar aulas em sua própria sala, inicialmente com 12 alunos, depois o número de atendidos foi aumentando, até que a comunidade solicitou auxílio do poder público e, diante da necessidade foi atendida. Tornou-se uma escola municipal em 1979, mais tarde integrou-se a secretaria estadual da educação, diante das demandas sociais, foi ampliando espaço e importância para a comunidade.

A escola pública selecionada está vinculada à Secretaria Estadual da Educação Cultura do estado do Tocantins – SEDUC-TO, localizada na cidade de Araguaína, atualmente atende a uma demanda de cerca de 1700 alunos, ofertando os níveis da educação básica: ensino especial, ensino fundamental segunda fase, ensino médio regular diurno e educação de jovens e terceiro segmento noturno. Por ofertar todas essas especificidades de ensino, tem um número de alunado bem superior à maioria das escolas do estado do Tocantins. Seu público de alunos, assim, está caracterizado no PPP da Unidade Escolar:

A comunidade estudantil atendida (...) é composta de crianças, jovens e adultos oriundos de famílias estruturadas em diversas configurações familiares. Boa parte dessas famílias é composta por pais que não concluíram o ensino básico ou concluíram, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (...).

Boa parte dos pais e/ou responsáveis sobrevive financeiramente de profissões com baixo salário ou não regulamentadas (pedreiros, ajudantes, empregados domésticos, vendedores ambulantes, autônomos). (Projeto Político da Unidade Escolar, 2020)

A evasão escolar reflete como uma problemática na unidade educacional (principalmente no período noturno, em que muitos alunos abandonam a escola, em detrimento do mercado de trabalho). A defasagem idade/série é outro problema que a escola procura reduzir significativamente com as propostas estabelecidas pela secretaria da educação do estado e do quadro de servidores da respectiva escola.

Dentre outros fatores que implicam diretamente na rotina das aulas e desenvolvimento da aprendizagem, ainda há alunos que apresentam déficit de aprendizagem, baixa qualidade de rendimento escolar e reprovação, o que afeta negativamente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola. Outro problema que também compromete a qualidade do ensino é a indisciplina, geralmente é uma consequência da distorção idade/série, e/ou por falta de pré-requisitos mínimos para o ano/série em que o aluno esteja cursando.

A escola também atende uma demanda de alunos da zona rural, ou em bairros extremamente distantes, por esse motivo, dependem de transporte para chegar até a unidade de ensino, o que muitas vezes não funciona de forma a atender as necessidades dos alunos, dificultando o acesso à unidade de ensino.

Tabela 1 – IDEB – Resultados e metas – 9º ano

Ideb Observado						Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.5	3.1	3.2	3.6	_	3.1	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5

Fonte: IDEB (Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>)

No que se refere à estrutura, atualmente conta com dezesseis salas de aulas, (atendendo 50 turmas nos três turnos), com tamanhos desproporcionais para atender toda clientela, isso porque, algumas foram construídas para outros fins como depósito, laboratórios, sala de reforço, no entanto, diante da alta demanda por vagas e a imposição do poder público, esses espaços foram transformados em salas de aula, e funcionam (mesmo sem condições para isso) como salas de aula. Quanto à acessibilidade, não foi planejada e até hoje ainda não foi adaptada para atender as necessidades da demanda.

Algumas salas foram climatizadas, mas nem todas por dependerem de demandas e a unidade escolar ainda não possui condições financeiras para resolver, o que acarreta em salas abafadas, sobretudo nos dias de altas temperaturas, dificultando a concentração dos alunos, proporcionando comportamento indisciplinado e mal estar provocado pelo calor excessivo e as salas superlotadas.

A unidade escolar possui também um laboratório de informática, com computadores, dois aparelhos datashow para uso dos professores em sala de aula, TV e um funcionário disponível para prestar auxílio aos professores no uso dessas tecnologias.

Na parte administrativa, há salas para o financeiro da escola, secretaria e direção escolar, no que se refere ao pedagógico, temos além das salas de aula, uma quadra poliesportiva, a sala dos professores e de planejamento, o serviço de orientação educacional e uma sala destinada aos serviços de coordenação.

A estrutura física da Unidade Escolar é condensada, possui uma estrutura antiga, construída sem um projeto arquitetônico para adequação dos espaços escolares, por exemplo, a quadra poliesportiva está localizada bem próxima de algumas salas de aula, o que dificulta o trabalho dos professores, quando estão sendo desenvolvidas atividades referentes às aulas de Educação Física, pois o barulho da quadra, aliado aos ruídos dos ventiladores, comprometem o bom desenvolvimento das aulas.

Tabela 2 – Quadro das instalações administrativas, com base no Projeto Político da Escola

Dependências	Quantidade	Utilização		Justificar inadequação
		Adequada	Inadequada	
Sala de aula	18	11	7	Espaços pequenos e insalubres Todas necessitam de acessibilidade.
Biblioteca	01	-	X	Sala inadequada. Mobiliários não obedecem ABNT
Sala para as aulas de reforço	-	-	-	Funciona na biblioteca por falta de espaço. Necessita de acessibilidade.
Sala de professores	01	-	X	Pequena Necessita de acessibilidade.
Sala da Gestão	01	X	X	Necessita de acessibilidade.
Secretaria	01	X	-	Necessita de acessibilidade.
Serviço de Orientação – SOE	01	-	X	Pequena e sem acessibilidade

Coordenação e Xerox	01	-	X	Pequena e sem acessibilidade
Área de lazer	01	-	X	Necessita de acessibilidade. Muitos desníveis de pisos.
Quadra de esporte coberta	01	X	-	Necessita de reforma
Cantina	01	X	-	Necessita de reforma
Banheiro	07	-	X	Necessita de acessibilidade.
Laboratório de informática	01	X	-	Necessita de reforma, modernização, aquisição e troca de parte dos equipamentos.
Sala de recursos	01	-	-	Adequada para o atendimento atual.
Depósitos	04	-	-	Pequenos e sem condições físicas.
Sala de vídeo	-	-	-	Inexistente
Refeitório	-	-	-	Inexistente
Auditório	-	-	-	Inexistente

Fonte: Projeto Político Pedagógica 2020 – Escola pesquisada.

Tabela 3 – Quadro geral dos cargos/Função das escola

Cargo/ Função	Quant	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	Especialização
		Comp.	Incomp.	Magistério	Outro		
Diretor	1					2	5
Coord. de Apoio Escolar	1					1	
Coord. Pedagógico	5					4	
Coord. de Apoio Pedagógico	1					1	
Professores	46					43	9
ASG	12		4		8		
ME	8		4		4		
VN	3		1		2		
Orient. Educacional	2					2	

Aux. de Apoio Administrativo	3			2		1	
Secretaria Geral	1					2	1
Facilitadores da Aprendizem	13					10	
Prof. AEE	1						

Fonte: Projeto Político Pedagógica 2020 – Escola pesquisada.

1.1 Biblioteca: espaço de mediação de leituras e formação de leitores

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. (PETIT, 2008, p.148).

A biblioteca dessa unidade de ensino poderia ser mais uma como outras, porque também há um acervo considerável de obras teóricas e literárias, há empréstimos constantes aos alunos, professores e comunidade escolar, espaço pra leituras e visitação de estudantes e profissionais da área. O que a torna um lugar diferenciado é o engajamento dos professores responsáveis por esse espaço de formação de leitores que, aliados às parcerias com a Universidade Federal do Tocantins – UFT, e também inseridos nesse contexto, o Grêmio estudantil da escola, implementaram projetos de formação de leitores.

Vale ressaltar que esse comprometimento dos que atuam no espaço da biblioteca tem contado com o apoio de toda equipe escolar dessa unidade de ensino, principalmente dos profissionais da área de Linguagem que encontraram suporte para o fortalecimento do vínculo do alunado com a leitura literária através dos projetos “Vamos ler” e “PNLD Literário”

O projeto “Vamos Ler”, implantado no ano de 2017, possui como objetivo desenvolver o hábito da leitura, privilegiando numa primeira fase, as indicações de leituras do público juvenil. Os alunos apresentam as sugestões de leituras que gostariam de ler, e a escola destina uma parte da verba de aquisição de livros para adquirir essas sugestões. Dessa forma, gradativamente, o acervo da biblioteca tenta contemplar as indicações de leituras que os alunos/leitores anseiam. Nesse diálogo, os professores atuantes na biblioteca incentivam os discentes a frequentar o espaço bibliotecário, compartilham experiências de leituras, fazem indicações de outras

leituras literárias a fim de ampliar as experiências literárias desses jovens leitores com textos mais elaborados do ponto de vista da estética e do conteúdo. Além de apoiarem as escolhas de livros dos leitores, incentivam-lhes a trilharem um caminho de maior profundidade de leituras, direcionando-os a outros tipos de leituras das quais, ainda não ousaram se dedicar.

Através do “Vamos ler”, a biblioteca passou a ser mais visitada pelos discentes. Como foram atendidos, dentro das possibilidades da unidade escolar, sentiram-se parte importante no processo de aquisição do acervo bibliotecário. Isso contribuiu também para as realizações das leituras voluntárias, sem estar vinculadas às obrigatoriedades de ler e desenvolver algo que comprove a veracidade da leitura.

Outro projeto que também ganhou evidência foi o intitulado “PNLD Literário”, iniciado em 2019. Visando contribuir com as ações de leituras desenvolvidas pelos professores em sala de aulas a partir das obras recebidas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

As leituras são realizadas em duas aulas semanais, durante as aulas de Língua Portuguesa, em todas as turmas. Após essa fase, os professores responsáveis pela biblioteca escolar organizam um cronograma mensal, de modo a tentar atender todas as turmas para socializar com os alunos as experiências de leituras realizadas durante as aulas. Nessa etapa, as parcerias dos alunos de graduação do curso de letras da UFT, com apoio de professores da Universidade e o grêmio estudantil, atuam como mediadores de leituras, socializando suas experiências a partir da obra selecionada e ouvindo também os relatos dos alunos sobre esse encontro com a obra lida.

As mediações de leitura, segundo Michèle Petit (2008), são importantes para a formação do leitor, porque são os sujeitos que aproximam o leitor dos textos, contagiando pessoas, disseminando a paixão pela leitura, além disso,

...um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (PETIT, 2008, p149)

A escola precisa aproveitar seus espaços para acolher os jovens para a leitura, pois, algumas vezes, as expectativas de vida do público escolar contemplam uma realidade difícil de barreiras, privações, desigualdade e violência, nesse

sentido, Petit (2008), afirma que os professores, bibliotecário – os mediadores – podem transformar a vida desses jovens.

Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial. (PETIT, 2008, p154)

Com esses projetos, a biblioteca da escola ganhou mais destaque e reconhecimento dentro da escola por parte dos alunos. Alguns, que antes não frequentavam esse espaço, passaram a visitar mais assiduamente, escolhendo obras para ler, conversando com professores sobre as leituras e interagindo com colegas sobre suas experiências leitoras. Como afirma Michèle Petit (2008, p.148), “uma biblioteca pode se tornar letra morta se ninguém lhes der vida”. Pensando por esse viés, a biblioteca ganhou vida aos olhos dos alunos e da comunidade escolar que aos poucos vão construindo seus repertórios e passando a desenvolver hábitos de leituras.

A importância desses projetos para o desenvolvimento da autonomia leitora dos jovens alunos dessa escola implica diretamente na formação da personalidade de cada um, a literatura, segundo Candido (2004, p.178), “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração.”

A literatura apresenta uma experiência por meio da leitura, que outro instrumento jamais poderá representar através de palavras, ela é reveladora, transformadora, motivadora, crítica e inquietante. Para Regina Zilberman (2009, p.20), “a literatura socializa formas que permitem a compreensão dos problemas; logo, configura-se também como ponto de partida para o conhecimento do real e a adoção de uma atitude libertadora”.

Por esses motivos faz-se tão imprescindível investir na formação de leitores literários na escola através de iniciativas que contemplam esse propósito oportunizando, desde as séries iniciais, possibilidades de ler, ouvir, apreciar, conversar sobre textos literários. Mesmo que seja uma função do professor de Língua Portuguesa, não pode ser vista como o único profissional responsável por mediações de leituras, outros departamentos, outras áreas

também podem oportunizar um trabalho com o texto literário, visto que se trata de textos plurissignificativos e interdisciplinares.

2. A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A escola não é o único espaço para a formação de leitores autônomos e críticos, mesmo porque para desenvolver competências e habilidades seja no contexto da leitura, ou das artes, ou em qualquer que seja o ramo da atividade humana, depende em grande parte da pré-disposição do aprendiz do que do lugar onde isso aconteça. Talvez, dependa muito de um encontro feliz com o saber, dentro ou fora da escola. No entanto, é ela, a instituição social de ensino, que propicia o processo de formação de leitor.

Algumas políticas públicas de incentivo à leitura objetivam equipar as escolas da educação básica de obras didáticas, pedagógicas e literárias para garantir o acesso aos diferenciados tipos de textos, isso implica também em repensar as práticas de leituras em sala de aula. Adquire-se o gosto pela leitura, praticando-a, sendo assim, o professor tem o papel fundamental para conduzir esse processo, lendo para e com os alunos.

Neide Luiza de Rezende (2004, p.11), no prefácio da obra “Leitura subjetiva e ensino de literatura”, explica que, “Construir autonomia e visão crítica, tendo por base a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio, vivenciado esse tipo de formação”. É importante haver essa reflexão, porque para pensar na condição do leitor na escola é preciso antes ponderar sobre quais condições foi/está sendo formado o professor leitor, pois muito que se fala sobre a forma inadequada de didatizar o texto literário se comprova, mas não analisa antes a formação do professor enquanto leitor em formação e que é o responsável pela formação de leitores na educação básica.

Em “Literatura e Educação Literária” Dias (2016, p.213) explica: também está incluso na formação de leitor, o próprio professor, isso porque ninguém está completamente pronto nesse processo “todos precisam empreender a mesma aventura, alguns com menor, outros com maior grau de experiência.” Segundo a autora, isso é necessário porque “o docente que forma alunos hoje, foi ator do mesmo cenário em que seus alunos estão, isto é, também não participou da imersão no texto, salvo em condições mais favoráveis.”

SILVA E MELO (2018), no artigo “Leitor atrapalhado”, reflete sobre os alunos do curso de Letras durante a formação acadêmica e a necessidade de capacitar os futuros professores de Língua Portuguesa para atuarem na formação de leitores,

Essa ideia pressupõe que incluamos nos objetivos e nas ações didáticas uma capacitação e instrumentalização para que esses alunos e alunas possam se construir também como formadores do gosto pela leitura literária. Isso significa dizer que não só as práticas de leitura literária devem ser ensinadas, mas também os modos de se ensinar a ler literatura. O processo de leitura do texto literário possui etapas que necessitam estar claras. Os modos de ler e compreender o texto literário necessitam estar acrescidos de modos de ensinar e de formar o gosto pela leitura. (SILVA E MELO, 2018, p.67).

Além de formação ao professor, outra questão importante diz respeito à carga horária do docente, porque mesmo um profissional capacitado para desenvolver e trabalhar com o objetivo centrado na formação do leitor, demanda tempo de planejamento de aula e estudo. Sobre isso, Rezende (2004, p.11) complementa apontando a necessidade de o currículo escolar estar adaptado às necessidades de tempo e espaço para esta formação, pois “reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial a literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos, com respostas exatas ou mecanizadas.”

Discutir sobre algumas questões que envolvem a leitura literária no âmbito escolar é sempre necessário, pois a crítica não pode simplesmente culpabilizar o professor nesse processo, nem sempre a trajetória de formação do professor contemplou a adequada formação literária que todos necessitam, visto que até bem pouco tempo, a imagem de um “bom” professor de L.P., era aquele que dominavam normas e conceitos gramaticais e esse ensino tradicional ainda reflete em nossa sociedade. Por isso mesmo muito dos professores que atuam hoje, aprenderam a serem professores seguindo esse método, não que esteja completamente equivocado, mas centrar o conteúdo de L.P. no foco gramatical, não se desenvolve o aluno leitor. Hoje presenciamos, gradativamente, o rompimento dessa sistemática, que cada vez mais se encontra em fase de falência.

Faz-se necessário destacar também que quando não se tem uma base teórica que fomente o fazer pedagógico do professor para o trabalho com o texto literário e, além disso, há exigências por atingir metas educacionais e cumprir com o estabelecido no currículo, muitas vezes ocorre a leitura autoritária, equivocada, por pressão e com finalidades em avaliar e atribuir notas. Assim a leitura por fruição não existe nem para o próprio professor, muito menos para o sujeito em formação, nesse caso, o aluno. Ler por prazer, nem sempre faz parte da realidade escolar, isso principalmente na segunda fase do ensino fundamental, em que a leitura literária

parece perder espaço em detrimento de outros conteúdos ligados à disciplina de L.P., ou talvez, a própria forma de abordagem da leitura literária.

Sobre a questão da leitura prazerosa na escola, Cecília Bajour (2012) critica essa pedagogia do prazer relacionada aos textos literários. Segundo a teórica, a ideia romântica de que os leitores devem ser submetidos a leituras de textos leves “em posições de almofadas” vivendo uma experiência mágica de leitura, sem interferência de mediações, fará o aluno criar vínculos futuros com a leitura, gera falsas oposições entre a leitura literária tida como prazerosa e a leitura de outros textos associadas a leituras de estudo ou esforço, gerando uma ideia de que “A leitura fica longe de ser um “fazer” quando predomina a noção de que com a leitura literária “não se faz nada” (BAJOUR, 2012, p.82) Portanto a escola não pode compreender a leitura literária como algo que irá favorecer apenas “prazer”, pois essa visão equivocada poderá deixar em segundo plano a literatura, dentro dos espaços escolares, por isso é necessário compreender que, por meio de práticas de leituras com o texto literário, os ganhos com as possibilidades de interação através do texto são sempre maiores do que ler por puro “deleite”.

Há muitos trabalhos e pesquisas que refletem sobre as estratégias utilizadas pela escola para formação de leitores, embora haja entraves no campo pedagógico para desenvolver estratégias eficientes com o texto literário em sala de aula, há vários estudos sobre como esse processo está sendo conduzido e apontamentos para o profissional se apropriar, mesmo diante dos impasses aqui destacados.

Uma das possibilidades apontadas por Bajour (2012) são as conversas literárias e as mediações de leituras. Cecília Bajour(2012, p.23) explica que “Falar dos textos é voltar a lê-los.” As conversas propiciam ouvir o outro, “intercâmbios dos sentidos que um texto desencadeia em nós”, isso porque a leitura do “eu” incorpora leituras de “outros” numa interação que pode suscitar novas apreciações ao texto porque segundo a autora “o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo”, além disso, as conversas estabelecem cooperações de sentidos, ou também possibilidades de divergir daquilo que se pensava a respeito do texto, porque nem todo leitor tem as mesmas percepções de leituras.

Ainda com relação a essas conversas literárias Testa (2019), no artigo “Além da leitura”: “leitores reais” em condições de compartilhamentos de leituras, explica que,

Compartilhar é ainda um modo de integrar os sujeitos-leitores, de levá-los a diferentes processos comunicativos, visando uma (re)apropriação da cultura escrita. Ademais, os modos de funcionamento do “compartilhar” servem tanto para (re)criar ou para reforçar sociabilidades multiformes quanto para potencializar contextos coletivos significantes do falar e do ouvir. (TESTA, 2019, p 86).

As mediações dos textos literários possibilitam interações entre leitores e textos, através de compartilhamentos que acionam também o saber ouvir o outro, compreender que o texto conecta as subjetividades de cada leitor e ouvir o compartilhar dessas experiências, também compreende um aprendizado dialógico de construções de sentidos.

Promover momentos para ler literatura na sala de aula, permitir que alunos exponham suas leituras subjetivas a partir do texto, conquistar a confiança desses alunos, desafiá-los a ler, até mesmo conhecer as preferências de leitura dessa geração, ampliando o leque de diversidade através da literatura, são fatores que podem contribuir com a formação de leitor na escola.

Nessa busca por uma formação de leitores, precisamos compreender também que há camadas de interpretações, até mesmo, para que o professor possa traçar estratégias a partir do nível de sua turma, o grau de maturidade e de leitura que ela se encontra. Discutindo sobre a formação de leitor, Vera Maria Tietzmann Silva afirma:

(...) ser um leitor crítico não é um dom, é aprendizado (...) está ao alcance de todos nós, é um processo que se cumpre aos poucos. Na escola o professor deve atuar como um guia, conduzindo seus alunos adiante nesse percurso. (SILVA, 2009, p.24)

Como a leitura é uma competência que se desenvolve em processo, precisa ser treinada, aperfeiçoada e refletida, para que se atinja a autonomia e a desenvoltura. Talvez a própria falta de interesse pela leitura seja justificada pelas dificuldades que os leitores possuem em ler de forma satisfatória. Se tomarmos por base nossas aulas de leitura compartilhada, por exemplo, muitos alunos não se sentem à vontade, quando solicitados a ler em voz alta. Isso implica a falta de habilidade com a leitura, o receio do julgamento do outro sobre sua forma de ler, o que bloqueia o aluno impedindo a superação dessa barreira. Normalmente o gosto ou o prazer em fazer algo provém do domínio e da capacidade de fazer com competência. Um leitor competente, que compreende e interpreta textos em várias

situações, analisa, faz inferências, compara, estabelece relações entre textos, com certeza, sente prazer no ato da leitura.

Para atingir tal conhecimento, o leitor precisa vivenciar experiências diversificadas de leitura, principalmente no ambiente escolar, através de situações que favoreçam um trabalho ativo de construção do sentido do texto. Isso possibilita também interações entre as diferentes situações de leitura, permitindo ao aluno/leitor compreender o que está escrito, o que está presente nas entrelinhas do texto e estabelecer relações com outras leituras.

Além disso, também são necessários bons materiais de leitura, textos que fazem uso inteligente da linguagem, que provoquem o leitor a pensar, ou os desafiam a descobrir o que está “por trás” das palavras. Assim é necessário que a escola trabalhe com os vários gêneros literários como poemas, contos, HQs, crônicas, novelas, teatro e romances, por exemplo, pois cada gênero possui suas características, sua forma e seus códigos, mais ou menos fixos, permitindo ao leitor o contato com diferentes tipos de linguagens. Vera Maria Tietzmann Silva comenta que para a formação leitora

Dois requisitos são fundamentais: a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros adequados ao leitor-alvo. Teoricamente, os professores de português e as bibliotecas escolares satisfariam esses requisitos, mas sabemos que não é bem assim. Ana Maria Machado, em um texto de reflexão sobre esse tema, diz ser inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação, porém inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. (SILVA, 2009, p.28)

O trabalho do professor é um dos fatores que pode favorecer o vínculo do aluno com a leitura, para isso o docente também deve estar pautado nos conhecimentos de leitura e formação de leitores. É preciso também que ele perceba a complexidade que envolve o processo de leitura, para promover estratégias de ensino que desenvolvam o aluno leitor. Esse modo de ensinar se aproxima daquilo que Paulo Freire (2014, p.39) reflete que “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, sendo preciso avaliar e reavaliar essa prática, se o processo de formação de leitores está cumprindo com seu objetivo, se o texto literário está no centro das práticas de leituras, ou se as leituras estão sendo apenas para cumprir o que está sendo solicitado pelos currículos escolares.

2.1 Literatura: algumas considerações

Esse trabalho não tem a pretensão de construir um conceito de literatura, mesmo porque “ao longo de dois mil anos que nos separam de – digamos Platão, vários tem sido os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto literário ou não literário” (LAJOLO 2008, p.26). Por outro lado, o fato de trabalhar com a Literatura, como base dessa pesquisa, demonstra uma necessidade de apresentar alguns conceitos acerca dessa temática nas concepções dos teóricos, pesquisadores e críticos. Dentre as especificidades que contemplam a literatura, Antonio Candido a concebe de uma maneira bem ampla “todas as criações de toque poético ficcional ou dramático em níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 2004, p.174). Nessa linha, o teórico a concebe como uma manifestação artística e cultural da humanidade, sem caracterização e conceitos de valores apresentando de forma generalizada a arte dos povos, ao longo dos tempos.

Em Literatura sem adjetivos, para Andruetto (2012, p.62)

Literatura é uma das expressões mais importante da cultura popular e uma construção social que dá coesão e valor aos habitantes de um país e que, como tal, precisa ser cuidada, estimulada e protegida por todos. A literatura a é, portanto, uma construção social que vai até mesmo além do livro como objeto de cultura.

A teórica compartilha do mesmo pensamento de Candido (2004) que compreende a literatura como uma expressão popular, uma construção social, que vai além dos limites do livro, o que se concebe também como elemento de caráter popular, que se aprende, desenvolve e se compartilham culturalmente.

Marisa Lajolo (2008, p.37) explica que conceituar literatura é complicado porque são várias as respostas “cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição”. Nessa concepção, a literatura está relacionada às convenções sociais de cada época, ao valor atribuído e às particularidades. É determinada pela lógica de cada tempo, por isso é um conceito mutável de acordo com o valor (ou valores) que se atribuem às obras em determinadas épocas.

Se as tentativas de conceituar literatura não conseguem contemplar toda a essência dela, talvez melhor enumerar sua função. Antoine Compagnon (2009, p.47), em sua obra *Literatura para quê?* Explica algumas funções da literatura:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Nessa concepção, a literatura é uma forma de experiências, por meio de ficção, concede ao leitor “oportunidade de enriquecimento e acumulação de experiências” (DE MARIA, 2002, p.23).

Citando Samuel Johnson, Compagnon (2009, p.48) destaca outra função para a literatura “O único fim da literatura é tornar os leitores capazes de melhor gozar a vida, ou de melhor suportá-la”. A literatura como forma de desfrutar a vida, ou de compreender com a dor do outro uma possibilidade de se reinventar, desenvolvendo a apatia e a superação através de experiências estéticas.

Cereja (2016), em sua obra *Literatura, Língua e linguagem: Gêneros do discurso*, apresenta algumas funções para a literatura: Literatura como arte, como recriação, como prazer, como experiência, como interação e transformação.

Em *arte da palavra*, o escritor justifica essa função pela linguagem artística rica de significados, sonoridade e imagem. A plurissignificação que possibilita a riqueza de sentidos do texto literário. A função de recriar a *realidade* parte do pressuposto de que ao ler, irá ressignificar a leitura de acordo com sua subjetividade e seu modo de ler a obra. Na função da *literatura por prazer*, o escritor cita Antonio Candido (2004), ao afirmar que a literatura é um direito de todos, dessa forma, independente de sua classe social ou escolaridade, toda pessoa tem o direito de desfrutar o prazer proporcionado pela literatura e pela arte. Em *literatura como experiência*, aborda a capacidade de ampliar as experiências pessoais pela vivência do outro num mundo ficcional. Em *Literatura como interação e transformação*, o autor explica que a literatura interage conhecimentos, vivências e transforma pessoas, explicando também que a literatura pode tornar-se expressão artística e ideológica de um povo.

Em contrapartida a essa visão enriquecedora que a literatura pode proporcionar às pessoas, percebe-se que a escolarização, por diversos motivos, ainda não possibilita uma transposição dessa teoria para a prática pedagógica. No ensino médio, por exemplo, aprende-se que a literatura é a arte da palavra, no

entanto, quase sempre as aulas estão reduzidas a um conhecimento de períodos literários, com seus principais autores e livros que melhor representam tais períodos.

Por esse modo de escolarizar a literatura, passa a conceber literatura como fases e não como obras, leituras, poder, sonhos. E, mais que isso, esse modo de estudar a literatura reduz a um olhar sobre o texto literário, um falar sobre ela. Ademais, coloca o texto literário preso a modelo de produção literária e, conseqüentemente, a de leitura. A experiência da leitura do texto literário do aluno acaba por ser desprezada por uma “busca” das características de estilo de época. Por outras palavras: a aula de literatura acaba reduzida muito mais para encontrar características de época do que para o prazer do texto literário.

A literatura é um conteúdo que precisa ser estudado na escola porque desenvolve o ser humano em sua criticidade, possibilitando-o a refletir sobre o mundo, ampliar o repertório de linguagem e criar outras realidades, “A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros...” (Compagnon, 2009, p.50)

Sua função acrescenta Vera Tietzman (2009, p. 69): “serve para despertar o imaginário, serve para alertar os sentidos, serve para tocar a emoção, serve para aguçar a perspicácia do leitor”. Por seu lado, Antonio Candido também (2004, p.177) compreende a literatura como transformadora:

Por isso é que em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

A literatura é uma ferramenta poderosa, que transforma os seres humanos, humanizando-os, no sentido de conhecer a si mesmo e aos outros. Através da leitura nos permitimos analisar, questionar, atribuir juízo de valor a outras formas de conceber a vida, outras culturas e realidades. Mesmo que seja um problema comum a todos ou, de certa forma, “exclusivo” da personagem, pela leitura o leitor acaba exercendo empatia para com ela. Essa relação de identificação com a situação vivida pela personagem e, muitas vezes, de repulsa pode construir um processo humanizador, que Candido define como: “o processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas

da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo.” (CANDIDO, 2004, p.6). Também discutindo a literatura e sua função humanizadora, Michèle Petit (2008, p.9) explica que

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência — não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra.

Nesse sentido, a literatura é transformadora de realidades, possibilitando sentidos para a vida através dos espaços de fabulação, de permitir o imaginário, de se desconectar da realidade, além disso, contribui para ampliar a visão crítica do leitor.

Dessa forma a literatura precisa ser acessível a todos os públicos, por intermédio da escola e das comunidades letradas, por isso a necessidade de políticas públicas de acervo de biblioteca e de incentivo à leitura. Ler literatura é essencial para a formação de leitores críticos e proficientes, e como afirma Petit (2008, p.9), “construir leitores (...) é um persistente trabalho social que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, promotores de leitura, editores, escolas, instituições não governamentais e Estados”.

Esse é um investimento na formação do leitor literário, que precisa ser conduzido por caminhos que contemplem práticas de leituras que privilegiam o texto e a imersão do aluno no universo do texto, Dias (2016, p.213) em *Literatura e Educação Literária*, explica: “... pensar em formar um leitor com aparições utilitárias do texto, em condições esporádicas que não favorecem a imersão nele nem reconhecem a necessidade de compartilhamento coletivo é tratar a leitura literária apenas como prescritiva...”. Isso nos leva a entender que, num processo de formação de leitores, a base deve ser sempre o texto, através dele, por meio de leituras compartilhadas, estabelecer relações que permitam a apreciação, o despertar, o envolvimento e, conseqüentemente, “ouvir as vozes” que ecoam da leitura literária.

Vale ressaltar, ainda, a importância do professor, antes de tudo, ser consciente de que está inserido nesse processo de formação leitora, sendo ele

próprio um leitor em formação. Ele representa um dos pilares da motivação para a leitura em sala de aula, tendo em vista que um dos aspectos responsáveis para a formação leitora é a qualidade das interações nas situações de leituras.

Vera Maria Tiezmann Silva (2009) apresenta a motivação como um elemento que desperta o interesse do aluno pela leitura. Segundo ela, essa motivação deve vir também por parte do professor que necessita convencer os discentes com argumentos a favor da leitura. Para tanto, ele necessita de um preparo, o que inclui ele ser leitor.

Interesse e curiosidade são o cerne da motivação para a leitura. Mais do que isso, o aluno só tem um real interesse se ele vir sentido nessa leitura. Aí entra o professor: ele precisa convencê-lo de que ler faz sentido, sim. É preciso lembrar, contudo, que o requisito essencial é estar o próprio professor convencido disso, senão sua argumentação vai soar falsa. (SILVA, 2009 p.80)

A formação do leitor literário precisa ser compreendida como um processo de construção. O professor é um mediador nesse processo, que orienta para as possibilidades de leituras, buscando a participação dos alunos, a fim de que eles reflitam sobre o seu cotidiano e incorporem novas experiências. Para isso o professor precisa ser leitor, partilhar suas experiências de leituras em sala de aula, traçar estratégias para que haja diálogos entre as leituras literárias e o aluno. Sendo possível criar o hábito da leitura através da literatura, com uma ressignificação da obra, instigando e estimulando os jovens a desenvolverem o hábito de ler e consequentemente, a competência leitora.

2.2.1 Literatura e ensino

O ensino da literatura na escola, ao longo da história, passou e passa por profundas modificações em relação aos conteúdos e metodologias de ensino, segundo Colomer (2007, p.15),

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade.

Por outro lado, esse ensino da literatura não se referia ao fato do aluno ler obras literárias, nem contudo que estava ligada aos interesses e escolhas dos estudantes. “Basta lembrar que (...), as únicas leituras necessárias na escola primária eram a cartilha, o catecismo e as *Fábulas* de Samariego” (COLOMER 2007, p.15).

Já no ensino secundário, a literatura era a base para o conhecimento e o aperfeiçoamento da arte da retórica, baseando-se nos autores gregos e latinos, utilizavam-se das estratégias de discurso das obras clássicas com citações para referenciar a argumentação e assim produzir o próprio discurso.

Assim tanto na etapa inicial, quanto na fase do ensino secundário, a literatura foi base do conhecimento, mesmo que seu uso fosse como função moralizante ou utilitária. Muitas vezes, seu objetivo de estudo estava centrado na função da literatura para o ensino “eixo da retórica” para aprender os discursos profissionais, “eixo histórico”, quando se desejavam fomentar a consciência nacional da cultura (COLOMER, 2007). Apesar de a literatura ser considerada essencial para a formação humana e seu uso ser eficiente para o sistema escolar, na época, não havia uma preocupação com a formação de leitores literários.

Após surgir novo contexto social, provocado por mudanças sociais e econômicas depois da Segunda Guerra Mundial e Revolução Industrial, o sistema de ensino também passa por reformulações e a literatura perde sua centralidade no ensino de línguas.

Após surgir um novo contexto de ensino, a escola começou a mudar seus objetivos e o uso didático de livros. Deu-se por terminada a hegemonia literária no ensino da linguística: diversificaram-se os materiais escolares - divididos até então em livros de textos e livros de leituras -, incorporando a leitura de diversos textos sociais (...) introduziram práticas de leituras que (...) procuraram tornar-se tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola. (COLOMER, 2007, p.24).

Nesse novo contexto, o objetivo da educação literária (COLOMER, 2007) centralizou em três pilares: a formação da pessoa que se concretiza na socialização, através da leitura, comparações e confrontação de textos das gerações anteriores de diferentes linguagens, a fim de compreender os usos dessas apropriações da língua; o enfrentamento da diversidade social e cultural apresentada através dos textos literários; a inter-relação entre língua e literatura e o reconhecimento do leitor das inúmeras possibilidades dos recursos de linguagens nas atividades

comunicativas. Essa reestruturação ainda não conseguiu, na época, contemplar a formação do leitor literário.

São várias as teorias que evidenciam a necessidade da escola priorizar estratégias objetivando a formação do leitor literário, apesar de muito ter teorizado sobre isso, pouco avançou nesse sentido. Alguns fatores podem explicar esse fato, dentre eles, os métodos utilizados não têm obtido o êxito esperado. A tomada de decisão sobre o que trabalhar e a forma como trabalhar precisa ser pensada, para que se promova a formação de leitores literários competentes, que possam desfrutar da literatura através de suas escolhas literárias.

Dentre as teorias que predominam sobre a formação literária de leitores, um consenso é comum, a importância da mediação de leituras. Nesse sentido Colomer (2007, p.104) afirma que “ a mediação deve existir porque a literatura é importante para os humanos, e os adultos são responsáveis por incorporá-las às novas gerações”.

Na concepção da autora, a educação literária contribui na formação do leitor através de mediações de leituras literárias pela escola, família e sociedade. A escola é a instituição social que precisa ensinar a literatura, porque nem sempre a criança terá à sua disposição adultos que a incentivem às leituras literárias.

Os textos informativos tendem a dominar a rotina diária de situações corriqueiras e, geralmente, de falta de tempo. Nesse contexto, para uma parcela da população, o tempo de leitura de fruição, ou o contato com o texto literário, praticamente não existe. Nessa lógica de atender ao capitalismo, o cidadão, dentro de suas práticas sociais, se depara com vários tipos de textos, porém a cultura de ler literatura ainda não faz parte da realidade de uma parcela da população.

Promover práticas e mediações de leituras literárias na escola é uma forma de garantir o acesso à literatura, proporcionar que muitos jovens tenham o direito de usufruir da arte literária e construir uma sociedade que pense a literatura também como algo necessário para sua formação.

Nesse sentido Paulino (2005, p.63), reflete que:

O tradicional determinismo na abordagem das disposições faz com que muitos considerem que as camadas pobres da população não detenham disposições para a leitura literária (...). Não fazendo parte das inclinações desses indivíduos, a leitura literária seria de difícil motivação social, restringindo-se a um pequeno grupo de elite cujos pais e amigos próximos permitiram a gênese dessa sofisticada propensão social letrada.

Esse pensamento determinista nega a cultura literária às classes menos privilegiadas, justificando pela ausência de interesse e a não motivação para a literatura, o que pode ser concebido como verdade em discursos que estão em desacordo com a formação do leitor literário, ou que favorecem a própria elite, porque a leitura literária não pode ser privilégio de apenas uma parcela da sociedade, como explica Antonio Candido (2004, p.126), em “Direito à Literatura”, o teórico concebe a literatura como um direito humano: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

As práticas de leituras literárias devem envolver o texto cânone ou não, incluindo desde os textos que fazem parte do repertório do aluno, até os que são considerados pela crítica como canônicos, desde os nacionais, até os universais, propiciando a leitura de diferentes tipos de textos literários. Nessas práticas de leituras, é necessário explicar a abordagem estética da literatura e os diferentes modos de dizer, para que seja compreendido também esse diferencial da literatura.

Dentre as Competências Gerais da BNCC, a terceira estabelece “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. (BRASIL, 2018, p.9). Em relação às Competências Específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental desse documento tem a nona:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p.87)

Nessa lógica, o professor é o importante elemento para promover essa prática de leituras literárias no cotidiano escolar, por isso também é necessário preocupar-se com a formação do professor e de suas experiências de leituras, segundo Colomer (2007, p. 105).

As linhas de atuação que parecem mais promissoras neste campo podem sintetizar-se nos seguintes pontos: Destinar recurso para aumentar a presença quantitativa e qualitativa dos livros no entorno infantil; Atender à formação leitora dos professores e outros mediadores; Incrementar a presença de leituras literárias na escola.

Dentre os três pontos básicos para a formação de leitores citados por Colomer (2007) o mais relevante é a formação do professor. É esse profissional que irá conduzir as práticas de leituras no âmbito da escola, por isso sua formação teórica e a transposição da teoria para a prática são imprescindíveis, devendo estar pautadas em metodologias para fortalecer a educação literária, considerando os modos de ler, o compartilhamento de leitura a escuta ativa e as mediações como elementos que possibilitam a formação de leitores literários competentes.

2.2.2 Leitor literário

FIM

Por que dar fim a histórias?
Quando Robinson Crusóe deixou a ilha,
Que tristeza para o leitor do *Tico-Tico*.

Era sublime viver para sempre com ele e com Sexta-feira,
Na exemplar, na florida solidão,
Sem nenhum dos dois saber que eu estava ali

Largaram-me entre marinheiros-colonos, sozinho na ilha povoada,
Mais sozinho que Robinson, com lágrimas desbotando a cor das gravuras
do *Tico-Tico*.

Carlos Drummond de Andrade

Entender o processo de formação de leitores nos direciona a compreender a relação do leitor diante do texto, a importância das experiências literárias realizadas a cada novo encontro entre leitor e texto literário. A teoria literária apresenta um largo campo teórico sobre essas implicações a cerca do leitor. O texto, o autor e o leitor representam a tríade no qual a crítica literária buscou compreender a leitura pela ótica de cada um desses elementos, valorizando, muitas vezes, um desses em detrimento aos demais. Como se pode ver pelas explicações de Compagnon (1999, p.140) “A abordagem objetiva ou formal, da literatura se interessa pela obra; a abordagem expressiva, pelo artista; a abordagem mimética, pelo mundo; e a abordagem pragmática, enfim, pelo público, pela audiência, pelos leitores”.

As abordagens historicistas valorizam a obra, as do formalismo russo, por seu lado, privilegiam o texto e, compartilhando das mesmas ideias sobre a leitura literária, as abordagens do *New Critics* concebem a obra como uma unidade

completa em si mesma. Ainda sobre o *New Critics*, Compagnon (1999, p. 140) explica que

Eles definiam a obra como uma unidade orgânica autossuficiente, da qual convinha praticar uma leitura fechada (*close reading*), isto é, uma leitura idealmente objetiva, descritiva, atenta aos paradoxos, às ambiguidades, às tensões, fazendo do poema um sistema fechado e estável.

Nessa concepção, o texto literário é a essência de todo significado da leitura, livre da subjetividade do leitor, da contextualização histórica, das impressões e afetividade do leitor. Para compreendê-lo, então, parte-se do pressuposto de que o leitor deveria ser “ensinado a ler mais cuidadosamente, a superar suas limitações individuais e culturais” (COMPAGNON, 1999, p.142).

Possivelmente seja um dos pontos conflitantes da escola quando se fala de leitura literária, às vezes, os alunos são ensinados a ler, partindo dessa concepção de que o texto está no centro, de que a falha está sempre no leitor, ou ainda, que ele não esteja pronto para compreender o texto literário na íntegra e, por isso mesmo, facilitamos a leitura, apresentando textos literários fragmentados, resumos de obras literárias, filmes de adaptações. Ou seja, usando recursos que falam sobre a literatura, mas cerceando o aluno de ter contato com o texto literário, negando-lhe, muitas vezes, uma das poucas possibilidades de haver um encontro feliz com a literatura.

Essa concepção que privilegia o texto literário, em sua própria imanência, também alimenta a crença que a literatura é algo difícil, que os alunos precisam de anos de experiências, ou estar aptos para vivenciar e compreendê-lo. Talvez, por isso, seja tão negligenciada no ensino fundamental. Ainda que não esteja falando da literatura no ensino fundamental, podemos aproveitar a fala de Compagnon (1999, p. 143) ao dizer que “a leitura real é negligenciada em proveito de uma teoria da leitura, isto é, da definição de um leitor competente ou ideal, o leitor que pede o texto e que se curva à expectativa do texto”.

As correntes teóricas formalistas, estruturalistas e *New Critics* buscavam “o leitor ideal” com experiências literárias, vivências e conhecimento para compreender o texto literário. Sendo ele rico de significância, compreendê-lo necessitaria então de um aprimoramento, uma competência leitora, para que fossem evitadas as “falhas” na interpretação.

Na hipótese de esse leitor ideal existir, haveria percorrido, possivelmente, um caminho bastante amplo de leituras literárias para atingir tal competência leitora. Por ser um leitor idealizado que tanto buscamos como professores (e que efetivamente não somos) em nossas aulas de leituras, precisamos traçar percursos diante dos quais construímo-nos como leitores e mediadores de leitura para nossos alunos. Pode-se refletir então sobre a forma como a literatura é apresentada na escola. De modo bastante simples, é possível dizer que esse contato do leitor/aluno com o livro se dá por dever e obrigação. Antes de ler, já existe uma ficha recheada de perguntas sobre os elementos da narrativa (enredo, foco narrativo, personagem, espaço) objetivando verificar se de fato houve a leitura. Essa metodologia de leitura – que pouco ou quase nada verifica o ato de ler do aluno – faz com que a literatura se torne algo vazio, visto que reduz o modo de ler a elementos fechados e pouco criativos. Por si só, essa maneira de didatizar a leitura literária não cria vínculos com a experiência de leitura do aluno.

Em sua obra de ensaios “Silenciosa Algazarra”, Ana Maria Machado faz uma interessante comparação da leitura e o prazer de ler, comentando:

[...] ler é como namorar. Muito gostoso. Quem acha que não gosta é porque ainda não encontrou seu par. Deixe aquele de lado e experimente outro, e mais outro, até sentir o prazer, deixando-se levar pelas novas delícias descobertas e exploradas. (MACHADO, 2011, p.17)

A leitura prazerosa é espontânea, fazendo-se pela motivação de sentir-se envolvido pelo gosto de querer cada vez mais ler e descobrir o que vem depois, ou o que mais a história tem a revelar. Nessa relação de envolvimento, não se percebe o passar do tempo, contagiado pela leitura o leitor quer apenas ler e tudo o que compete para o ato da leitura atrapalha, mesmo que seja outro prazer.

Um bom exemplo dessa relação é o conto “*A aventura de um leitor*”, de Italo Calvino. Nele *Amedeo*, personagem central da narrativa, vive uma aventura, ou “aventuras” na pele de um leitor literário. Ele divide a mesma praia, aparentemente abandonada, com uma mulher que insiste em flertar com ele. Entre mergulhos esporádicos, que servem como pausa e retorno à leitura, ele parece estar diante de um livro contagiante. Como leitor devorador, acaba por ficar dividido entre ler o capítulo que parece desvendar o desfecho da história e iniciar um romance com a jovem que demonstra claramente seu interesse pelo leitor personagem.

Na pele do jovem, o leitor do conto embarca nessa aventura e sente o drama vivido pelo personagem em decidir entre ler ou namorar. Também é contagiado a ler até as últimas linhas da narrativa pelo envolvimento que a trama proporciona.

Amedeo, personagem leitor, vivencia um forte vínculo com a leitura literária, gradativamente o personagem vai preferindo a ficção à realidade da vida: “Havia muito tempo que *Amedeo* procurava reduzir ao mínimo sua participação na vida ativa. (...) O interesse pela ação sobrevivia, porém, no prazer de ler” (CALVINO, 2013, p. 74). Esse leitor é uma representatividade do leitor “voraz”, aquele que lê por apreciação, pelo prazer, ou curiosidade.

Através desses personagens leitores, a literatura também é formadora, na visão de Melo (2015, p.164), “Essas personagens-leitoras encarnam as disposições necessárias para que a obra literária exerça seus efeitos formadores, providos não por uma realidade empírica externa, mas pelo próprio texto.”

Por exemplo, em *Amedeo*, a leitura é motivadora e prazerosa. É possível se imaginar ou reconhecer na representação desse personagem em que o desejo de ler, às vezes, compete com outros desejos, “Todos somos capazes de reconhecer, até mesmo em nossas próprias vidas, situações em que o desejo de ler teve de driblar sérias dificuldades, inclusive as representadas por outros desejos”. (RANGEL,2007, p138)

Melo (2015, p.164) destaca que: “A literatura mimetiza o ato de ler (...), constituindo e formando seus leitores a partir da experiência de suas personagens-leitoras”. Mesmo que em “*A aventura de um leitor*”, a obra lida por *Amedeo*, não seja identificada, a relação que este possui com a leitura, com tanta devoção e paixão, traça um perfil de leitor, com o qual almejamos vivenciar da mesma experiência com a leitura. Para tanto, o personagem expressa um modelo, aquele que busca o lugar perfeito para ler, organiza o seu espaço de leitura, em que espera viver “as aventuras de um leitor”, ou o puro prazer de ler.

Na leitura prazerosa, o leitor interage com o texto de uma forma espontânea, livre, descomprometida. É o que acontece no texto de Carlos Drummond de Andrade, que inicia o subtítulo desse capítulo. O leitor encontra o prazer de tal forma que se sente perdido após concluir a leitura, como se o término da narrativa deixasse um vazio, um leitor solitário, perdido, sozinho. Como se pode ver pelo modo como Drummond, na experiência da infância, encontra o prazer na leitura

solitária, ao ser “abandonado” com um livro na mão. *“Por que dar fim às histórias?/ Era sublime viver para sempre com ele e com Sexta-feira/ Sem nenhum dos dois saber que eu estava ali/ Largaram-me entre marinheiros-colonos, sozinho na ilha povoada”*.

Pliglia (2006, p.12), referenciando Pound explica: “A leitura, dizia Ezra Pound, é uma arte da réplica. Às vezes os leitores vivem num mundo paralelo e às vezes imaginam que esse mundo entra na realidade.” É o que acontece com Drummond em sua experiência de leitura de “Robinson Crusóé”, expressada em seu poema “Fim”, O modo de ler do eu lírico vivencia a história como se estivesse dentro do cenário, compartilhando as experiências com os personagens *“sem que eles soubessem que eu estava ali”*.

Outro exemplo também interessante é de Alberto Manguel (2004, p.8) em *“Uma história da leitura”*, quando fala sobre suas referências pessoais de leituras na época em que o pai, diplomata, viajava. A leitura era para Manguel um deleite, um porto seguro, um “lar permanente” em que o autor se encontrava. Nessas viagens, não importava a estranheza do quarto em que dormia. À noite, aos cuidados da babá, enquanto essa costurava ou dormia, ele, *“tentava chegar ao fim do livro que estava lendo e, ao mesmo tempo, retardar o fim o mais possível, voltando algumas páginas, procurando um trecho de que gostava, verificando detalhes que achava terem me escapado”*.

Os leitores ficcionais, geralmente representam modelo que motivam leitores reais, elos de reconhecimento entre leitor e texto, uma proximidade, ou outra forma do leitor vivenciar a experiência da personagem.

A contaminação do leitor fictício no uso do texto literário resvala nos modos de ler e nas relações do leitor com o livro, inclusive os textos futuros, criando também, mesmo que em dimensão diferente, o fascínio “pela aventura do outro”. (MELO, 2015, p. 166)

Os vários estudos que há sobre a leitura fazem uma reflexão a respeito do leitor, ainda que muitas vezes não o coloquem no centro do debate. Tratando a partir de uma relação de interdependência entre texto e leitor, Darnton explica que “a história da leitura terá de levar em conta a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor com o texto” (DARNTON, 1990, p.146). Essa liberdade do leitor, controlada pela “coerção do texto”, é evidenciada também pela Estética da Recepção. Segundo Jauss (1994, p.23) é o leitor quem atualiza a obra, isso porque

a leitura da obra literária adquire significância no contexto do leitor. Um texto literário como, por exemplo, “Romeu e Julieta” do século XVI não será lido nos dias atuais como foi ao longo de sua história de publicação. É possível pensar que cada leitor constrói modos de ler, o que significa excluir outras formas de leitura. Há que considerar também que toda leitura, independentemente de seu tempo e contexto, exigirá de seu leitor uma experiência maior, que Iser (1996) denomina como *repertório*, porque o texto também exerce e demanda uma postura ou *coerção* ao leitor.

Se o Estruturalismo, o Formalismo Russo e o New Critics buscavam um leitor ideal, a Estética da Recepção procurará trazer um leitor menos idealizado, ao pensar que esse leitor é “real” (leitor implícito), por isso mesmo, precisa de conhecimento, experiência, possuir leitura de outras obras literárias, de modo que conhece as pistas que são deixadas pela leitura.

Outro ponto de vista sobre a recepção é compreender a leitura a partir de comunidades interpretativas. LOURENÇO (2013) esclarece que Fish (1980) pesquisa como a interpretação de um texto depende da experiência própria de cada leitor dentro de uma ou mais comunidades. Na concepção do teórico, o leitor constrói o texto mediado por grupos sociais como escola, amigos, familiares, blogueiros, editores.

A forma de o texto dialogar com o leitor dependerá sempre das experiências pessoais de cada um, sua subjetividade, da comunidade leitora a que pertence e, por isso, destaca Darnton (1990, p.75), mesmo com todos os estudos acerca da leitura, texto e leitor, essa relação ainda é misteriosa:

Apesar de uma volumosa literatura sobre sua psicologia, fenomenologia, textologia e sociologia, a leitura continua a ser misteriosa. Como os leitores entendem os sinais na página impressa? Quais são os efeitos sociais dessa experiência? E como ela sofre variações?

Os modos de ler o texto literário é extremamente subjetivo e particular, não há como anteciparmos ou determinarmos quais leituras serão acionadas a partir do texto, ou se serão acionadas, de que forma o leitor compreenderá o que está dito e o que não está dito, nessa relação dificilmente conseguirão responder a essas questões:

Que faz do texto o leitor quando ler? E o que o texto lhe faz? A leitura é ativa ou passiva? Mais ativa do que passiva? Ou mais passiva do que ativa? O leitor deve ser concebido como um conjunto de reações individuais ou, ao contrário, como a atualização de competência coletiva? (COMPAGNON, 1999, p.146).

Por isso, mesmo que o professor planeje suas estratégias para o texto literário em sala de aula, não conseguirá prever todas as possibilidades que a literatura poderá oportunizar para cada leitor. Geralmente nas leituras coletivas, ou conversas literárias, surgem situações que o professor ainda não havia percebido como leitor, outro olhar para o texto ou simplesmente modos de ler diferentes tornam as aulas de leituras enriquecedoras.

Diante de todas essas concepções, como professores, pertencemos a uma comunidade interpretativa. A escola é uma instituição que objetiva a formação de leitores. Assim como a formação do ser humano, se faz social e culturalmente, aprendemos a ler e somos formados como leitores em contato com leituras e leitores. O ato de ler se completa na aprendizagem e no reconhecimento de nós mesmos e dos outros, por isso também é um ato social, coletivo, mesmo o leitor sozinho, ele estará inserido numa comunidade leitora.

Ana Maria Machado (2011, p.16) ao pensar a leitura como algo atraente e, de certa forma, contagioso, explica:

Se é verdade que não é comum que um adulto que nunca leu consiga, de repente, do nada, descobrir as delícias da leitura, também é verdade que não conheço um único caso de criança alfabetizada que, tendo acesso a livros bons e interessantes, deixe de encontrar algum que a atraia muito e, a partir daí, queira ler mais e mais, sem parar.

Ler literatura é um caminho para a formação de pessoas críticas. As práticas de leituras literárias possibilitam ampliar a visão crítica de todos aqueles que se enveredam por caminhos literários, mesmo que o gosto pela leitura ainda esteja em formação, ou ainda pouco desenvolvido. Os percursos para a formação do leitor são variados, nem sempre a escola conseguirá gerar a expectativa em todos os alunos de uma turma para a leitura. Por isso que o contexto de leitura é importante, uma criança – que já se descobriu como leitor ou sentiu prazer com a leitura ainda no seio familiar – terá uma maior predisposição na escola para experimentar outros momentos com a leitura. O certo é que uma vez descoberto esse prazer, o leitor nunca mais será o mesmo.

2.3 Concepções sobre a leitura

As relações sociais entre os seres humanos envolvem vários tipos de leitura, aprendemos a ler ainda nos primeiros meses de vida quando temos as primeiras percepções do mundo. Ainda bebês, encontramos as informações do mundo pela nossa percepção e vamos aprendendo a ler, à medida que nos desenvolvemos. Lemos olhares, gestos, expressões, o mundo em nossa volta. Mesmo que às vezes ainda falte, para algumas pessoas, a decifração do código escrito, ainda assim a leitura está presente. Como diz Vera Maria Tietzmann Silva (2009, p.67) “tudo aquilo que se apresentar aos nossos sentidos com possibilidade interpretativa pode ser entendido como objeto de leitura”.

Dominar o código escrito, em uma sociedade letrada, é um elemento indispensável para as práticas sociais, isso porque, desde o nosso nascimento, estamos inseridos em um contexto que envolve leitura e escrita. Toda a nossa sociedade é formulada e sustentada a partir da organização da língua escrita, como, por exemplo, o registro de nascimento, o cartão de vacina, o endereço de alguém, as mídias sociais. Esse conhecimento é indispensável para qualquer concepção que se pensa sobre cidadania, direito humano e sujeito crítico.

Não é sem razão, portanto, que ler é uma competência valorizada entre nós. Tanto que a leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência, de maneira negativa. É por isso também que não faltam programas e mais programas destinados a remediar a incapacidade de ler ou o analfabetismo, sobretudo entre os adultos. Neste caso, saber ler (...) é um poderoso fator de inclusão social. (COSSON, 2007 p. 33)

A leitura é vista sempre como algo positivo dentro das relações sociais como anuncia Cosson, ao discutir sobre a promoção da leitura, o seu conhecimento está presente em nossas relações na sociedade. A leitura está para além de uma simples interação entre as relações pessoais, porque nela contém o conhecimento e, a simples decifração de textos escritos não garante que compreendamos o mundo ao nosso redor, os jogos de interesses, a interpretação das relações de poder. Assim como a nossa formação humana é uma aprendizagem que se desenvolve na relação com o outro, num contexto social, a formação leitora também é um processo, uma construção de conhecimento, que pode acontecer por intermédio da família, ou

na maioria das vezes, por intermédio da escola, a instituição responsável por essa formação.

Cabe aqui ainda ressaltar a imagem cultural atribuída à leitura em nosso país. Apesar de muito propagada a importância da leitura nacionalmente, ainda há uma parcela da população que a concebe como algo substituível por outras formas de aquisição de conhecimento. A imagem do leitor, aquele que lê no seu canto, ou em algum lugar, isoladamente, para alguns é alguém com dificuldades de interação social, ou problemas pessoais que tem na leitura a fuga para suas problemáticas. Quando se apresenta um livro para alguns alunos, por exemplo, logo surge a ideia de que é algo chato, trabalhoso, que só se faz mesmo por obrigação.

Não há dúvidas de que ler é importante, prova disso são as constantes exigências sofridas pela escola para um trabalho efetivo com a leitura, no entanto, como explica Ana Maria Machado (2011) a leitura é incentivada até o ponto que o cidadão saiba cumprir com seu ofício. Aprende-se ler para desenvolver seu trabalho com mais eficiência, para atender às necessidades do mercado: “saber ler para conseguir ser bem-mandado e cumprir melhor suas tarefas profissionais é amplamente incentivado” MACHADO (2011, p. 13). Diante dessa visão, a literatura também é concebida como algo elitizado, ao povo é algo supérfluo, um saber desnecessário já que o essencial é dominar o código escrito.

Mudar essa concepção fortemente marcada pela negação à leitura é extremamente necessário, embora não seja uma tarefa fácil. Por outro lado, hoje também nos deparamos com jovens que se apropriam de leituras, espontânea e voluntariamente. Há um mercado editorial que busca e investe nesses jovens leitores. Os livros são propagados e atingem o gosto dos leitores juvenis com certa facilidade, favorecidos pelo avanço tecnológico. Isso pode ser visto, por exemplo, pelo crescimento das mídias sociais e dos canais de booktuber, que são patrocinados por editoras para estabelecerem, numa linguagem jovem, um contato com esse público leitor. Assim eles propagam resenhas de obras, evidenciando os livros da moda, criando expectativas no público para a leitura e para a aquisição dos livros.

Essa relação representa uma característica da sociedade com o livro após a imprensa. Segundo Robert Darnton (1990, p. 76) em “O beijo de Laumorett”: “a passagem da leitura intensiva para a leitura extensiva coincidiu com a

dessacralização da palavra impressa. O mundo começou a se confundir com a questão da leitura, e os textos começaram a ser tratados como mercadorias”.

De qualquer forma, essa influência do mercado faz com que alguns jovens cheguem à escola com seu gosto pela leitura iniciado, apresentando-se como leitores apaixonados e que já experienciaram o prazer da leitura literária, o que indica um caminho já iniciado de leitores em formação.

Na escola, a leitura estará voltada para a um propósito, que nem sempre condiz com os anseios dos alunos. O ler para quê e por que no âmbito escolar, está relacionado aos objetivos propostos pelo professor principalmente se tratar-se da disciplina de LP, nesse sentido, o posicionamento do professor estará aliado a sua concepção teórica sobre a leitura.

Para compreendermos algumas questões referentes à leitura, iremos apresentar aspectos da teoria sobre a leitura na perspectiva de Vilson Leffa (2008). Na visão desse teórico: “Historicamente pode-se dizer que há na teoria da leitura um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente a uma ênfase no contexto social.” (LEFFA, 2008, p. 4). A construção histórica da teoria de leitura inicia evidenciando o texto, depois o leitor ganha destaque central e por último o contexto social incide também sobre a leitura de um texto.

(1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/ transacional, com ênfase na relação com o outro. (LEFFA, 2008, p.1)

A primeira abordagem denominada ascendente compreende a leitura pela perspectiva do texto, em que o leitor constrói o sentido através da extração de informação do texto. Analisa esse processo com uma linearidade, ou seja, o leitor diante do texto, segue um roteiro.

A leitura é vista como um processo ascendente ("bottom-up" em inglês), fluindo do texto para o leitor. É, portanto, um processamento ativado pelos dados ("data-driven" em inglês), onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página. (LEFFA, 2008, p.6)

Dentro da abordagem ascendente, Leffa (2008), a leitura está relacionada ao processo de decodificação das palavras, as informações estão presentes no texto em duas camadas, uma camada profunda e outra superficial, o leitor então é o responsável por extrair as informações do texto, não havendo negociação entre texto e leitor e nem atribuição de significados por parte do leitor. Para essa abordagem, o leitor precisa ter um conhecimento lexical que permita compreender o texto e todas as informações contidas nele, assim, quanto mais proficiência por parte do leitor, mais compreensão sobre o texto.

As críticas a essa perspectiva de leitura enfatizam que um texto não é concebido da mesma forma por diferentes leitores e nem pelo mesmo leitor no processo de releitura, ainda assim, se há diferentes tipos de textos, também existem diferentes modos de leituras. Outro elemento desencadeador da compreensão textual são as variáveis relacionadas ao vocabulário que estão interligadas ao processo de entendimento do texto, por exemplo, Leffa (2008, p.10), “a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo relevante, estabelecer conexões com diferentes partes do texto”.

A segunda abordagem, chamada de descendentes, dá ênfase no leitor e concebe a leitura como um processo de atribuição de significados.

(...) na perspectiva do leitor, o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos ("concept-driven", em inglês). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura, etc.) (LEFFA, 2008, p. 11).

Nessa, o uso de diferentes conhecimentos como linguístico, textual e enciclopédico contribui para a compreensão textual, o leitor aciona os conhecimentos presentes em sua memória, realiza uma atribuição de sentidos ao texto. Assim, o leitor proficiente compreende que existem vários tipos de leituras, logo, formas variadas de ler, interpreta as informações implícitas no texto, aciona seu conhecimento para a intertextualidade dos textos, sabe prever os aspectos linguísticos, aprimora-se da leitura através da identificação do autor, contexto de produção e possui capacidade de previsão diante do que está inserido no texto.

As críticas a essa abordagem referem-se ao poder de interpretação instituído ao leitor, ele é a autoridade que estabelece o sentido do texto Leffa (2008, p.15),

O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor.

A terceira, constituída pelas teorias conciliadoras, na perspectiva da psicolinguística, compreende a abordagem transacional e a teoria da compensação. Na abordagem transacional a leitura não é um processo isolado, ela se constrói num conjunto de inter-relações entre texto, autor, leitor e contexto. Nesse processo todos os elementos se modificam: o autor, durante o processo de escrita, o leitor enquanto lê o texto que é construído durante a leitura e o contexto (LEFFA, 2008, p.33). Cosson explica que “Nessa transação, todos esses elementos se modificam, por força do processo de interação em que se envolvem, logo o texto resulta de uma construção em que participam autor e leitor”.

Já a teoria da compensação compreende a leitura como um processo que envolve várias fontes de conhecimento que interagem entre si na construção de sentidos do texto.

(...) a leitura como um processo de interação. Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e autor, as fontes de conhecimentos envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relacionam um com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. (LEFFA, 2008, p.02-03).

As teorias sobre o foco da leitura orientam o trabalho do professor. Dependendo de sua perspectiva sobre a leitura, o seu trabalho será planejado dando enfoque ao que ele compreende como leitura, abordando metodologias que privilegiam o texto, o leitor, ou o contexto assim para Cosson (2007, p.41), “ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o círculo não se complementa e o processo resulta falho”.

2.4 O livro didático e a formação de leitores

A formação de leitores na escola é um processo que ocorre gradativamente e de acordo com as experiências de leituras oportunizadas aos alunos. É interessante

perceber essa relação do aluno com a leitura dentro desse ambiente, levando em conta os recursos didáticos disponíveis para que haja essa formação. Dentre os recursos disponíveis, destaca-se nessa pesquisa, como elemento de apoio a formação de leitores, o livro didático de língua portuguesa (LDLP).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) possui uma função fundamental no fomento à educação, é a partir dele que os livros didáticos e outros materiais didáticos são avaliados e disponibilizados para as escolas públicas de todo Brasil.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2020).

As escolas públicas brasileiras recebem a cada ciclo os livros didáticos, renovados e seguindo os critérios do PNLD. A escolha do material didático é realizada pela unidade escolar, pelos professores, coordenadores e diretores. A distribuição é realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa política pública de distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica iniciou privilegiando as disciplinas críticas, hoje contemplam quase todas as disciplinas do currículo escolar.

A distribuição gratuita de material didático para os alunos de ensino básico é uma das políticas públicas mais antigas do Brasil. O programa de distribuição de livros didáticos, intitulado Programa Nacional do Livro Didático, iniciou-se em 1929, não com essa nomenclatura atual, pois o programa já sofreu várias reformulações e, conforme as necessidades educacionais, sofre mudanças devido aos ajustes e o cumprimento de metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. (SAMPAIO e FERREIRA, 2017, p.344-345).

Um ponto a destacar a respeito dessa política pública educacional é quanto à distribuição do livro didático nas escolas. É importante esclarecermos que os livros distribuídos pelo FNDE são enviados às escolas na quantidade relacionada no censo anterior do ano de escolha. O número de matrículas no ano que os livros chegam à escola, geralmente é superior a quantidade de livros que chegam às unidades escolares. Para amenizar essa distorção entre números de alunos e a quantidade de livros recebidos por escola, o FNDE/MEC, elaborou o Sistema de

Controle e Remanejamento de Reserva Técnica (SISCORT), que tem por objetivo auxiliar as escolas e as secretarias estaduais e municipais da educação no gerenciamento virtual em relação à distribuição e ao remanejamento dos livros didáticos.

O Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort) é um *software* desenvolvido pelo setor de informática do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), disponibilizado na Internet, que permite às escolas e secretarias estaduais e municipais de Educação remanejarem os livros didáticos do ensino fundamental e médio distribuídos pelo PNLD. Em caso de carência ou excesso de obras, as escolas da rede pública podem verificar sua disponibilidade nas unidades educacionais mais próximas ou registrar possíveis sobras em sua instituição (BRASIL, 2020).

Esse sistema controla se a escola está com sobras ou faltas de livros, se há uma falta, verifica as sobras do livro desejado em outras escolas. Se não encontrar estas sobras, poderá adotar o título da reserva técnica, porém pode acontecer de não ser o mesmo título escolhido na escola. O que acontece em algumas realidades de muitas unidades de ensino que recebem livros didáticos de títulos variados para a mesma disciplina, chegando até uma mesma turma/série receber mais de dois diferentes livros didáticos.

Essa fragilidade no sistema dificulta o trabalho do professor através do livro didático, pois se é difícil trabalhar com um livro que não se adequa a realidade dos alunos, piora quando esse recurso didático apresenta de forma diversificada numa mesma unidade escolar, ou na mesma sala de aula. Essa problemática precisa ser reconhecida como um entrave no processo de ensino, muitas vezes esse aspecto ocorre, sobretudo em escolas mais distantes dos grandes centros urbanos, que já vivenciam outros fatores de exclusão social e problemas que implicam diretamente na qualidade da aprendizagem. Sendo assim, precisaria de mais cuidados quanto aos recursos e materiais didáticos disponíveis, de forma a possibilitar uma equidade na educação básica brasileira.

Mesmo diante desse aspecto negativo, o livro didático nas escolas têm pontos positivos que merecem destaques. O uso do livro didático e sua função em sala de aula dependem da relação que o professor faz com esse suporte pedagógico. A prática e estratégias de ensino entrelaçadas ao LDLP estão intimamente ligadas à visão que o professor tem sobre ensino e metodologias. Usá-lo como uma

ferramenta única de aprendizagem é evidente que tornará as aulas rotineiras, cansativas, às vezes inadequadas para o currículo da região, para o nível da turma e outros fatores que implicam no desenvolvimento da aprendizagem que somente o professor é capaz de perceber no transcorrer do ano letivo. Por esses e outros motivos, alguns pesquisadores o condenam acreditando que o mesmo mais atrapalha do que contribui com o ensino.

No que se refere à leitura e formação de leitor literário, há uma vasta bibliografia que o condena, sobretudo por escolarizar a literatura de uma forma ineficiente que não contribui para a apreciação estética e nem incentiva a leitura de fruição. Segundo Magda Soares,

Aos textos (ou pseudotextos) propostos à leitura dos alunos, nos livros didáticos, seguem-se sempre exercícios de “estudo do texto” – mais uma exigência do processo de escolarização da leitura: a escola deve conduzir o aluno à análise do texto e à explicação de sua compreensão e interpretação. (SOARES, 2011, p.43).

Esse processo inadequado de escolarização da literatura apontado por Soares nos livros didáticos, não consegue oferecer ao leitor a experiência estética da leitura literária, logo a formação de leitores competentes de textos literários e a consolidação de hábitos de leituras não se concretizará apenas através do uso do LDLP, salvo se houver um trabalho articulado do professor com esse recurso didático, que contemple a leitura literária nos espaços da sala de aula.

Dessa forma, o planejamento do professor deverá contemplar as especificidades do texto literário, a sua literariedade, os recursos de expressão, o uso estético da linguagem, de forma que o aluno possa compreender que o texto literário também demanda modos de ler diferenciados.

Seja qual for a apropriação do professor a esse material nas escolas, tanto públicas como privadas, é importante destacar que a escolha do livro e a forma de como utilizá-lo precisam ser pensadas pelo professor sendo ele o especialista e a partir de quem as escolhas metodológicas conduzirão o seu público a um percurso de conhecimento.

Apesar das implicações e debates acerca do LDLP, compreendemos que ele é um elemento importante para a formação de leitores, principalmente no contexto da educação brasileira, em que existem várias realidades sociais, tanto do aluno que possui pleno acesso aos bens culturais em uma metrópole, como livros, cinema,

teatro, shows, internet, amostras culturais, dentre outros. Ao passo que há alunos que estão à margem de todos esses recursos, inclusive da escola, que, para terem acesso à educação, precisam enfrentar um trajeto de horas, sem pavimentação, ou até mesmo pelo rio. Sendo esse um país de proporções gigantescas, em território e desigualdade social, essa criança menos privilegiada, dificilmente terá outra fonte de leitura em casa que não seja o livro didático.

Por esse motivo, entendemos que o LDLP, com relação à literatura, é um recurso que favorece a leitura literária, tendo em vista sua importância não só na escola como nos lares da maioria dos estudantes brasileiros. Segundo Rangel (2007):

O LD tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita. E o LDP, com suas atividades de estudo de texto, o instrumento por excelência de aprendizagem da leitura e de concepção do que deva ser “boa” leitura. (RANGEL, 2007, p131).

No entanto, isso não pode implicar na ideia de que deve ser utilizado como o único meio de acesso ao texto literário ou que toda literatura que o aluno necessite se encontra nas páginas do livro, isso porque esse suporte não tem o compromisso único com a literatura, nele também estão presentes os estudos dos gêneros textuais que, de certa forma, implica numa redução na abordagem ao texto literário. Segundo Egon Rangel,

Não há dúvida de que não será possível incluir, no LDP, toda a literatura de língua portuguesa, nem tudo o que seria interessante oferecer como primeiro contato com a literatura universal. Mas será possível, e necessário, para cada momento da aprendizagem projetada pela organização escolar, estabelecer por onde começar, os caminhos a serem percorridos, as obras e autores imprescindíveis, as abordagens mais adequadas. (RANGEL, 2007, p140)

Acreditamos que o LDLP é um recurso acessível à boa parte da população brasileira como forma de difundir o texto literário. Permitir o contato da criança, desde as séries iniciais, a texto de contemplação estética possibilita uma contribuição ao processo de construção do leitor. No entanto, não se pode compreender esse processo somente pela ótica do LDLP, pois o uso desse suporte pedagógico passa essencialmente por professores especialistas em leituras literárias e será através de um planejamento associado ao recurso do LDLP que o professor irá traçar um percurso favorável à formação de leitores literários.

2.5 O conto literário: algumas especificidades teóricas

Contar e ouvir histórias talvez sejam as mais antigas ocupações humanas para entretenimento. As histórias acompanham a humanidade, sejam elas para explicar nossa existência, para ensinar ou proporcionar prazer. A necessidade de fabulação, conforme explica Candido (2004, p.176) é uma característica inata ao ser humano, segundo o autor “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela”.

Não se pode definir com exatidão, quando as histórias começaram a serem disseminadas, no entanto sabe-se que todos os povos, em todas as épocas, contaram suas narrativas, sejam orais, ou posteriormente escritas, “formas simples” ou “formas artísticas” conforme define Jolles, (1976) em sua obra *Formas simples*.

As “formas simples”, segundo o autor, são os contos de tradição oral, manifestando exemplos ou ensinamentos como os mitos, as fábulas, os contos de fadas. As “formas artísticas” são os contos autorais, *desvinculados* da tradição popular, inserindo outros temas e formas de narrar. Embora haja essa delimitação pelo autor, as formas de composição entre ambas as definições apresentam aspectos estruturais próximas.

O modo de composição do conto motivou os teóricos literários numa busca de definição e caracterização. Analisar o conto dentro da teoria literária não foi algo consensual entre os teóricos, há os que o enquadram dentro das teorias gerais das narrativas, pois o concebem pelo viés dos modos de narrar, outros o consideram como gênero literário de características peculiares, Cortázar (2006, p.149) em Valise de Cronópio, descreve sobre o conto:

Pouco a pouco, em textos originais ou mediante traduções, vamos acumulando quase que rancorosamente uma enorme quantidade de contos do passado e do presente, e chega o dia em que podemos fazer um balanço, tentar uma aproximação apreciadora a esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus últimos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário.

Embora sujeito às características gerais das narrativas, há aspectos dessa expressão literária, assim como o poema, o romance, a novela, que faz o conto ser concebido como tal, entretanto, assim como os outros gêneros literários, não há uma caracterização rígida, pois o estilo próprio de cada escritor prevalece na arte literária.

Nesse trabalho, para a abordagem teórica sobre o conto literário nos filiaremos ao autor Ricardo Piglia (2004) e sua teoria em “Formas breves”. Nele, Piglia define que “um conto sempre conta duas histórias.” Apesar disso, todo conto conta duas histórias, no clássico a história é contada anunciando a outra, no moderno as duas aparecem numa só, uma em primeiro plano e a outra se constrói em segredo. A arte é o entrelaçar de ambas, “Um relato visível esconde um relato secreto, narrado de um modo elíptico e fragmentário” (PIGLIA, 2004, p. 87), o final revela o elemento surpresa, que foi construído abaixo da superfície da trama da primeira história. O que aparentemente é desnecessário à primeira é um elemento imprescindível à segunda, por isso seu modo elíptico.

Outras características dessa narrativa são a concisão, a brevidade, linguagem densa, economia de palavras e profundidade. No conto clássico, o desenrolar dos fatos centraliza numa cadeia de acontecimentos de um único episódio com começo, meio e fim em que tempo e espaço são reduzidos. No contemporâneo, a estrutura clássica conduz o leitor para além do que está escrito, para uma descoberta de algo “não-dito”, ação reduzida, tempo psicológico, monólogos, sem a construção tradicional em que o clímax intercede o desfecho. A participação ativa do leitor passa a ser a um elemento para compreensão da narrativa e sua apreciação. Será o leitor quem vai descobrir o que é contado e a forma como é contado.

Para exemplificar essa tese, observamos o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, texto aplicado nessa pesquisa durante o processo de intervenção. No conto, a narradora personagem relembra um fato que marcou profundamente sua memória de leitora, na infância, o tão desejado empréstimo do livro *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Como não tinha condições de adquiri-lo, o jeito foi pedir emprestado à colega, filha do dono da livraria, que se utilizando de extrema maldade, faz uma espécie de “tortura chinesa” à colega que todos os dias, em vão, vai em busca do tal livro. Os dias sucedem, o empréstimo é sempre adiado e a humilhação continua até um dia que a mãe da cruel menina intercede na história e põe fim a todo o sofrimento da narradora. O que é narrado após isso é um puro deleite de uma personagem-leitora com o tão almejado livro.

A segunda história nessa trama é o crescimento da criança e seu reconhecimento como mulher. Logo no início do conto, a narradora apresenta o seguinte trecho “Mas possuía o que qualquer **criança** devoradora de histórias

gostaria de ter: um pai dono de livraria.”² A narradora se caracteriza como criança, apresentando ao longo da narrativa outros trechos que ressaltam esse lado infantil, o modo de andar “fui à sua casa literalmente **correndo**”, “Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando que era **meu modo estranho de andar** pelas ruas de Recife”, “**andei pulando** pelas ruas e não caí nenhuma vez”; a inocência de acreditar que, mesmo diante dos fatos, a colega emprestaria o livro: “No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo.”

Durante a narrativa, há um trecho que parece indicar um amadurecimento psicológico: “Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho.”, a percepção da maldade não demonstra mais a inocência infantil, o outro trecho relata o cansaço no aspecto físico que não aparece antes (na infância), mas depois de **um tempo indefinido**: “E eu que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob meus olhos espantados.”

Então, na última linha do texto, a revelação do amadurecimento, do crescimento através da experiência de um longo período de sofrimento e humilhação: “**Não era mais uma menina com o seu livro: era uma mulher com seu amante**”.

Piglia (2004, p.100) teoriza também sobre o final do conto ao dizer que “O final põe em primeiro plano os problemas da expectativa e nos defronta com a presença de quem espera o relato”. Não é ocasionalmente que um ou outro leitor se depara com desfecho de narrativas que não lhe agradam, isso porque os finais, segundo Piglia (2004, p.100), “são formas de encontrar sentido na experiência”, geralmente a leitura conecta nossas experiências e inconsciente. O leitor cria expectativas em seu imaginário que vai de encontro a sua subjetividade, o que nem sempre condiz com o revelado no texto. No final de “Felicidade Clandestina”, paira o sentimento de que o bem venceu, pela conquista da criança ao direito à leitura literária, entretanto para aqueles que pensavam que ao conseguir o livro a narradora iniciaria a leitura com tamanha devoção, isso não se concretiza, pois o prazer de conseguir o livro é tão grande que ela precisa desfrutar do máximo de momentos com o livro, visto que o empréstimo era pelo tempo que ela quisesse.

²Todas as citações referentes ao conto são:

LISPECTOR, Clarice. 1981, p. 7-10 apud CERREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. 2015, P.70-71. *Grifo nosso*.

No conto de Clarice Lispector, a narradora apresenta sua memória de um drama infantil. Inicia-se apresentando as características da filha do dono da livraria, para Piglia (2004), todo conto inicia sem causar um deslumbramento ao leitor. Isso se justifica pelo fato da tensão ser apresentada mais adiante e a espera do leitor é justamente pelo final “Essa noção de espera e de tensão rumo ao final secreto”. (PIGLIA, 2004, p.88).

Outro ponto destacado pela teoria de Piglia (2004, p.101), sobre o conto é quanto à forma de narrar: “Não é o narrador oral quem persiste no conto, mas a sombra daquele que o escuta.”. No conto está presente a marca do interlocutor que escuta, dessa forma a escrita é produzida para ser ouvida. Para tanto, Piglia (2004, p.101), referencia Borges ao dizer “A arte de narrar, para Borges, gira em torno desse duplo vínculo. Ouvir um relato que se possa escrever, escrever um relato que se possa contar em voz alta.” Isso porque o conto possui suas raízes na oralidade, são histórias contadas por um narrador para alguém ouvir/ler. Há marcas de oralidade, um misto entre o falar e o ouvir. “Há um resquício da tradição oral nesse jogo com um interlocutor implícito” Piglia (2004, p.90). Essa característica também pode ser percebida no conto estudado. A narradora, por alguns momentos, parece ouvir as vozes de um interlocutor que pergunta “Quanto tempo?” Ela responde: “Não sei” e questiona: “Entendem?”, “Como contar o que se seguiu?”. O interlocutor implícito parece interagir com a narradora, contribuindo para a construção da narrativa.

No livro didático “Português Linguagens”, fonte dessa pesquisa durante a intervenção, a teoria de conto é apresentada sob a ótica do conto tradicional, marcado por uma estrutura do enredo, o conflito, o tempo, personagem o espaço (CEREJA & MAGALHÃES 2015). Apresentando esses elementos em um quadro ao lado da atividade de produção textual, que possui como objetivo a percepção do aluno para reconhecer como as etapas do enredo são apresentadas dentro do conto. Há uma abordagem sobre “O que é necessário para criar uma boa história”, apresentando a reflexão do escritor italiano Umberto Eco sobre o ato de narrar:

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que

não pode deixar de acontecer. (ECO, 1985, p.21, *apud* CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 76).

Para o teórico italiano, a arte de contar consiste em construir um mundo imaginário detalhadamente, porque as pequenas particularidades são necessárias, constrói-se o cenário, o narrador ou personagem com um temperamento “agressivo”, sendo ele quem dará vida à história, “traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer”, que será escrita em uma folha de papel “pouco limpa”. Se existe uma fórmula para escrever contos, essa é a definida por Umberto Eco.

Os elementos estruturais do conto no LDLP são novamente apresentados na etapa do livro, que apresenta a proposta de produção textual intitulada como “Planejamento do texto” e “Revisão e reescrita”, orientando a produção para que o aluno perceba essas características textuais e desenvolva seu texto contemplando esses elementos. A revisão textual solicita que o aluno revise seu texto percebendo se a narrativa é curta, se há poucas ações com tempo e espaço reduzidos, enredo estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho ou se subverte intencionalmente a estrutura. O livro didático deixa evidente que essas características referem-se ao conto tradicional e não menciona nenhuma característica do conto contemporâneo.

2.6 A literatura na base nacional curricular comum

O ensino da literatura na escola ainda hoje enfrenta algumas questões referentes aos processos metodológicos inseridos nos contextos das salas de aula. As linhas teóricas que incidem sobre os trabalhos com o texto literário apontam falhas nesses aspectos, sobretudo referente ao uso didatizado, de modo inadequado da literatura. Tais processos metodológicos apresentam os textos literários como pretexto para análise linguística e semiótica, textos fragmentados, ensino da história da literatura e estilo de época. Todos esses aspectos evidenciam algumas questões teórico-metodológicas sobre ensino e mediação de leitura de texto literário na sala de aula.

Além disso, percebe-se haver uma divergência entre os documentos que norteiam o ensino da literatura no Brasil e aquilo que os críticos concebem como o uso adequado para a abordagem dessa expressão artística na escola. Dentre os

mais recentes, destacaremos, nesse trabalho, uma análise de como a literatura está presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aprovada em 2018,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018).

A BNCC é o documento norteador de conteúdos, habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica. Nesse sentido, é importante perceber a forma como o ensino de literatura é compreendido por esse documento, bem como refletir sobre o que é obrigatoriedade de ser ensinado referente à literatura para a prática de formação de leitores literários.

No que se refere à formação de leitores, é sabido que a leitura de textos de natureza diversa precisa ser uma das prioridades, por isso é necessário estimular e desenvolver estratégias proporcionando o contato com a diversidade textual, tanto oral como escrita, percebendo a complexidade dos diferentes tipos de textos que circulam socialmente. Por isso, vale destacar, que a formação de leitores exige o conhecimento de cada forma de elaboração textual o que contribui respectivamente com a prática e o desenvolvimento da escrita.

Outros fatores também incidem sobre a formação de leitores, por exemplo, contato com bons materiais de leitura e com adultos leitores. No entanto, a realidade brasileira é muito evidente nesse aspecto, geralmente as crianças têm pouco ou quase nenhum incentivo em casa para a leitura de bons materiais. O que torna obrigatoriamente responsabilidade da escola, estimular a leitura dentro e fora do ambiente escolar, de modo que haja interesse em ler não apenas o que será cobrado como atividade, mas que leituras sem compromissos com atividades escolares sejam realizadas até que se desperte o gosto e torne um hábito entre os alunos.

Esse estímulo por parte da escola se torna convincente, quando os professores também são leitores, ou tiveram formação que possibilitasse uma prática bem sucedida do trabalho com a leitura. O professor precisa ler literatura para responder aos seus anseios, por outro lado também precisa acompanhar as produções contemporâneas, enxergar o que há de interessante nesse contexto

atual. As crianças precisam encontrar obras que atenda aos seus interesses, mas elas também precisam ser provocadas por obras que ampliem seus horizontes.

Para que esse objetivo seja concretizado, a escola precisa apresentar as práticas de leituras literárias como prioritária desde as séries iniciais, visto que é a base de formação do cidadão. Promover momentos que privilegiem a literatura, para a imersão do aluno no texto literário, criando condições para desenvolver hábitos de leituras, uma base para que, na próxima etapa de ensino, a literatura possa ser contemplada, como objeto estético a ser apreciado, interpretado, refletido e analisado.

O texto da BNCC também ressalta a importância do trabalho com o texto literário na educação básica, desde as séries iniciais, ressaltando a importância para a leitura de fruição, o compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. Embora esse discurso se evidencie com destaque no que concerne componente curricular da Língua Portuguesa, a literatura não está vinculada aos eixos específicos, mas como um campo de atuação (manifestação artística e cultura).

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: **oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p.710 grifo nosso)

A BNCC está organizada dentro dos eixos consolidados no PCN e a literatura aparece contemplada no campo artístico-literário. Os campos de atuação presentes na BNCC estão estruturados de acordo com a dinâmica da prática escolar e as esferas sociais que os textos circulam, levando em conta os diferentes modos de ler e se apropriar de textos:

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico – midiático e Campo de atuação na

vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública.(BRASIL, 2018, p.84)

A subdivisão dos campos de atuação possui a função didática, para permitir um entendimento de que os textos estão inseridos em contexto das práticas sociais e escolares e contribuem para o conhecimento sobre a língua e as outras linguagens nos tempos e espaços sociais.

Outro destaque à literatura na BNCC aparece nas competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa, dentre essas competências, ressaltaremos a nona:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p.87).

Nessa competência, o documento demonstra a importância da literatura como elemento de desenvolvimento humano a partir de práticas de leituras literárias, apreciação do senso estético e fruição, mas percebe-se uma concepção generalizada da literatura, limitando o ensino da literatura ao contato do aluno com textos literários.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se **de possibilitar o contato** com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo **a continuidade da formação do leitor literário**, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2018, p.138, grifo nosso).

Essa concepção de literatura no sentido genérico também é retomada no Campo artístico-literário quando se refere a “possibilitar o contato com as manifestações artísticas”. O próprio documento, ao atentar para a importância da leitura literária, não transmite uma noção clara de educação literária, até mesmo reduzindo o estudo da literatura ao contato com o texto literário. Evidentemente há uma relação muito próxima entre esses dois conceitos, tanto a leitura do texto literário como a instrumentalização do aluno para reconhecer as particularidades da literatura, passa pelo contato e apreciação da literatura, o que a própria BNCC,

ainda no Campo artístico-literário acrescenta “Está em jogo à continuidade da formação do leitor literário”, enfatizando assim a necessidade do estudo da literatura.

Embora a BNCC faça menção a uma contínua formação literária, o documento não apresenta um direcionamento para esse fim, deixando uma lacuna no que se refere aos níveis de complexidade do texto literário para cada série ou ciclos de aprendizagem. Isso nos leva a compreender que o parâmetro para nortear a formação literária do educando será discutido no âmbito do currículo na esfera estadual, municipal, ou pela própria comunidade escolar.

O espaço destinado à literatura na BNCC possivelmente será base de estudos e amplos debates, no entanto a importância reservada à literatura na educação básica dependerá de como as unidades de ensino, os professores e comunidade escolar irão interpretar as orientações propostas pela BNCC. Além disso, também é preciso refletir sobre a própria instrumentalização e formação do professor que desenvolverá a formação literária na educação básica, porque é importante pensar a literatura dentro dos muros escolares, não apenas como elemento de fruição, mas é necessário ampliar essa visão e construir relações mais significativas de alunos/leitores com a literatura, de modo que se possa perceber o potencial transformador da leitura literária como ato político, ideológico e histórico.

3. MEDIAÇÕES DE LEITURAS E DIALOGIA

O planejamento das práticas e mediações de leituras literárias tem sua base na concepção dialógica da língua e linguagem numa abordagem sócio-interacionista. Para explicar esse viés teórico elencado ao trabalho com o texto literário, serão abordados os conceitos de dialogia do Círculo de Bakhtin, o qual concebe a linguagem como um produto em sua dimensão.

Entre ler e compreender há fatores que dialogam num processo constante de interações. A leitura ocorre em um contexto social, tanto o texto é um produto social quanto o leitor. Dessa forma, a leitura e sua significação perpassam por uma relação dialógica entre o texto e suas condições de produção. Já o leitor, no ato da leitura, mobiliza sua subjetividade, relações sociais e outros textos que fazem parte de seu repertório. Segundo Fiorin (2006, p.07), “Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também individual.”

Nessa concepção dialógica, os discursos se concretizam em interações, todo enunciado “é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo é as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2006, p. 07). Ademais, as relações entre leituras literárias compreendem essa lógica de interações tanto no ato de criação do texto, quanto nas relações entre o texto e o leitor, mesmo que esse leitor esteja isolado, somente ele e o texto, ou leitores em comunidades interpretativas, como por exemplo, a escola.

Antonio Candido (2004, p.113), refere que a literatura fornece “a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” A experiência de leitura possibilitada pelo texto literário provoca reflexões sobre o indivíduo e suas relações sociais, contribuindo com a formação da consciência individual e aprimoramento da atividade intelectual do leitor.

A relação dialógica também perpassa as mediações de leituras, levando em conta que esse movimento de mediar coloca em jogo vários emissores e interlocutores, numa interação de saberes que advém dos textos. Fiorin explica que,

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. (FIORIN, 2006, p.19)

Isso remete ao fato de que nas conversas estabelecidas sobre as obras literárias, os discursos sobre os textos estão carregados de opiniões, lembranças, sentimentos, ecos que ressoam de outros discursos carregados de emoções, valores, paixão, mas também estão relacionados com a subjetividade individual de cada leitor, mesmo que essa subjetividade seja também um reflexo das relações sociais. Bakhtin (2006, p. 120) explica que “a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”.

As relações dialógicas estão relacionadas à formação e à constituição dos sujeitos, na sociedade, na escola, em seus diversos contextos de apreensão do mundo Fiorin (2006, p. 55) explica que “O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas”. Isso implica também compreendermos o sujeito em formação dentro do espaço escolar, sobretudo com relação ao texto literário e o que este possibilita através de práticas de leituras acertadas. No artigo, “O papel da literatura na escola”, Regina Zilberman destaca:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. (ZILBERMAN, 2008 p.17)

A relação com a leitura literária e a formação do sujeito, pautadas nas mediações, estabelecem esses nexos entre realidades, saberes, vivências e subjetividades. Isso também permite a apreensão de conhecimentos e vínculos entre leitores e textos. As práticas de leituras no âmbito escolar podem não apresentar uma identificação imediata do leitor com o texto literário, mesmo que isso não ocorra, possibilitará preparar o estudante para um trabalho mais consolidado com a literatura em sala de aula. As mediações são caminhos ou estratégias para que o texto literário seja o objeto central do estudo e, a partir dele, conexão de conhecimentos que podem advir de relações proporcionadas pelas interações nas contingências dos contextos da sala de aula.

3.1 Metodologias de práticas de leituras literárias

A modalidade de pesquisa definida nesse trabalho segue as determinações da resolução do PROFLETRAS sobre o trabalho de conclusão de curso:

A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. (UFRN, 2014, p.12).

Assim, para desenvolver a prática pedagógica sobre leituras literárias no ensino fundamental, definimos a pesquisa-ação, de forma que esse estudo seja de análise reflexiva de prática e que permita aprimorar as metodologias para a prática de leituras literárias.

Segundo Tripp, não se pode especificar com exatidão quando e onde se iniciou a abordagem desse tipo de pesquisa, “simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la.” (TRIPP, 2005, p. 445). Ainda de acordo com o referido autor, “A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (TRIPP, 2005, p. 446). O problema o qual identificamos está relacionado às dificuldades no processo de formação de leitores literários, essa problemática é constante nas turmas de ensino fundamental, com as quais têm demonstrado minhas experiências de docente no ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida com base na identificação da problemática, planejamento das ações, na execução das etapas de investigação, reflexão sobre a implementação, monitoramento e avaliação da prática.

Na área da educação, esse tipo de pesquisa possibilita ao professor aprimoramento de suas estratégias, para seu próprio desenvolvimento como profissional e, conseqüentemente, aprendizagem de seus alunos, uma vez que o olhar do pesquisador e as ações de reflexões em suas práticas pedagógicas permitirão uma postura crítica diante da metodologia de ensino. A prática pedagógica sempre será inacabada e possivelmente passível de aperfeiçoamento/adaptação para o público que se pretende ensinar. Nessa pesquisa, há a aplicação dessa técnica de investigação, através do planejamento focado no público alvo, do desenvolvimento da sequência didática, diante de cada

etapa serão relatados, refletidos e avaliados os resultados.

3.2 Livro Didático: Português Linguagens, suporte de práticas docente

O LDLP “Português e Linguagem” de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, 9º Ano, ensino fundamental segunda fase. A coleção pertencia à sua 9ª edição, revista, ampliada e atualizada, escolhida pela escola para os anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Cada volume está estruturado em quatro unidades, que contemplam quatro capítulos com um denominado “Intervalo”, sendo este um projeto de produção de atividades que envolvem criatividade e aprofundamento nos diferentes enfoques dos conteúdos abordados na unidade.

Dos três capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos e estão organizados em cinco seções essenciais: **Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação/coerência/ coesão/ expressividade. A língua em foco e De olho na escrita.** (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 297. Grifo do autor)

O Manual do Professor apresenta orientações didáticas para o trabalho pedagógico; os pressupostos teóricos e metodológicos; avaliação; estrutura e metodologia da obra; cronograma; plano de curso; livro digital e multiletramento.

A unidade contemplada para a pesquisa refere-se a número 2, título “Amor”, os textos do LDLP que estarão presentes na pesquisa serão: a leitura de imagens da página inicial “Psiquê renascida pelo beijo do Cupido”, de Antônio Canova, leitura do poema: “Amor”, de Carlos Drummond de Andrade, leitura da página “Fique ligado”, indicações de filmes, livros e músicas (apenas como suporte para pesquisa do professor) e conto: “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector e atividades propostas no LDLP sobre o texto: “Compreensão e interpretação” e “A linguagem do texto”.

No Manual do professor – Orientações didáticas – faz uma reflexão acerca do nascimento de um leitor, pontuando considerações: “A descoberta da leitura parece acontecer de um modo particular e diferente para cada um” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 276.), exemplificando várias formas da pessoa se envolver na leitura, por meio da família, escola, visitas em livrarias, biblioteca, conversas com outros leitores para que “em algum momento, uma centelha se acende na imaginação e cria um leitor para sempre”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p.276).

O LDLP cita os Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa para embasarem a abordagem sobre a formação de leitores, refletindo sobre a importância da escola nesse sentido, e define que “Um leitor competente é também aquele que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2015, 276.).

Nessa abordagem sobre a formação do leitor, o Manual apresenta várias sugestões de atividades ao professor, para incentivar a leitura no ambiente escolar, concluindo essa parte com uma bibliografia sobre a leitura. A leitura no LDLP está mais centrada nos estudos dos gêneros textuais, objetivando o trabalho com os diferentes textos de circulação social, principalmente o item “Produção de texto”, que inicia com a apresentação de um texto referência, destaca o conteúdo teórico evidenciando as características do gênero em questão, o tema, o modo composicional, e os usos da língua. Observam-se também aspectos de produção e recepção: autor, interlocutor, finalidade e esfera de circulação. Após a abordagem teórica metodológica há uma atividade intitulada “Agora é a sua vez”, apresentando a proposta de produção ao aluno.

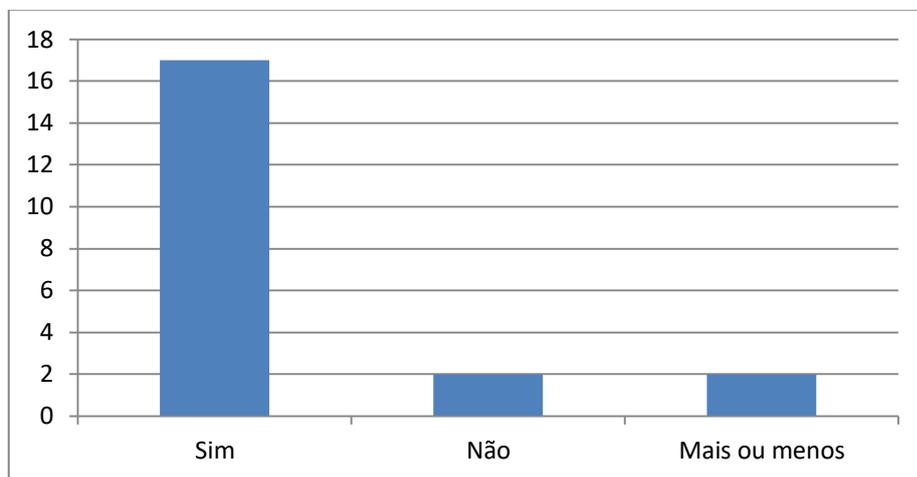
Com o gênero literário conto, o item “Produção de texto” segue a mesma estratégia metodológica para a abordagem e apontamentos teóricos. No entanto, apresenta o projeto, na seção “Intervalo”, “Quem conta um conto aumenta um ponto”, propondo a produção de um livro de contos com as produções dos alunos.

4. INTERVENÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

Para implementar o planejamento da intervenção, foi conveniente aplicar um questionário de sondagem aos alunos sobre o envolvimento da leitura, a forma de apresentação do texto, as preferências por leituras e a leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa.

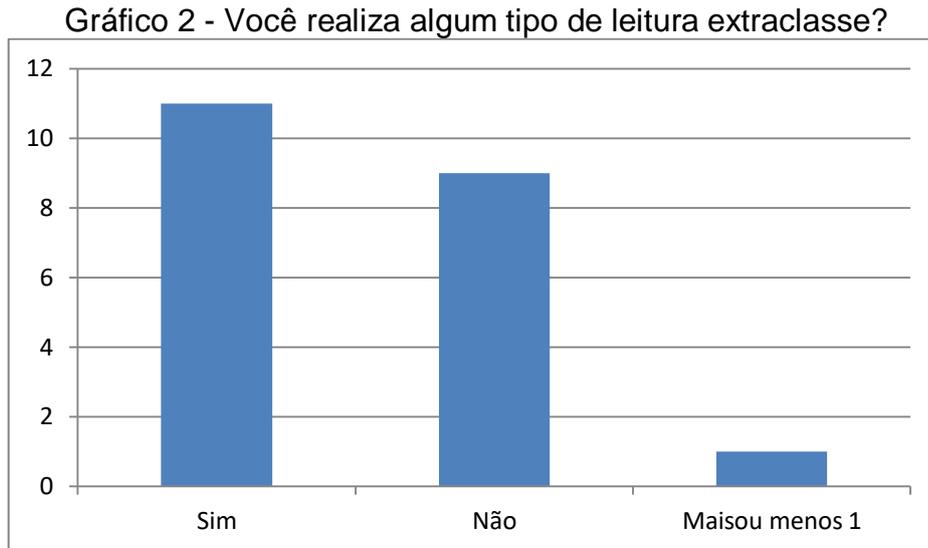
O questionário foi aplicado na turma, antes da aplicação da proposta de intervenção. Nesse dia, compareceram 21 alunos e todos os presentes contribuíram com a coleta de dados, respondendo às questões.

Gráfico 1 - Você gosta de ler?



Fonte: elaboração da autora.

Na primeira questão, foi perguntado aos colaboradores: “Você gosta de ler?”. Resposta: Da amostragem, 81% afirmaram que gostam de ler, enquanto 9.5% responderam que não gostam, e 9.5% responderam mais ou menos, acrescentando à questão o item “mais ou menos” que não aparecia como opção entre as respostas dessa pergunta. Com base nesses dados, notamos um expressivo número de alunos que declararam gostar de ler. O que pelas práticas nas aulas de leituras já evidenciavam essa predisposição da turma pela leitura.



Fonte: elaboração da autora.

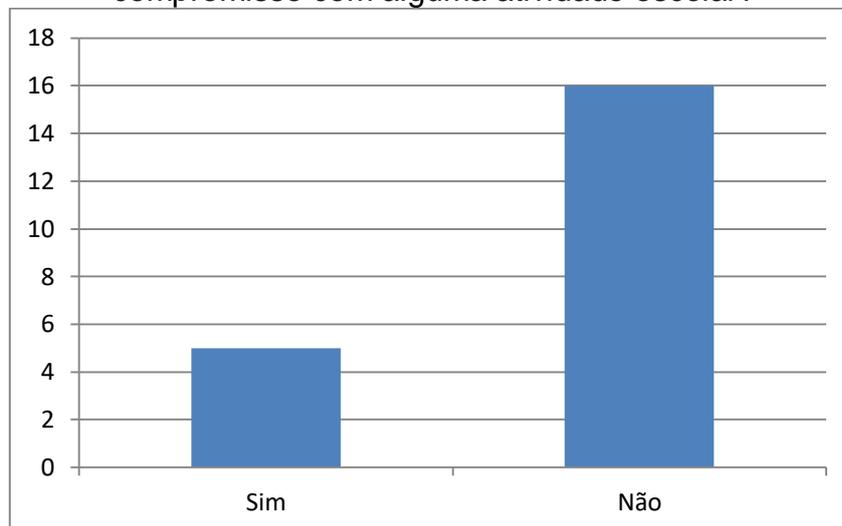
Na segunda pergunta, foi questionado se realizavam alguma leitura extraclasse: “Você realiza algum tipo de leitura extraclasse?”. Resposta: Da amostra, 52.3% afirmaram que sim, enquanto 43% responderam que não realizavam leitura extraclasse e um aluno acrescentou também a essa questão o item “mais ou menos” que não aparecia como opção entre as respostas dessa pergunta.

Esses dados resultantes das respostas à questão 2 revelam pontos interessantes a serem analisados. Primeiro, que a leitura está presente na realidade dos alunos, no entanto, o número dos que afirmaram não ler fora da escola demonstra certa contradição ao fato dos que apreciam a leitura, respondidos na questão 1. Segundo, também se destaca nessa resposta a concepção dos alunos sobre a leitura. Sendo eles alfabetizados, logo estão inseridos em uma sociedade em que práticas de leituras se fazem presentes, mesmo que não sejam por fruição. Eles leem as mensagens das mídias sociais, informes, jornais, enfim, se deparam com uma diversidade de textos em seu cotidiano, verbais ou não verbais, mas quando perguntados sobre as leituras extraclasse, nota-se o grande número que a desconsidera. Aqui, pode-se pressupor que os alunos estão compreendendo que o ato de ler e de gostar de ler está ligado à leitura literária. Ler e gostar de ler significam muito mais que ler livros de literatura.

Assim, vale destacar que, provavelmente, na concepção desses alunos, a questão 2 se referia a leituras literárias, por esse lado as repostas indicam pontos positivos para o trabalho com esse tipo de texto, pois, diante das respostas, há dois

grandes públicos: um em que a leitura literária se incorporou como hábito, em que a leitura por fruição se desenvolve em seu cotidiano; e outro que gosta de ler na escola, mas ainda não é aquele em que os alunos sentem à vontade para solicitarem um empréstimo na biblioteca escolar, por exemplo. Mas esse grupo participa das leituras literárias nas aulas de leituras. Nesse ponto, percebe-se a necessidade da escola continuar investindo nas práticas de leitura, para desenvolverem o despertar desse grupo de alunos para a leitura literária. Isso pode alargar a apreciação ao ponto de esse grupo querer escolher incorporar, em seu cotidiano, momentos de leituras fora da sala de aula.

Gráfico 3 - Você costuma ler, ocasionalmente textos nos livros didáticos, sem o compromisso com alguma atividade escolar?



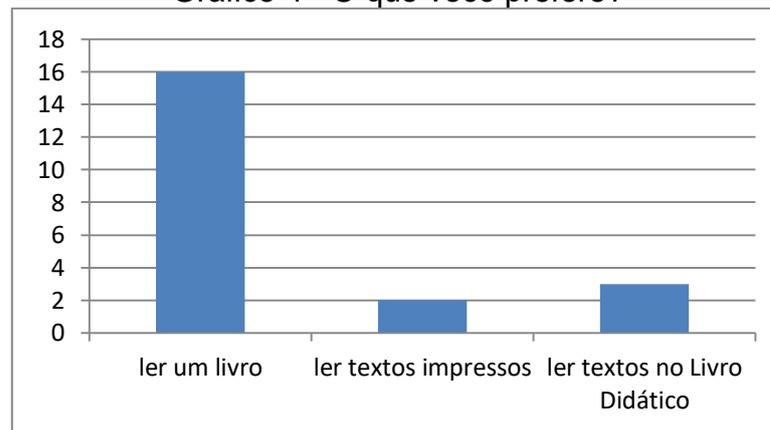
Fonte: elaboração da autora.

Na terceira pergunta foi questionado aos alunos colaboradores: “Você costuma ler, ocasionalmente textos nos livros didáticos sem o compromisso com alguma atividade escolar?”. Resposta: 23,8% responderam que sim, enquanto 76% responderam não.

Os alunos que realizam, esporadicamente, leituras no livro didático foi um número expressivo, levando em conta alguns fatores que contemplam a realidade desses alunos, como as formas de entretenimento da TV, dos celulares e jogos. Analisando a porcentagem dos alunos que gostam de ler, na pesquisa, é 80%. Desses, apenas 52,3% disseram que realizam leitura extraclasse, logo, praticamente a metade desses tem o livro didático como fonte de leitura descompromissada dos fins pedagógicos.

Outro ponto dentro dessa realidade é a presença da biblioteca na escola com seus projetos de formação de leitores, já apresentado aqui nessa pesquisa. Os alunos possuem a sua disposição obras literárias variadas para empréstimo, mesmo diante disso ainda há um número considerável que faz uso do livro didático como fonte de leitura.

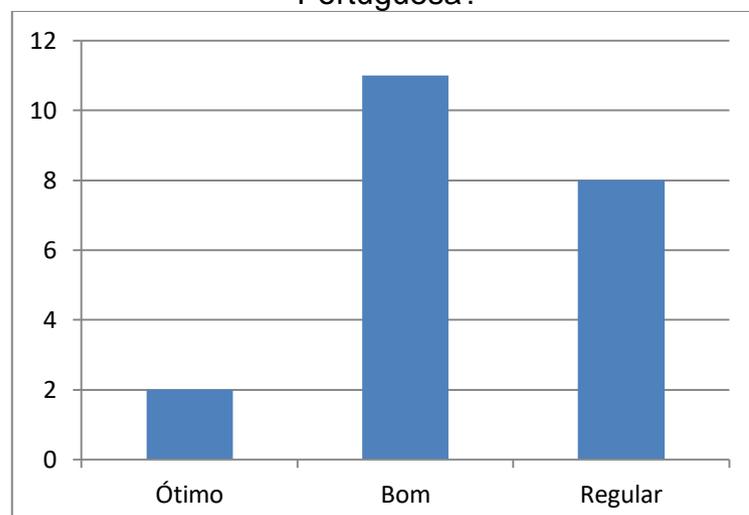
Gráfico 4 - O que você prefere?



Fonte: elaboração da autora.

Na quarta pergunta foi questionado aos alunos colaboradores: “O que você prefere: Ler um livro; Ler um texto impresso; Ler textos no livro didático?”. As respostas que tivemos foram: Ler um livro 76%; Ler textos impressos 9,5%; ler textos no Livro Didático 14%. Isso revela que a concepção de leitores que temos é a de jovens leitores que apreciam a leitura mais formalizada pelo livro, pelo prazer que a obra condiciona, pelo olhar do outro, o valor socialmente atribuído a esse objeto de conhecimento.

Gráfico 5 - O que você acha dos textos apresentados no Livro Didático de Língua Portuguesa?

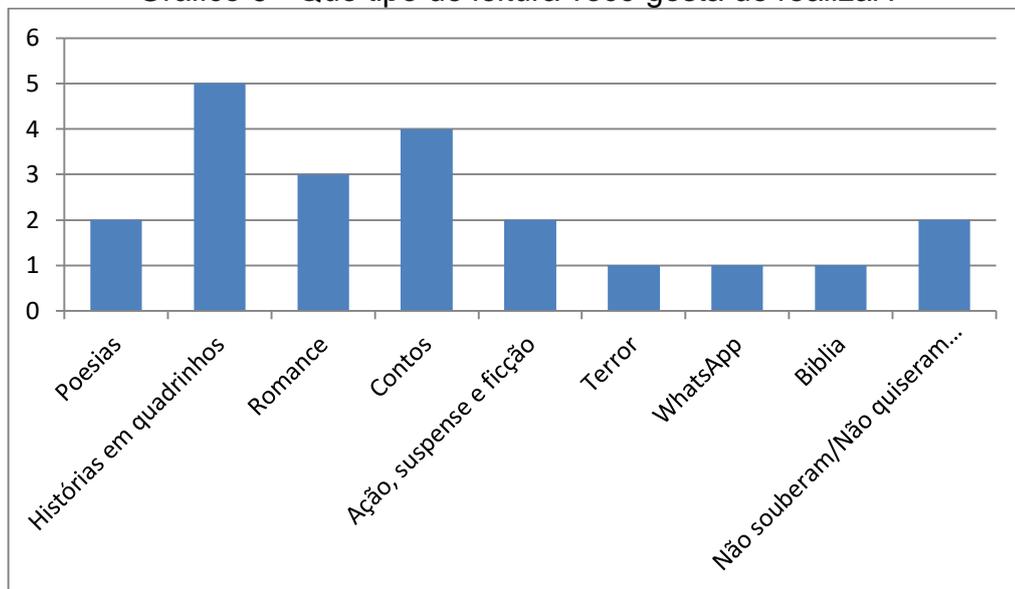


Fonte: elaboração da autora.

Na quinta pergunta, mais direcionada ao livro didático, por fazer parte da pesquisa, foi perguntado aos alunos colaboradores: “O que você acha dos textos apresentados no Livro Didático de Língua Portuguesa?”.

Dentre as respostas à questão: 9,5% disseram serem ótimos, 52% bom e 38% regular. Esse dado revela que há uma apreciação mediana ao livro didático de Língua Portuguesa, também se pode perceber que há um conhecimento sobre os textos presentes nesse recurso didático. Lembrando que ele pretende contemplar uma parte significativa sobre os gêneros textuais, ou seja, a diversidade de gêneros textuais e o texto literário. Isso implica reconhecer essa apreciação de forma positiva para o trabalho com a leitura através do livro didático.

Gráfico 6 - Que tipo de leitura você gosta de realizar?



Fonte: elaboração da autora.

Na sexta e última questão, de forma aberta, os alunos expressaram suas preferências de leituras: “Que tipo de leitura você gosta de realizar?”. Citando vários tipos de textos, os literários tiveram um reconhecimento expressivo. 80% dos alunos colaboradores optaram por gêneros literários, enquanto que 10% citaram a leitura da Bíblia e as leituras no aplicativo Whatsapp e outros 10% ou não souberam/ preferiram não opinar. Os dados dessa resposta comprovam que esses alunos já têm preferência pelas leituras literárias, que gostam de ler, que concebe a leitura literária como fruição e que as aulas de leituras realizadas na escola possui uma boa receptividade desse público.

4.1 Metodologias de práticas de leituras literárias e o uso do LDP

As aulas para a investigação dessa pesquisa foram planejadas com enfoque nas práticas de leituras que permitissem despertar o imaginário dos alunos, houvesse apreciação pela estética, momentos de fruição, desenvolvimento da oralidade e ampliação de seu repertório de leitura. Nesse sentido, optamos pela escolha de uma proposta de leituras literárias, intercalando textos presentes no livro didático e acrescentando outros de forma que a organização do planejamento contribuísse para o objetivo proposto da pesquisa.

As práticas de leituras literárias foram pensadas numa perspectiva contínua, incorporadas à rotina de sala de aula, pois conforme teorizamos, a formação de leitor é um processo que não se conclui numa etapa programada de atividades, mas que vai se construindo, se não ao longo da vida, a cada experiência de leitura.

A proposta desse trabalho reflete uma inquietação da realidade escolar sobre o aspecto da formação de leitores: Por que muitos alunos, em seus discursos, dizem não gostar de ler? De que forma a escola pode estimular a apreciação de leituras literárias? Quais práticas de leituras literárias podem favorecer a formação do leitor?

Em nossa prática, em sala de aula, percebemos a resistência de muitos alunos no tocante ao texto literário. Pela importância dessas leituras para a formação cidadã e sabendo que a escola, enquanto instituição é responsável pela formação de leitores, percebe-se a necessidade de desenvolver estratégias que possibilitem um elo mais íntimo entre o aluno e o texto, de modo que a leitura por fruição seja despertada. É evidente que nesse processo o professor sendo mediador e leitor, também estará em processo de formação ampliando seu repertório e seu domínio sobre a linguagem literária.

A escola ainda não conseguiu superar os desafios para a formação de leitor, dentre vários aspectos que impedem esse processo está incluso também a formação do professor leitor, Paulino (2011, p.15), explica sobre essa questão:

Há atualmente diferentes políticas de distribuição de livros no país, (...) mas não se verifica uma política de fomento da formação de professores leitores de literatura tendo em vista o fato de que atuam ou deveriam atuar como mediadores na formação da competência leitora das crianças.

É evidente que a formação do professor deve ser incentivada, (sendo responsabilidade de o estado garantir aos profissionais da educação), sobretudo,

porque nem sempre a graduação fornece todos os requisitos necessários para o exercício da docência. Sendo esse processo falho pelas políticas públicas governamentais, não devemos nos acomodar e esperar uma solução por parte do governo, mas sermos leitores literários, agirmos com criticidade em nossa prática, para superar essa lacuna de nossa formação.

A presente pesquisa, caracterizada como pesquisa-ação, conforme mencionamos, porque investiga a própria prática docente, traçando um percurso de ação, reflexão e avaliação, para assim refletir com base nos dados coletados e intervir para a melhoria da prática pedagógica. Com base nesses objetivos, organizamos dois momentos específicos: a intervenção através de uma sequência planejada de práticas de leituras e a organização e análise dos registros orais e escritos realizados através da investigação.

A intervenção pedagógica iniciou-se no dia 18/03/2019 e concluiu-se no dia 03/06/2019 do ano letivo de 2019, na turma de 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Araguaína/TO. O projeto de intervenção foi base para as análises teóricas do percurso de leituras, através das estratégias de abordagens dos textos, atividades, envolvimento dos alunos na aprendizagem e dados obtidos através da aplicação. Considerando nesse percurso de investigação as circunstâncias que foram efetivadas tais procedimentos didático-metodológicos.

O plano de intervenção foi aplicado no período regular de aula, na própria sala de aula, no turno matutino, com encontros semanais, por um período de três meses totalizando 23h/a. O desenvolvimento desse trabalho aconteceu através das seguintes ferramentas de coletas de dados: diário de bordo da pesquisadora, no qual foram registradas as reflexões e impressões sobre os acontecimentos, gravações de áudio, para análise das interações durante as aulas, questionários de evidências da pesquisa, caderno de atividades dos alunos e atividades impressas.

4.2 Caracterização da turma de coleta de dados e análises

A turma pesquisada pertencia à segunda fase do ensino fundamental, 9º ano, composta por 29 alunos, sendo 16 meninos e 13 meninas. Dentre eles havia dois alunos com limitações cognitivas, um adolescente autista, que faz uso de medicações que provoca muita sonolência e que devido a isso, faltava constantemente às aulas, não havia atendimento especial para o aluno em questão

por decisão da família (ele lê e tem facilidade em compreender os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, quando está presente em sala, mas devido às faltas não consegue acompanhar o processo e nem a sequência dos conteúdos, precisaria de um professor auxiliar, no entanto ele e a família não aceitam o acompanhamento desse profissional). O outro caso é de uma adolescente com psicose infantil, ela é atendida por uma professora auxiliar, gosta de ler, é muito participativa nas aulas, escreve versos e apresenta seus textos para a turma, geralmente participa espontaneamente das rodas de leituras. A classe social dessa clientela, como predomina em toda unidade escolar, é baixa, alguns já trabalham e contribuem com a renda familiar. Há alunos entre 13 a 16 anos de idade, havendo assim uma distorção entre série e idade.

Todos os alunos receberam livros didáticos, porém alguns não levam para a escola, com justificativas de que moram longe e todo material demanda um peso excessivo para o trajeto de casa à escola. Devido a esse fator, a professora precisa planejar com antecedência o uso desse recurso e solicitar que os alunos levem para as aulas, nos dias programados, para o uso de LDLP.

No aspecto da cognição, percebe-se que a turma possui um nível de aprendizagem mediano, há um grupo de alunos dedicados, que participam de todas as atividades propostas, destacando-se alunos leitores, que concebem a leitura como uma forma de conhecimento de mundo e prazer. Por outro lado, também há um grupo de alunos que apresentam comportamentos indisciplinados, aversão às leituras, sem concentração para as explicações ou atividades, dispersos e, muitas vezes, sonolentos durante as aulas.

A turma acolheu bem a pesquisa quando soube que as atividades desenvolvidas durante algumas aulas, no final do primeiro e segundo bimestre, seriam para investigar a prática dentro da abordagem com as leituras literárias. As primeiras aulas mostraram alunos e alunas extremamente participativos no decorrer da aplicação das etapas de investigação. Foram naturalizando essas participações, que acabou, de certo modo, por diminuir as contribuições dos alunos. Por outro lado, eles foram perceptíveis em relação aos assuntos que mais os motivaram, bem como aos textos que tiveram mais afinidades e às implicações para as abordagens metodológicas de cada texto.

4.3 Sequência de descrição das aulas de aplicação das práticas de leitura

Aula 1 e 2 – data: 18/03/2019

As primeiras aulas iniciaram com a proposta de leitura do texto “A aventura de um leitor” de Italo Calvino (CALVINO, 2013, p.73). Foi apresentado o título do conto que seria abordado na aula e alguns questionamentos aos alunos sobre quais seriam as possíveis aventuras de um leitor, com base no conhecimento de leituras alguns responderam:

Aluna P.S.: “A aventura de ler um suspense ou terror e se sentir dentro da história”;

Aluno J.M.: “Viver um romance numa viagem”;

Aluno H.M.: “Uma leitura de ficção científica”.

Dando sequência às aulas, a professora perguntou aos alunos se eles já leram algum livro que fosse envolvente ao ponto de não querer largá-lo. Nesse momento a sala ficou silenciosa, até uma aluna mencionar:

Aluna F.F.: “Alguns livros a gente inicia e não quer largar, outros a gente não consegue nem ler a primeira página porque a história é chata”.

Outros alunos manifestaram se referindo a textos:

Aluno A.M.: “Professora, têm textos que são interessantes, mas alguns têm palavras que a gente não sabe o significado e atrapalha na hora de entender”.

Outro aluno suplementou:

Aluno A.C.: “É verdade. Tem texto que quando terminamos de ler, não conseguimos entender nada do que foi lido!”

A professora perguntou aos alunos se eles sabiam por que dessa sensação, de ler e não compreender. Foi quando uma aluna questionou:

Aluna W.M.: “quando a gente não compreende é o texto que está muito difícil, ou somos nós que não temos o conhecimento necessário para compreendê-lo? Ou os dois motivos?”.

E, depois, a aluna P.S. disse: “Pode ser os dois, mesmo porque haverá sempre textos que não vamos compreender tudo!”

A professora concordou com a aluna, explicando que, por isso, a leitura é tão necessária. Não sabemos de tudo, mas através dela vamos aprendendo, descobrindo coisas novas e nos desenvolvendo enquanto leitores.

A interlocução com os alunos sobre os textos continuou, no entanto houve uma quebra de ritmo na aula, pois a professora foi instalar o aparelho multimídia para projetar o texto para os alunos. Após organizar o aparelho, foi exposto o texto e a leitura foi iniciada pela professora. O texto foi dividido em cinco partes³. Depois da introdução e a preparação para a leitura, foi lida a primeira parte do texto que estava organizada dentro do planejamento das aulas. A leitura aconteceu de forma compartilhada, iniciada pela professora e alguns alunos voluntariamente também contribuíram lendo em voz alta para toda a turma.

Nos últimos minutos foram feitas as socializações a respeito da leitura, os entendimentos, as perguntas sobre algumas partes da história que os alunos não compreenderam. Terminando a aula, a professora ressaltou que continuaria a leitura na próxima aula.

Aula 3 – data: 25/03/2019

Nesse dia também eram aulas geminadas, no entanto, apenas a segunda aula do dia foi dada continuidade à pesquisa. Os alunos, logo no início da aula, perguntaram sobre o texto, se não continuariam a leitura. A professora explicou que a primeira aula seria sobre as figuras de linguagem e somente a segunda daria continuidade à leitura. Na oportunidade, perguntou se eles estavam gostando da leitura, alguns responderam que “sim”, outros disseram que “parecia que a história não havia iniciado ainda, apresentou apenas o personagem, indo para a praia ler e mais nada”.

A professora combinou com a turma que seria lida a segunda parte e, antes da leitura, haveria um momento para os alunos comentarem sobre os fatos que aconteceram na primeira parte da história. Assim foi realizada a leitura na segunda aula, depois da instalação do aparelho multimídia para projetar o texto. A turma se organizou guardando o material e, antes da continuação da leitura, foi realizado um momento, conforme combinado, para relembrar a parte lida na aula anterior. Alguns

³ O conto “A aventura de um leitor” de Italo Calvino, trabalhado nessa pesquisa, foi planejado e dividido em cinco partes, para contemplar o objetivo proposto pela professora. Essa divisão do conto encontra-se em anexo.

alunos que não estavam presentes no dia tiveram a oportunidade de conhecer também sobre o texto que estava sendo trabalhado. A leitura foi realizada novamente de forma compartilhada, intercalando a professora e os alunos.

Aulas 4 e 5: data 01/04/2019

O desenvolvimento da leitura nessas duas aulas iniciou recapitulando os acontecimentos da parte da leitura realizada. Esses momentos de socializações foram necessários, porque já havia ocorrido uma semana, embora houvesse passado todo esse tempo, os alunos lembravam-se do enredo e dos últimos acontecimentos da história. Nessa aula foi disponibilizado o texto impresso para os alunos. Nas aulas anteriores o texto foi apresentado no multimídia, devido problemas com a impressora da escola, que impossibilitou a impressão do texto. Com o texto em mãos, foi realizada uma roda de leitura em que boa parte da turma participou da leitura do texto (apenas três alunos se recusaram a ler).

Nessa aula a história estava quando o personagem Amedeo inicia uma conversa com a veranista, alguns alunos começam a perceber a inclinação do personagem entre a leitura e a moça, e dizem “Hum... sei não, mas acho que a leitura será interrompida”. A turma começa a sorrir e descontrair com as interferências dos alunos. A aula termina, ficando o suspense para ser revelado na outra aula, porque os textos foram devolvidos para professora.

Aulas 6 e 7 - data 08/04/2019.

Nesse dia, a aula inicia com os comentários dos alunos a respeito da leitura, a professora pergunta se eles estavam gostando do conto. Ansiosos pelo desenrolar dos acontecimentos eles dizem que “desejam saber como vai terminar a história”. Novamente é realizada uma conversa sobre a leitura, em que a professora vai conduzindo os alunos a lembrarem das partes do enredo. Há uma sequência de falas dos alunos com a contribuição da professora sobre o conto e dois alunos manifestam interesse em entregar os textos para os demais colegas. Durante a frequência a professora solicita que os alunos organizem a sala em círculo. Após essa organização do círculo, inicia-se novamente a leitura compartilhada com a participação da professora, seguindo na sequência pelos alunos.

Na quarta parte dessa leitura, o leitor Amedeo fica ainda mais envolvido pela leitura e também pela veranista, criando uma situação de indecisão entre os dois

alvos de sua atenção. No entanto a leitura do livro estava tão instigante que o leitor deixa claro sua preferência: “Não adiantava, nada igualava ao sabor da vida que está nos livros” (CALVINO, 2013, p. 83), essa fase do enredo a leitura fluiu de forma descontraída e animada. A professora, algumas vezes, chamou atenção dos alunos solicitando silêncio. “Vamos continuar a leitura para sabermos o que vai acontecer”, uma das alunas adiantou-se na leitura, concluindo antecipadamente: “Eu já terminei professora, posso dizer o que vai acontecer?”. “Não! - disse a professora, sem *spoiler*, por favor!”

A leitura parou na parte em que Amedeo é convidado gentilmente pela veranista a deitar-se no *colchãozinho* enquanto lia. A aula terminou com o aluno J.F. falando: “Se fosse eu, esse livro já estava no fundo do mar”. A professora comentou que a leitura também tem seu charme, a pessoa que lê se expressa melhor, sabe fazer uso das palavras para conquistar, porque sabe conversar sobre vários assuntos interessantes. Talvez tenha sido justamente porque o personagem era um leitor que despertou tanto interesse da garota. Algumas alunas concordaram com a fala da professora dizendo que os meninos que “leem sabem ouvir as mulheres e conversam melhor!”

Aulas 8 e 9 - data 15/04/2019

Nessas aulas, os alunos estavam ansiosos para saber sobre o desenrolar dos fatos do conto e, assim que a professora entrou na sala, muitos perguntaram sobre os textos. A professora antes de iniciar a leitura conversou com os alunos sobre a importância da leitura para o personagem, revisando as partes do enredo levando-os a perceberem que a leitura pode nos proporcionar uma fruição estética:

Não lemos apenas para conhecer, mas para apreciação, às vezes lemos pelo encantamento da forma como o escritor organiza as ideias o “simples bem elaborado”, a mensagem que ganha contornos significativo e belo. No caso do conto “Aventura de um Leitor” o envolvimento com a leitura é surpreendente, até fizeram vocês mesmos se colocarem no lugar do personagem. E o que vocês fariam no lugar de Amedeo? Estar no lugar do personagem é uma forma de viver uma outra experiência e a leitura nos leva a experimentar uma vida que não é a nossa, uma viagem, conhecimento, sentir as emoções e tentar supor soluções também, nos ajudando a compreender melhor a vida e a nós mesmos.

Depois disso iniciou-se a leitura da última parte selecionada do conto, os alunos leram e vibraram com as cenas, algumas vezes eles usavam termos

pejorativos para desqualificar Amedeo, por não perceber as pistas deixadas pela veranista. A leitura do desfecho não agradou aos alunos, que acharam sem emoção, depois de terem vividos todas as emoções da trama. Após a conclusão da leitura houve um espaço para que os alunos expressassem a sua compreensão e interpretação da leitura. Apresentam-se, aqui, algumas considerações:

Aluna B.C.: No início achei a narrativa um pouco sem graça, mas à medida que fomos lendo o texto passou a ficar interessante, o final não foi bem o que eu esperava.

Aluno J.M.: O conto foi bom, em alguns momentos eu pensava em mim quando estou gostando muito de um livro, principalmente a parte em que o personagem prefere às aventuras das páginas de um livro a vida real.

Aluna F.F.: Gostei da forma que lemos o texto, houve uma pausa nas aulas para a leitura, em alguns momentos havia uma torcida para que Amedeo se envolvesse com a garota, os meninos não se conformavam com a indecisão do personagem entre o livro e a garota. Se tivéssemos lido o texto individualmente não teria tido tanta emoção.

A leitura do conto proporcionou interação, desenvolvimento da escuta ativa, da oralidade e da leitura compartilhada. Foram trabalhadas várias habilidades através das rodas de leitura, além dos momentos de socialização. Nesse espaço, aconteciam as conversas literárias em que os alunos ouviram e foram ouvidos. Essa experiência foi enriquecedora para a prática de leitura literária durante as aulas, pela interação da turma, percebeu-se que houve uma apreciação. E, por outro lado, notou-se que a leitura do conto não se tornou cansativa, provavelmente devido a temática ter despertado interesse, fazendo com que os alunos demonstrassem apreço pelos momentos de leitura literária.

Aulas 10 e 11 – data 22/04/2019.

As aulas iniciaram com a professora explicando que o tema da aula do dia seria o “amor”. Para isso ela necessitaria que os alunos dissessem palavras que havia relação com esse sentimento. À medida que eles foram apresentando, ela foi escrevendo na lousa. Dentre as palavras relacionadas citaram: “amizade”, “sofrência”, “família”, “paixão”, “sexo”, “ciúmes”, “namoro”, “casamento”, “Deus”, “dor”, “ilusão”, “sofrimento”, “mentira” e “desilusão”.

A professora escrevia as palavras e, conversando com os alunos sobre a relação entre elas e o “amor”, instigava a participação deles para que se expressassem. O que proporcionou um clima de interação, respeito e afetividade. Algumas alunas expressaram um ponto de vista negativo sobre o amor, refletindo

suas decepções amorosas, outras relataram sobre a falta de amor também na família, às colocações ganharam um tom de desabafo. A professora também comentou sobre as características das relações sociais dessa sociedade atual em que os sentimentos e as relações se tornaram efêmeras, sem muita importância, citou o filósofo *Zygmunt Bauman* explicando um pouco sobre o conceito de *sociedade líquida*.

A professora ainda perguntou sobre o que amamos, “além de pessoas, também amamos alguns pertences pessoais?” Alguns citaram objetos pessoais, dentre eles os celulares, lembranças de entes queridos, roupas e outros alunos começaram a brincar com a temática incluindo elementos sem relevância para o momento. Nessas aulas, percebemos que os alunos estavam ansiosos para expressarem seus sentimentos, falaram sobre relacionamentos familiares, amorosos, conflitos pessoais e a falta de amor entre as pessoas. Foi um momento de trocas, de aprendizagens e de aproximação. As aulas de hoje foram reduzidas de 50 minutos para 30 cada aula, porque houve reunião entre a equipe escolar.

Aulas 12 e 13 – data: 29/04/2019.

Nessa parte da pesquisa, foi apresentada a história dos mitos Cupido e Psiquê, através de um resumo apresentado em slides aos alunos. Para contextualizar, apresentou-se a imagem da obra “Psiquê renascida pelo beijo do Cupido”, de Antônio Canova, que ilustra a primeira página da unidade temática “Amor” do LDLP que faz parte da pesquisa.

Figura 1 - Recorte do livro didático



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p.68.

Através da apresentação do mito, foi comentado sobre as relações sociais, os jogos de interesses, sentimentos de inveja que geralmente transpassam as relações amorosas, tanto na vida real quanto nas artes, como filmes, novelas, literatura. Após a apresentação dos slides e das explicações a professora solicitou que os alunos lessem individualmente e silenciosamente o texto “Amor” de Carlos Drummond de Andrade na p. 68, do LDLP.

Figura 2 - Recorte do livro didático - “Amor” de Carlos Drummond de Andrade



Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p.68.

Foi solicitado aos alunos que explicassem o que compreenderam do poema, como respostas eles disseram:

- Aluna F.F.: Não sei interpretar poemas.
- Aluna B.C.: É difícil, tem umas coisas que não tem nada a ver.
- Aluno J.M.: A gente ler, parece que não entendemos nada.
- Aluno H.M.: Professora, alguns poemas são difíceis de interpretar.
- Aluna W.M.: Eu gosto de poesia, eu sei que fala de amor, mas explicar eu não sei direito.

A professora explicou que o poema apresenta uma forma de composição diferenciada das narrações as quais estamos acostumados, a mensagem ganha contornos mais elaborados, muitas vezes o ritmo dos versos e a melodia precisam ser levados em conta para a interpretação. O que também vai necessitar da nossa subjetividade, de nossa vivência, e experiência. Alguns poemas demandam interpretações de um leitor mais experiente, isso nada impede de lermos e encontrarmos sentidos. A linguagem é mais trabalhada, devido aos recursos

estilísticos e a essa forma de composição não devemos encará-lo como algo incompreensível, porque também é algo que podemos e devemos aprender.

Depois das conversas sobre essa forma de composição, a professora orientou que os alunos pensassem sobre o que eles conheciam a respeito de relacionamento, fazendo uma conexão com outras formas de leituras as quais eles têm acesso. Depois, pediu que os alunos relessem o poema, procurando a interpretação de cada verso, para compreender o todo, após esse exercício, aos poucos, foram desenvolvendo a compreensão da leitura. A partir da pergunta que a professora fez: “Então vamos pensar um pouco sobre o que vocês conhecem a respeito do tema relacionamento, através de suas experiências pessoais, das novelas, filmes, de algum texto que vocês já leram: Como o amor é expressado?” Serão evidenciadas apenas algumas passagens das falas da professora e dos alunos durante a mediação de leitura desse poema:

Aluna W.M.: Geralmente são duas pessoas que se amam, há um problema que impedem de ficarem juntos, mas no final tudo dá certo.

Aluna F.F.: Às vezes nos apaixonamos por quem não gosta da gente.

Aluna P.S.: “No começo, tudo lindo e perfeito, depois descobrimos a ilusão”

Professora: Tudo isso tem relação com o poema, vamos ler novamente, pensando nisso que vocês disseram?

Professora: O primeiro verso, expressa que elementos?

Aluna B.C.: “A busca pela pessoa amada”

Professora: Nessa relação de sentimentos apresentada na estrofe, o que podemos perceber? Que imagem pode se estabelecer a partir da segunda estrofe?

Aluna F.F.: “Que a vida passa a ter mais sentido”

Aluna W.M.: “Que o amor foi despertado e a vida passou a ter sentido”

Professora: Quais relações podem perceber nos dois primeiros versos, essa palavra “dividido” o que nos sugere?

Aluna P.S.: “A outra pessoa está indecisa, dividida entre duas pessoas?”

Aluna B.C.: “A indecisão seria um problema para o amor ser correspondido”

Professora: A imagem da “rosa que floriu” e do “perfume” presentes na segunda estrofe, simbolizam quais elementos?

Aluna F.F.: “A rosa que floriu pode ser uma metáfora do amor que desabrochou, surgiu, o perfume que não chegou até o eu lírico representa o sentimento não correspondido”

Professora: Então, assim ficou mais fácil de compreender o poema?

Aluna P.S.: “O poema fala sobre um amor não correspondido”

Aluna F.F.: “As figuras de linguagem tornam o texto mais bonito e mais difícil também”

A professora terminou a aula falando que a poesia está presente no nosso cotidiano, podendo ser percebida, por exemplo, através das músicas, mas nem todas as músicas têm poesias e citou o poema de Luís Vaz de Camões “Amor é fogo que arde sem se ver”, “Asa Branca” de Luís Gonzaga, fazendo referência a

uma letra que havia trabalhado nas aulas anteriores. Após esse momento a professora escreveu na lousa uma atividade relacionando o tema do poema e os mitos Psiquê e o Cupido:

Atividade proposta:

1. Qual a relação há entre as palavras elencadas na lousa, o mito e o poema?

Dentre as respostas apresentadas pelos alunos:

Aluno A. M.: “O amor, a busca pela pessoa amada, a vida que se transforma com o amor”;

Aluna P. S.: “Os relacionamentos que nem sempre são felizes, às vezes, apenas um ama, ou ama demais a ponto de acreditar que pode conquistar alguém que não está nem aí para seus sentimentos”.

Aluna K. F.: “Os mitos expressam várias fases do amor: desencontro, inveja, arrependimento e a dificuldades, quase impossibilidade de ficar com a pessoa amada. Já o poema aborda o amor não correspondido, tudo está relacionado com o que foi apresentado nas palavras colocadas no quadro”.

A aula finalizou com a professora suplementando as informações destacadas e respondidas pelos alunos.

Aulas 14 e 15 – Data: 06/05/2019

Para iniciar as aulas desse dia, a professora apresentou que iria trabalhar com a canção: “Era uma vez”, da cantora Kell Smith. Os alunos mostraram-se bem receptíveis por já conhecerem a letra da composição. A professora entregou para toda a turma a impressão da letra, organizou o aparelho datashow, colocando o clipe da cantora. Todos participaram do momento acompanhando a canção.

Canção: Era uma vez – Kell Smith

Era uma vez,
O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto
Das nuvens serem feitas de algodão
Dava pra ser herói
No mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche, um banho quente
E talvez um arranhão

Dava pra ver
A ingenuidade e a inocência cantando no tom
Milhões de mundos e universos tão reais
Quanto à nossa imaginação
Bastava um colo, um carinho

E o remédio era beijo e proteção
Tudo voltava a ser novo no outro dia
Sem muita preocupação

É que a gente quer crescer
E quando cresce, quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido
Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
É só não permitir que a maldade do mundo
Te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar
Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho
E não no final

É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido.

Artista: Kell Smith, Album: Kell Smith, Data de lançamento: 2017,
Gravadora: Mídias Music

As aulas foram bem produtivas com relação à participação nas atividades propostas. A professora iniciou lembrando a aula anterior na qual explicou sobre a poesia, fazendo os alunos perceberem na letra da canção o poético e o modo de abordar a temática. Ela estabeleceu uma intertextualidade com os contos de fadas, explicando sobre a desconstrução da ideia de felizes para sempre abordado na letra. Ainda falou sobre a adolescência, os amores e o crescimento pessoal e emocional, evidenciando a forma como a canção apresenta esses temas.

Os alunos lembraram às brincadeiras infantis, as cicatrizes, a infância, falaram sobre o crescimento e a falta de atenção dos adultos, das amizades e relacionamentos, dos amores. Falaram também que é importante superar as dificuldades para crescer. Já no final da aula, solicitaram que a professora passasse novamente o clipe e acompanharam a letra em coro. Antes de a aula terminar, a professora entregou impresso uma atividade para que fizessem em casa e trouxessem na próxima aula.

Apresentação de algumas respostas atribuídas à atividade de interpretação:

Essa atividade foi realizada extraclasse e no processo de correção percebeu-se que muitas respostas coincidentemente eram iguais, devido a esse fator, foram selecionadas duas atividades para servir de base de análise, da aluna K.F. e do aluno J.P.. As respostas dos alunos que foram selecionadas, apesar de haver uma proximidade de opiniões referentes à temática em questão, uma suplementava a outra, portanto estão apresentadas de forma adaptadas nas questões que seguem.

Atividade de interpretação – “Era Uma Vez” de Kell Smith

1. A letra da música pode despertar quais sentimentos no ouvinte/leitor?
“Nostalgia, alegria, conforto, volta a infância, dor, tristeza, superação.”
2. Compreensão da progressão textual a partir das estrofes, inferindo os sentidos das figuras de linguagem presentes na letra da música.
 - a. O dia em que todo dia era bom:
“O verso transmite a ideia de saudade pela infância, em que todos os dias eram bons porque havia inocência e brincadeiras.”
 - b. Milhões de mundos e universos tão reais /Quanto à nossa imaginação
“A imaginação de inventar personagens na infância, fugir da realidade através das brincadeiras”.
 - c. Dava pra ser herói /No mesmo dia em que escolhia ser vilão:

“As brincadeiras infantis de herói e bandido, polícia e ladrão.
Na infância, poderíamos ser o que quiséssemos na nossa imaginação.”
 - d. Porque um joelho ralado /Dói bem menos que um coração partido
“É bem mais fácil superar uma dor física do que uma dor sentimental.”
 - e. Dá pra viver /Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
“Fazer as coisas diferentes, tentar melhorar o mundo de qualquer maneira.
Espalhar amor.”
 - f. Pra não perder a magia de acreditar /Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho/ E não no final
“Para nunca nos afundarmos em tristezas. Que a vida não é só sofrimento é também diversão, alegria, amor e paz.”
3. Qual relação podemos perceber entre a música e o mito Eros e Psiquê?
“No mito há sofrimento, busca pelo amor, superação, aceitação do outro. Na música percebemos também esses sentimentos, de uma forma mais próxima da nossa realidade.”

As atividades foram devolvidas aos alunos no dia 20/05/2019 ⁴, no final da aula 19^a. Após a devolução, a professora leu com os alunos as questões e solicitou a participação do grupo para as respostas. Questionou sobre quais foram as

⁴ Nessa parte, houve a antecipação da abordagem dessa aula, para que fosse apresentada a sequência do desenvolvimento da atividade.

dificuldades encontradas durante a realização da atividade e alguns alunos relataram que não houve dificuldades, pois as questões estavam relacionadas com a vida deles e com o que foi socializado durante as explicações. Diante desse fato a professora perguntou qual tinha sido o motivo de muitos apresentarem respostas idênticas, alguns se justificaram pelo esquecimento de realizar a atividade em casa.

Após concluir a correção, a professora reforçou sobre o uso das figuras de linguagens nos textos que buscam explorar determinadas construções ou criar certas imagens para reforçar as mensagens, torná-las mais criativas e originais. Se por um lado enfatiza a mensagem, por outro exigirá do leitor ou ouvinte uma postura mais reflexiva e interpretativa.

Aulas 16 e 17 – Data: 13/05/2019

Leitura do conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector no LDP.

A aula iniciou retomando a temática da unidade do livro “O amor”, a professora perguntou sobre aqueles ou aquilo que amamos, afinal de contas não amamos apenas pessoas. Houve uma retomada ao conto “Aventura de um leitor” de Italo Calvino e a paixão de Amedeo, personagem central do conto. Nos comentários, alguns alunos concordaram com o personagem em se envolver na história, outros não apoiaram a sua decisão, pois não compreendiam essa relação tão próxima com a leitura. A professora fez um paralelo entre a fixação do personagem pela leitura com a fixação dos alunos pelos jogos no celular que, às vezes, deixam de se relacionar com pessoas para ficar jogando excessivamente por muitas horas. Quando houve essa comparação os alunos começaram a compreender melhor.

A professora continuou explicando sobre o poder de envolvimento da leitura ou dos jogos, dizendo que era uma questão de escolhas, aquilo que elegemos para apreciarmos ou com fim de entretenimento, até mesmo como enriquecimento cultural para as nossas vidas. Salientando que leitura envolve conhecimento, cultura, criticidade e, normalmente, alguns jogos são diversões que possuem, por objetivo, passar de fases e conquistar a maior pontuação, enquanto que a leitura literária permite “passarmos de fases” na vida real através do conhecimento.

Na sequência a professora solicitou que os alunos organizassem a sala em formato de círculo, apresentando o texto para o trabalho da aula do dia. Ela leu o

texto, que antecede o literário, na página do LDLP, solicitando que os alunos realizassem a leitura individual, silenciosa. Depois ocorreu a leitura compartilhada.

Figura 3 - Recorte do livro didático - Capítulo 1

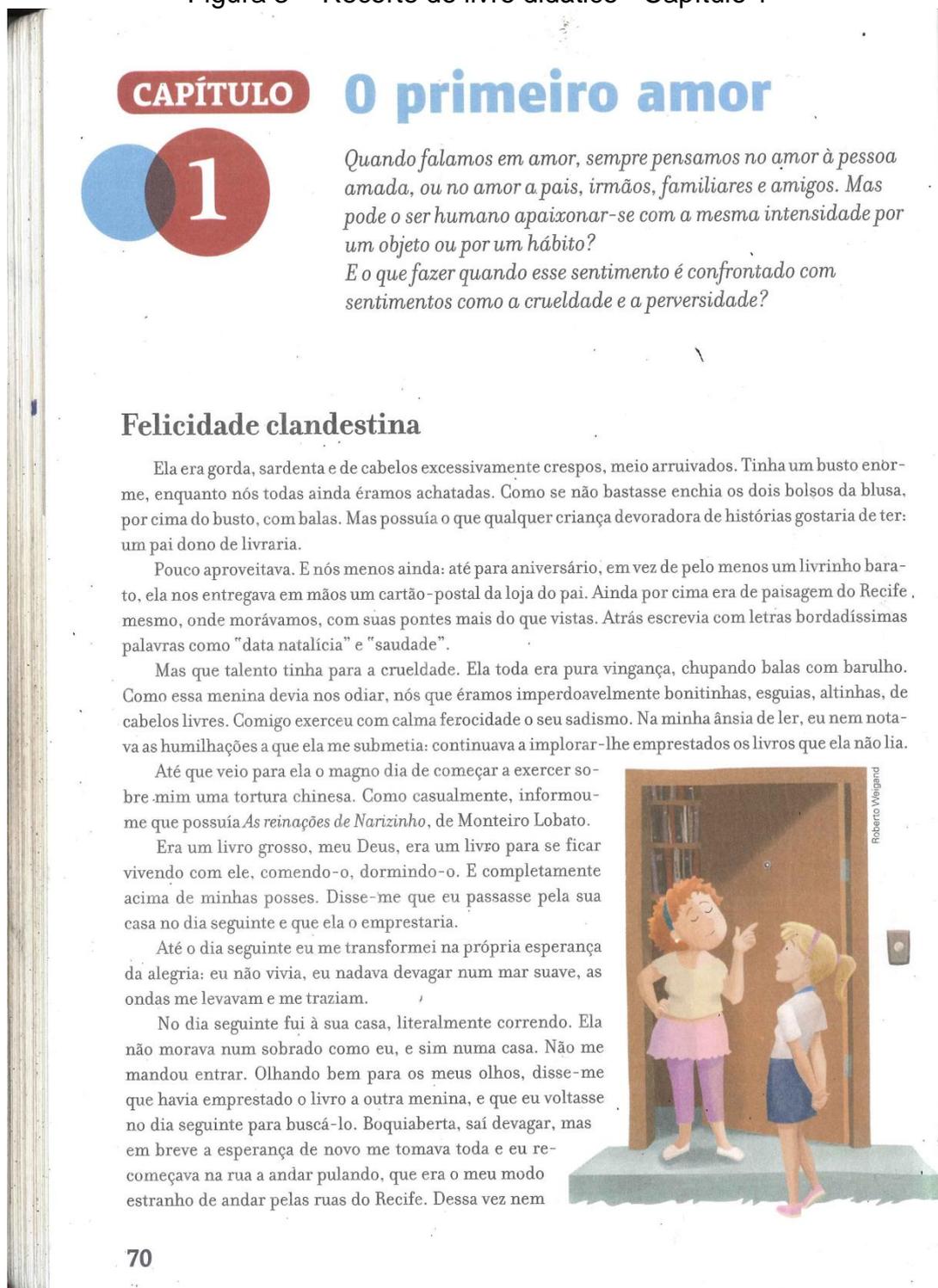


Figura 4 - Recorte do livro didático - Capítulo 1

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

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

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

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

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

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

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

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)



elucidativo: que elucida, explica.

êxtase: estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

magno: de grande importância.

Após a leitura compartilhada foi o momento de os alunos e as alunas socializarem as impressões sobre o conto. Ainda com a turma organizada em círculo, a professora começou perguntando sobre o que acharam da leitura. Eles destacaram a participação da filha do dono da livraria e da narradora, atribuindo a maldade da garota porque não se considerava aceita pelos seus aspectos físicos e vingavam nas “*meninas boazinhas*” assim chamaram as meninas. A professora perguntou para os alunos sobre o narrador da história, exemplificando que o modo de contar uma história é uma estratégia importante para a narrativa. Os alunos analisaram o texto, percebendo que a história é narrada em primeira pessoa, a seguir, a professora questionou aos alunos: “*Será que tudo aconteceu dessa forma?*” Ao leitor resta a dúvida e também a possibilidade de poder ter uma opinião, mas o interessante no texto literário são essas possibilidades de sentidos. O texto não precisa responder aos questionamentos do leitor, mas devemos também entender esses modos de apresentar a narração, porque é fundamental perceber a escolha que o autor faz de um narrador e não de o outro.

Surgiram algumas hipóteses formuladas pelos alunos, no entanto a professora chamou atenção para o gênero literário, explicando que é um conto que trata de uma memória da narradora. Dessa forma a história é narrada diante de um ponto de vista particular, algo que marcou profundamente a vida da narradora: “Que fato foi esse?”; “Quais foram os acontecimentos que precederam a esse fato?”; “O que podemos perceber nesse texto?”

Aluna P.S.: “A narradora e o sofrimento dela por querer ler um livro.”

Aluna B.C.: “A filha do dono da livraria sabia que ela gostava de ler e por isso disse que tinha o livro só para humilhar a menina”.

Aluna F.F.: “Essa foi uma leitura literalmente difícil de ser realizada, primeiro pelo fato de não ter dinheiro para comprar o livro, depois precisa ser humilhada todos os dias na esperança de conseguir o livro e só no final a menina é feliz”.

A professora perguntou também sobre o porquê do título, o que seria uma *felicidade clandestina* e porque a narradora diz que para ela a felicidade seria sempre clandestina?

Aluna F.F.: Seria uma sensação de felicidade, mas momentânea, passageira que teria um fim breve.

Aluno A.C.: “Pode ser também uma felicidade falsa, apenas aparentemente, porque no fundo ela sabia que o livro não a pertencia e que ela teria que

devolver, ou um momento de felicidade mesmo que não houvesse a permissão de alguém”.

A professora concordou com as interpretações, elogiando os alunos pelo entendimento, mas sugeriu também que existem outras possibilidades. Ela perguntou se alguém tinha entendido de outra forma, questionando os alunos o que eles fazem quando querem algo, o que eles fariam se quisessem ler um livro e não tivessem dinheiro e nem pudessem pegar emprestado. Quando não podemos adquirir aquilo que queremos, simplesmente deixamos de lado ou batalhamos até conseguirmos. No conto aparecem duas famílias com poder aquisitivo diferente, a leitura é disponível na mais privilegiada, mesmo que não houvesse o interesse em ler, a filha do dono da livraria possuía acesso a livros. Por outro lado, a narradora, que tinha o interesse pela leitura, não possui tal acesso a esse bem e, muito menos, dinheiro para adquiri-lo. A história também apresenta a realidade de que a leitura está, muitas vezes, nas mãos de um grupo social e, mais que isso, a necessidade de torná-la acessível. Outro entendimento também pode ser que a “felicidade seria clandestina”, para a narradora-personagem, a sua condição social por não ter a sua disposição aquilo que a realizaria. Mas que, por um momento, teria se realizado no acesso ao livro “As renações de Narizinho”. Esse acesso aos bens culturais de outro grupo social seria, em hipótese, uma roubar a felicidade, clandestinamente.

Aluna B.C.: “Professora o texto lembrou o conto “**Aventura de um leitor**”, a menina é uma leitora voraz que lê por prazer e que faz tudo pela leitura, mesmo sendo humilhada.”

Professora: Muito bem observado, a paixão pela leitura entre os dois leitores é tão intensa que também nos motiva a ler. Embora não saibamos que livro específico *Amedeo* está lendo durante o conto, somos levados a sentir curiosidade, querer saber que leitura é essa que o deixa tão envolvido.

Aluna F.F.: “É professora, o amor que a narradora tem pelo livro dá até vontade de saber que livro é esse”.

Professora: Pois se você quer mesmo conhecer a obra “*As renações de Narizinho*”, você não precisará, F.F., viver o mesmo drama da narradora, porque tem disponível na biblioteca da escola, você pode pegar emprestado.

Depois das conversas sobre o conto, a professora dividiu a sala em cinco grupos e pediu que cada um deles ficasse com um tema para responder sobre o conto e, depois, socializasse as respostas.

Atividades propostas:

Atividade de compreensão e interpretação em grupo:

Grupo 1: Quais são o(s)momento(s) de felicidade no conto? Relatar e justificar com passagens do texto:

Grupo 2: Em quais circunstâncias podemos relacionar o sofrimento à felicidade? Responder apresentando exemplos da realidade e do texto.

Grupo 3: - Quais os elementos do texto podemos compreender como clandestino? Citar passagens.

Grupo 4: - De que forma pode ser caracterizada uma felicidade clandestina?

Grupo 5: - Quanto ao amor, tanto no conto Felicidade Clandestina, como em A aventura de um leitor, o objeto de desejo é a leitura, como se explica essa relação de amor entre leitor e texto?

Aulas: 18 e 19 – Data: 20/05/2019

Essas aulas foram destinadas para os alunos apresentarem as suas interpretações de “Felicidade Clandestina”. Cada grupo apresentou seu trabalho interagindo com os colegas sobre os pontos de vista a respeito da leitura. A professora apenas orientou quanto à organização, suplementando alguns pontos que achou necessário.

Grupo 1: tema - Quais são os momentos de felicidade no conto? Relatar e justificar com passagens do texto:

O grupo 1, após se apresentar, leu a questão, explicando que, no ponto de vista deles, os parágrafos correspondentes a felicidades eram:

Resposta: 6º parágrafo: “Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.”

Porque a citação demonstrava alegria na descrição da narradora. O grupo propôs que todos imaginassem viver a expectativa de ganhar algo que quisessem muito. A felicidade faz parte dessa espera por algo bom que acontecerá. Como se vê pelo comentário a seguir:

Aluna P. S.: “Por exemplo, vai ter minha festa de aniversário, eu já estou na expectativa de chegar logo esse dia.”

7º parágrafo: “guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria”.

O grupo 1 explicou que embora a narradora tivesse uma frustração, lhe gerou a impressão de que conseguiria alcançar seu objetivo e a expectativa de que um dia o sonho se realizaria. Os alunos exemplificaram com as falsas promessas que temos

durante a vida, a gente até sabe que não irá acontecer porém, ainda assim, pode existir uma pequena possibilidade de agarra-se a uma mínima esperança.

11º parágrafo: “Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer”.

O grupo explicou que foi o momento de concretização do sonho, parece uma vitória a conquista, felicidade pura.

12º parágrafo: “Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão”.

Nesse momento, a felicidade transborda, parecendo que não acredita que isso seria possível, por isso ficou “estonteada”. E todos os últimos parágrafos representam esse momento de felicidade da narradora.

13º parágrafo, até o final: “Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada”.

“Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.”

“Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.”

O grupo finalizou reforçando o que já havia abordado sobre os elementos evidenciando a felicidade no conto e concluiu a apresentação.

Grupo 2: Em quais circunstâncias podemos relacionar o sofrimento à felicidade? Responder apresentando exemplos da realidade e do texto.

O grupo 2, após se apresentar, leu a questão, explicando que na vida existe o sofrimento relacionado à felicidade. Explicou também que na vida parece que o sofrimento anda aliado com a felicidade, exemplificando sobre isso, utilizou a seguinte comparação:

Aluno E.F.: “a gente sofre para economizar um dinheiro (pelo menos a classe trabalhadora) para vivenciar a felicidade de um sonho realizado, comprar um bem, fazer uma viagem.”

Aluno A.C.: “a gente sofre estudando para ter um futuro melhor.”

Aluno A.M.: “A menina sofreu até conseguir seu objetivo que era o livro. Sofrimento e felicidade estão sempre presentes em nossas vidas.”

Os alunos dos demais grupos concordaram e deram outros exemplos para contribuir com a apresentação.

Grupo 3: Quais os elementos do texto podemos compreender como clandestino? Citar passagens.

O grupo 3, após se apresentar, leu a questão base da exposição, conceituando a palavra “clandestino”: Conceito: feito às escondidas / fora da legalidade/ ilegítimo. Diante dos significados apresentados, explicaram que podemos compreender como clandestino os seguintes elementos no texto: 1) A falsidade da filha do dono da livraria; 2) A personalidade da garota para sua mãe; 3) A crença da garota que um dia conseguiria o livro até por certo tempo foi clandestina, isso porque ela sabia da verdade, mas preferia acreditar, num falso sentimento de esperança. Para finalizar, perguntaram se os alunos da turma perceberam outros tipos de clandestino dentro do texto, como os colegas não se pronunciaram, finalizaram a apresentação.

Grupo 4: De que forma pode ser caracterizada uma felicidade clandestina? Vivenciamos em nossa realidade as felicidades clandestinas? Justificar com exemplos.

O grupo 4, após se apresentar aos colegas, expos sua pergunta tema, respondeu de acordo com o ponto de vista dos integrantes do grupo: Uma felicidade falsa: confiar em alguém e depois descobrir que não deveria ter acreditado. Em seguida perguntou aos colegas se havia na nossa realidade felicidade clandestina. Os colegas responderam que sim, por exemplo, citando os falsos amigos, a felicidade através de uma relação desonesta. O grupo concordou, acrescentando que às vezes fingimos ser felizes para não demonstrar nossas reais emoções. Finalizando a apresentação, ainda o grupo explicou que outro exemplo seria a felicidade por trás das imagens apresentadas nas mídias sociais, porque nem sempre a ostentação de um momento feliz corresponde à felicidade de fato.

Grupo 5: Quanto ao amor, tanto no conto *Felicidade Clandestina*, como em *A aventura de um leitor*, o objeto de desejo é a leitura, como se explica essa relação de amor entre leitor e texto?

O último grupo também se apresentou, leu a questão, explicando que o amor está presente como a representação daquilo que gostamos de fazer, no caso dos

textos, o amor à leitura. Ela representa para as personagens se conectarem com um mundo imaginário, com outra realidade, encontrar-se num mundo particular, de algo que faz todo sentido. Essa paixão pela leitura representa aquilo que é parte do ser, parte de sua vida. Os alunos explicaram que os leitores tinham o hábito de leitura, por isso ler significava muito para eles, assim, todo o amor em ler era justificado.

A aluna B.S. acrescentou, ao comentário do grupo, que quem gosta de ler consegue compreender essa forma de amor por um livro ou uma leitura. A professora aproveitou ainda a oportunidade para elogiar os grupos e fazer um balanço das apresentações. Expos que os grupos organizaram seus trabalhos com muito compromisso, pois percebeu que realmente eles se dedicaram à leitura do texto para organizarem as apresentações. Também parabenizou pela interação entre as exposições e o público, valorizando que quando falamos também aprendemos, desenvolvemos a nossa oralidade, demonstrando competência em socializar o conhecimento adquirido ou através da leitura ou as nossas experiências de vida.

Ainda nesse dia foram devolvidas as atividades de interpretação aos alunos, entregues como atividade extraclasse no dia 06/05/2019.

Aulas 20 e 21 – Data: 27/05/2019

A professora iniciou a aula explicando que seria usado o LDLP, para responder o questionário de compreensão e interpretação textual do conto “Felicidade Clandestina”. Os alunos pegaram seus livros, abriram nas páginas da atividade e iniciaram a resolução das atividades. As dúvidas que surgiram eram explicadas pela professora, que acompanhava individualmente os alunos em seus lugares. Quando a dúvida era muito comum, era explicada à turma como, por exemplo, a expressão “tortura chinesa”, uma expressão que aparece no texto e na atividade. A professora explicou que é uma espécie de tortura por um tempo bem prolongado, por isso que a narradora faz a comparação, porque todos os dias ela repetia a mesma maldade por um tempo indeterminado.

Foi perceptível no desenvolvimento das atividades do LDLP a facilidade com que os alunos conseguiram relacionar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores sobre o texto e as socializações das apresentações com a atividade de compreensão e interpretação. Quando a professora questionava se havia algo que

não compreendiam, se existia dúvida em alguma das questões, poucos solicitavam alguns esclarecimentos. Às vezes quando surgiam dúvidas, eram verbalizadas em voz alta para toda turma ouvir, outras vezes, os próprios colegas da turma respondiam sem necessitar da interferência da professora. Como, por exemplo, na questão 6, item a) *O que parece ter chocado mais a mãe nessa descoberta?*

Aluna P.C. explicou: “imagina se sua mãe descobre o quanto você é má com suas colegas? Na certa ela vai se decepcionar, porque ela não te educou dessa forma.”.

Outras vozes também manifestaram durante a resolução das atividades:

Aluna P.C leu a questão 2: Embora a filha do dono da livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia parecer superior aos olhos da narradora. O que era? E ela mesma responde em voz alta: “Simples, o fato de ser rica”
Aluno J.F. também ler, em voz alta, os trechos do conto apresentados na questão 3: *“Mas que talento tinha para crueldade / Ela toda era pura vingança.”* O aluno verbaliza esse trecho com uma entonação grave na voz que chama atenção da turma. Os colegas sorriem e ele complementa: “parece uma personagem de filme de terror, essa menina”.

A professora comenta: você destacou bem, J.F., o modo de descrever essa personagem, embora seja uma criança, a forma como a narradora apresenta a personagem evidencia esse lado perverso do comportamento humano, nem sempre notamos essas características em crianças, geralmente associamos características positivas de inocência, pureza, verdade. A narradora descreve esse lado negativo da personagem de praticar maldade, mais que isso de planejar essa “tortura” a colega.

A aluna B.S. ler a questão 7, item B: “Por que a narradora fingia que não sabia aonde guardava o livro e depois achava-o.” E comenta: “Professora, poderia ser para ela sentir a emoção, ou aquela expectativa de se surpreender com algo inesperado?” A professora comentou que era exatamente isso, muito bem explicado. Mesmo que o livro já estivesse com ela. Era o prazer de tê-lo em seu poder.

A aluna F.C. ler o trecho do conto apresentado na questão 8: Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante. E expõe seu ponto de vista: “Professora, essa passagem do texto parece que a menina está com um homem casado.” A professora perguntou: “Por que você pensa isso?”

A aluna F.C. responde: “Pela palavra “amante”, geralmente quando falam amante, se referem a alguém casado. Ou a mulher é casada e tem um caso, fora do casamento, ou a mulher está se envolvendo com um homem casado.” A professora questiona: mas amante, não é aquele que amamos?

A aluna F.C. afirma: “Sim, mas tem esse outro significado”. A professora pergunta se a aluna acha esse significado daria certo ao contexto do conto,

F.C. diz: “Acho que não, porque é um livro”. A professora pergunta por que então foi escolhida essa palavra para esse contexto? F.C. responde: “Não sei, talvez a intenção era referir-se ao amor pelo livro.”

A professora explica que essa poderia ser uma possibilidade e pergunta Pode ser... se bem que, o livro não era da narradora. Então...

Durante a interlocução com a aluna a professora explica sobre as possibilidades de leitura que essa parte sugere ao leitor, levando os alunos a perceberem que uma palavra no contexto do conto estabelece algumas interpretações. E perguntou: “F.C., levando em conta que o livro não era da narradora, essa palavra “amante” pode sugerir que significado?”

Aluna F.C.: “Ah, o livro não era dela, e a dona do livro também não emprestou, foi a mãe da garota. Então o livro também pode ser o amante no sentido de ser uma relação de leitura proibida”

A professora comentou que essa interpretação também era conveniente para ao contexto, elogiou a percepção da aluna e pediu que os alunos prestassem atenção a outro elemento dessa parte específica do conto citando a relação entre as palavras “menina” e “mulher” e a oposição entre essas palavras, concluindo sua fala com a pergunta a turma “ O que o leitor pode compreender diante desse fato?”

O aluno J.P. respondeu: “Acho que a narradora era uma criança e depois ela cresceu.” A professora concordou com o aluno e perguntou quanto tempo teriam transcorridos os acontecimentos da história? J.P. respondeu que não sabia ao certo e perguntou “Será que foi mais de um ano?”

Durante a interlocução a professora lembrou aos alunos que existe o desenvolvimento físico e também o mental e emocional, além de outros processos relacionados ao processo de maturação humano. E perguntou aos alunos, no caso do texto, a oposição entre as palavras sugere que tipo de crescimento?

A aluna F.C. respondeu que todo o sofrimento da garota fez com que ela crescesse emocionalmente, parece com a música “É que um joelho ralado dói bem menos que um coração ferido”. A professora elogiou a opinião da aluna e suplementou que as experiências também são responsáveis pelo crescimento humano.

A professora solicitou que os alunos também realizassem a atividade, “A linguagem do texto”. Eles responderam as atividades no caderno, depois foram realizadas as socializações e correções das atividades oralmente. Durante a correção, a professora indicava o aluno que responderia a questão, depois

perguntava se alguém tinha respondido de outra forma, acrescentando mais detalhes ou ampliando o ponto de vista dos alunos sobre o tema.

Figura 5 - Atividade do livro

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Neles, são apresentadas as características das personagens da história.
 - a) Quais são as personagens principais da história?
A narradora e a menina filha do dono de livraria.
 - b) Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado?
De modo minucioso, aprofundado.
 - c) Que aspectos dessas personagens são ressaltados?

2. Embora a filha do dono de livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia parecer superior aos olhos da narradora. O que era?
O fato de o pai ser dono de livraria, pois isso possibilitava a ela ter acesso aos livros que quisesse.

3. Observe estes trechos do texto:

• “Mas que talento tinha para a crueldade.”

• “Ela toda era pura vingança”

 - a) Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade?
Porque fazia questão de humilhar; chupava balas com barulho e só emprestava livros para a narradora após serem implorados.
 - b) Qual é a explicação da narradora para o ódio e o desejo de vingança da menina?
O fato de a narradora e as outras meninas serem “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”.

4. Releia este trecho:

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

 - a) O emprego da expressão **como casualmente** dá a entender que a iniciativa da filha do dono de livraria foi uma ação casual ou planejada?
Dá a entender que foi planejada, embora a menina quisesse dar a impressão de que tinha sido casual.
 - b) O que a menina provavelmente imaginou a respeito da importância do livro para a narradora? Justifique sua resposta.
Ela provavelmente imaginou que a narradora tinha muita curiosidade pela obra de Monteiro Lobato, autor que fazia grande sucesso entre as crianças no passado. Professor: Aproveite para lembrar aos alunos que, décadas atrás, Monteiro Lobato era praticamente o único escritor brasileiro que produzia literatura voltada ao público infantil. O interesse da personagem pela obra de Monteiro Lobato reflete o sucesso que o autor então fazia.

5. A posse do livro *As reinações de Narizinho* possibilitou à menina exercer sobre a narradora uma “tortura chinesa”, num jogo infundável de promessas e mentiras.
 - a) Que características da menina e da narradora se observam nessa relação?
A menina mostra-se uma pessoa perversa, má, sádica; a narradora, por outro lado, mostra-se persistente, resignada.
 - b) Que consequências físicas resultam dessa tortura para a narradora?
Olheiras.
 - c) Explique: Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina?
Pela esperança de obter o livro, porque a leitura dele era, para ela, uma necessidade vital.

6. Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.
 - a) O que parece ter chocado mais a mãe nessa descoberta?
A constatação da perversidade da filha, mais do que saber que a menina mentia.
 - b) O que a decisão da mãe representou para a narradora?
Representou a libertação, pois ela pôde deixar de se submeter aos caprichos da outra.

1. c) São ressaltados aspectos físicos e psicológicos. Enquanto a filha do dono de livraria era gorda, sardenta, de cabelos excessivamente crespos e arruivados e tinha o busto enorme, a narradora, como as outras meninas, era bonitinha, esguia, altinha, de cabelos livres. A primeira não dava valor aos livros; a segunda ansiava por eles, era devoradora de histórias.

Quem é Clarice Lispector?

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e, com pouco mais de 1 ano, veio viver no Brasil com a família. Morou em Recife e no Rio de Janeiro, onde se formou em Literatura.

Casada com um diplomata, viveu em vários países, como Itália, EUA e Suíça.

Aos 17 anos, estreou na literatura com *Perto do coração selvagem*, obra seguida de muitas outras, como *A paixão segundo G. H.*, *Laços de família* e *A hora da estrela*. Hoje, é considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras.



Kieker Sales/CBDA Press

72

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p.72.

Figura 6- Atividade do livro

7. Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.
- Por quê? Esperava-se que a narradora, após ter o livro em suas mãos, fosse "devorá-lo" em pouco tempo, mas não foi o que aconteceu.
 - Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois "achava-o"? Porque isso aumentava o prazer dela de se ver com o livro nas mãos.
 - Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título "Felicidade clandestina", dado ao conto? Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma interpretação possível. Sugestão: A felicidade, para a narradora, foi ter acesso àquele livro, mas, para ela, o prazer maior estava no fato de ter em mãos um livro "proibido", "impossível", "inacessível"; daí ela sentir uma "felicidade clandestina", como se aquela felicidade estivesse no prazer de usufruir algo proibido, no prazer de cometer uma transgressão.
8. Com base em suas respostas anteriores, interprete a frase final do texto: "Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante". Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação. Sugestão: A frase pode representar uma espécie de "ritual de passagem" para a maturidade, tanto da menina como da leitora em formação. Com essa experiência, a menina se torna mulher (portanto, uma pessoa mais madura, mais preparada para a vida), assim como o livro se torna o seu amante, ou seja, seu companheiro mais íntimo, seu parceiro constante nas viagens de prazeres e descobertas pela literatura.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Para caracterizar a filha do dono de livraria, a narradora emprega palavras e imagens que se relacionam quanto ao sentido e, por isso, fazem parte do mesmo **campo semântico**. Observe:

- "Mas que talento tinha para a **crueidade**."
- "Ela toda era pura **vingança**"
- "Comigo exerceu com calma **ferocidade** o seu **sadismo**."
- "O **plano secreto** [...] era tranquilo e **diabólico**."
- "enquanto o **fel** não escorresse todo de seu **corpo grosso**"

- O que essas palavras têm em comum, quanto ao sentido? Elas têm em comum a ideia de maldade ou de crueldade.
- Que efeito de sentido esse campo semântico tem na caracterização da personagem? Ele é importante para a construção da personagem, como uma pessoa ardilosa, que planeja o sofrimento da narradora.

2. Releia este trecho:

"Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o."

Considerando o contexto, indique o sentido:

- da expressão "meu Deus"; A expressão "meu Deus" cumpre o papel de uma interjeição, expressando admiração ou espanto.
 - das expressões "comendo-o" e "dormindo-o". Elas dão a entender que a personagem era apaixonada pelo livro e gostaria de tê-lo consigo o tempo todo: durante as refeições, na cama, nos sonhos, etc.
3. Os textos de Clarice Lispector têm geralmente um estilo surpreendente, com imagens fortes, construídas muitas vezes a partir de antíteses. Observe as imagens destacadas nos trechos a seguir e explique o sentido que elas apresentam no contexto em que foram empregadas no conto lido.

- "O **plano secreto** da filha do dono de livraria era **tranquilo e diabólico**."
plano tranquilo e diabólico: plano elaborado com calma e estratégia
- "Meu **peito** estava **quente**, meu **coração** **pensativo**."
peito quente e coração pensativo: estado emocionado e de não saber ainda o que fazer e como fazer



AULAS 22 e 23 – Data: 03/06/2019.

Para finalizar as aulas referentes à pesquisa, a professora trouxe para a sala duas obras de Clarice Lispector que pertenciam à biblioteca da unidade escolar: “Hora da estrela” e “Laços de Família”. Fez um breve comentário sobre as duas obras e logo em seguida, apresentou a biografia da escritora presente na página 72 do LDLP, acrescentou outras informações sobre a vida e características marcantes na obra da autora. Entregou o livro “Laços de Família” para os alunos explicando que se tratava de um livro de contos e que nessa aula iriam ler o conto “Amor”.

A professora explicou que era um conto um pouco longo e que, se fosse possível, os alunos sublinhassem passagens (com o lápis) de trechos que achassem interessantes. Ela também explicou que leria o conto completamente e que a participação da turma seria no acompanhamento mantendo o foco e destacando as passagens do texto, por isso não seriam solicitadas participações de alunos para ler em voz alta para a turma.

À medida que foi lendo, fez algumas pausas, perguntando aos alunos se estavam compreendendo, os fatos da narrativa, para perceber a sintonia dos alunos com a leitura. A imagem do cego apareceu como um grande enigma para os alunos que perguntaram “O que esse cego tem a ver com a história?”. A professora foi construindo com eles uma relação entre as fases do enredo do conto e a imagem do cego que incomoda a personagem. A professora foi oferecendo pistas para os alunos compreenderem a posição social da personagem *Ana*, percebendo a relação dela com a família, seus afazeres, seu mundo psicológico e, de repente, o cego mascando chicletes causando-lhe estranhamento. Dando continuidade, a professora explica que ao avistar o cego, Ana mudou sua percepção sobre a forma de pensar sua própria realidade. A leitura continua até o final sem pausas, após a conclusão, pergunta se os alunos gostaram do conto.

Aluna B.S.: “Esse conto é um pouco longo e difícil de compreender, por um momento pensei que estava entendendo, depois do cego me perdi um pouco na história”.

Aluna F.F.: “Eu achei difícil também, marquei algumas passagens e acho que fala de uma mulher, mãe, dona de casa, que de repente acha que a vida perdeu o sentido.”

A professora comentou sobre as falas das alunas, concordando, citando que a leitura desse conto exige mais do leitor do que os outros que foram trabalhados

durante a pesquisa. Destacou a percepção da aluna F.F. sobre a vida da personagem e solicitou que os alunos apresentassem os trechos destacados durante a leitura.

A aluna P.C. menciona o terceiro parágrafo do conto, e a professora retorna a leitura do parágrafo, perguntando a ela porque os elementos ali, naquela parte do enredo, chamou sua atenção. P.C. responde que as passagens: “Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela.” (LISPECTOR, 2009,p.19) “parece que a mulher envelheceu e que as árvores são os filhos que sorriem dela. Isso é muito dolorido e triste”. A professora perguntou o que te levou a essa relação entre o que o texto apresenta e essa sua interpretação?

Aluna P.C. “Não sei professora, lembrei-me dos filhos que quando chegam a adolescência sorriem dos pais, por exemplo, quando os pais não conseguem lidar com as tecnologias.” A professora concorda com a aluna explicando que existe uma coerência, mas pergunta a aluna sobre a frase anterior “Certa hora da tarde era mais perigosa”, qual foi a sua leitura sobre essa frase? A aluna argumenta que a hora era perigosa porque a personagem estava envelhecendo.

A professora explica que o fato de envelhecer pode ser considerado, assim como o fato dos filhos estarem crescendo e tornando-se independentes, conseqüentemente não estariam precisando tanto dos cuidados da mãe. Nesse ponto a aluna B.C. faz uma comparação com outro conto:

Aluna B.C.: “Esse parágrafo lembra aquele outro texto que lemos “A moça tecelã” e ler a passagem do texto: “era de se ver o modo como cortava blusas para os meninos, a grande tesoura dando estalidos na fazenda. Todo o seu desejo vagamente artístico encaminhara-se há muito no sentido de tornar os dias realizados e belos; com o tempo, seu gosto pelo decorativo se desenvolvera e suplantara a íntima desordem. Parecia ter descoberto que tudo era passível de aperfeiçoamento, a cada coisa se emprestaria uma aparência harmoniosa; a vida podia ser feita pela mão do homem.” (LISPECTOR, 2009, p.20) A aluna complementa com os comentários “A forma de cortar o tecido, a habilidade, parecia uma arte. Ela cuidava de tudo em sua casa.”, “A frase: “a vida podia ser feita pela mão do homem.”, nesse caso a mão dela, nessa arte de tornar o lar um lugar perfeito para a família.”

A professora destaca a fala da aluna B.C. perguntando se os demais alunos lembravam-se do conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti, explicando que há semelhanças entre os contos, por exemplo, são duas personagens femininas, que desenvolvem sua arte com as mãos para transformar o lugar em que vivem, são

mulheres que representam outras no modo de viver, portanto são contos que refletem sobre a condição da mulher na sociedade.

O aluno J.F. comentou sobre como a felicidade estava presente nos dois contos em “A moça tecelã” a personagem foi feliz por algum tempo e destacou a seguinte passagem no conto “Amor”: “Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia” (LISPECTOR, 2009, p.20) e explicou:

Aluno J.F.: “Nessa passagem professora, é como se ela estivesse se transformado tanto que não reconhecia o que aconteceu antes de ter família. E aquela vida para ela não representava felicidade, mesmo assim continuava vivendo e cuidando de suas responsabilidades.”

A Aluna B.S. também explicou o seu ponto de vista: “A vida transformou-se em algo sem graça, sem alegria só cuidando da casa, dos filhos, sem felicidade.”

A professora concordou com a visão dos alunos e explicou que *Ana* estava centrada nos cuidados com a família, se preocupava em ser necessária aos filhos, casa e marido. Vivia com esse objetivo e nem percebeu que a rotina havia tornado sua vida em algo mecânico, até o despertar com a visão do cego. A aluna P.C. destacou outra passagem que confirmava aquilo que estava sendo comentado:

Aluna P.C. Ler a passagem do conto: “Sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela. (LISPECTOR, 2009, p.20)” Em seguida explica: “Ela na rotina da casa sentia-se sem utilidade quando não havia o que faze”.

Aluno F.C. também expõe seu ponto de vista e cita outro trecho do conto: “Mesmo diante da revelação ela ainda se sente presa e pensa nos compromissos em casa na passagem:” “Ana ainda teve tempo de pensar por um segundo que os irmãos viriam jantar” (LISPECTOR, 2009, p.21).

Nessa parte das mediações a professora expõe que toda a angústia despertada com a imagem do cego que mesclam-se a vários sentimentos confusos, no entanto o sentimento de responsabilidade a cobra inconscientemente, por esse motivo que diante de todos os pensamentos, Ana ainda se preocupa com o jantar em família.

A professora destaca outra passagem do conto e ler para a turma: “O embrulho dos ovos foi jogado fora da rede e, entre os sorrisos dos passageiros e o sinal do condutor, o bonde deu a nova arrancada de partida” (LISPECTOR, 2009, p.22). Nessa passagem a professora destaca o fato da personagem não receber

auxílio de ninguém e explica: “*Ana* sozinha, confusa, perturbada e ninguém para ajudá-la, pelo contrário sorriem dela.” A professora comenta que o conto tem um olhar muito centrado no modo de vida da mulher, e nessa passagem percebe-se justamente esse modo social de julgar, de sorrir, de condenar, justamente quando a personagem precisava de um auxílio. A aluna M.P expõe seu ponto de vista sobre a explicação:

Aluna M.P.: “Verdade professora, às vezes acontece de uma menina engravidar e todos se afastam. Nem a família apoia, justamente quando a garota mais precisa de forças. Ficam julgando, condenando, vira motivo de fuxico”.¹

A professora argumenta que isso é um comportamento que precisa ser desconstruído:

Precisamos ser mais acolhedoras, principalmente quando se refere à outra mulher. A sociedade já maltrata tanto as mulheres, sabemos o quanto isso nos fere e muitas vezes acabamos reproduzindo os mesmos comportamentos ofensivos. Os meninos precisam ser mais conscientes do respeito às meninas, sim, isso é evidente, mas as meninas também precisam aprender a serem mais solidárias, companheiras, a lutar por uma postura de respeito às mulheres e não contribuir com os comportamentos machistas que estão inseridos culturalmente na sociedade.

Dando continuidade às socializações a professora pergunta se os alunos destacaram outras passagens do texto. A aluna P.C. ler a passagem:

Aluna P.C.: “A rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara” (LISPECTOR, 2009, p.22). e explica que a personagem percebe que algo mudou, nada era como antes porque passa a ver o mundo diferente.

A aluna F.C. suplementa o comentário da colega com a outra passagem do texto:

Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite - tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. (LISPECTOR, 2009, p.23).

Segundo a aluna F.C. estava tudo tão tranquilo na rotina da personagem até ela perceber que aquele modo de vida estava errado e perde o sentido, perde o ponto da parada de ônibus. Para confirmar sua fala cita o texto: “Só então percebeu

que há muito passara do seu ponto de descida.” (LISPECTOR, 2009, p.23). A aluna continua e apresenta mais dois trechos do conto “a vida que descobrira continuava a pulsar”, “E de repente, com mal-estar, pareceu-lhe ter caído numa emboscada” (LISPECTOR, 2009, p.24).

A professora explica que a sequência de passagens citadas por F.C. apresenta a rotina aparentemente tranquila e o conflito de ter percebido que a vida não resumia a rotina entre os afazeres de casa e os cuidados com a família. O drama da personagem se estabelece entre a nova concepção de vida e tudo que ela pode oferecer e ainda está presa às convenções sociais. Na sequência das socializações a professora novamente questiona se existem outras passagens que comprovam esse drama da personagem Ana. Os alunos destacaram os seguintes trechos:

Aluna B.S.: “era fascinante, a mulher tinha nojo, e era fascinante.” (LISPECTOR, 2009, p.25), B.S. explicou que a vida percebida por Ana apresentava inúmeras possibilidades que a fascinavam, mas que também causavam repugnância.

Aluna F.C.: “O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno.” (LISPECTOR, 2009, p.25). A aluna mencionou que a nova vida parecia maravilhosa e pecaminosa. Como uma festa mundana.

Aluna P.C.: “Mas quando se lembrou das crianças, diante das quais se tornara culpada” (LISPECTOR, 2009, p.25). Na fala de P.C., ela destacou o valor e o compromisso da família e dos filhos para a personagem.

Aluna B.S.: “E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver” (LISPECTOR, 2009, p.26). A aluna explicou “seguir as regras sociais parece uma loucura mesmo, o importante é ser feliz!”

Aluno A.C.: “Abraçou o filho, quase a ponto de machucá-lo” (LISPECTOR, 2009, p.26). O aluno comentou que o abraço foi com o sentimento de culpa e dor, por isso Ana buscava algo que a fortalecesse naquele momento.

Aluna F.C.: “A criança mal sentiu o abraço se afrouxar, escapou e correu até a porta do quarto, de onde olhou-a mais segura. Era o pior olhar que jamais recebera. O sangue subiu-lhe ao rosto, esquentando-o.” (LISPECTOR, 2009, p.26-27). A aluna comentou que a personagem sentiu vergonha dos próprios pensamentos diante do olhar da criança.

Aluno J.F.: “A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar” (LISPECTOR, 2009, p.27) J.F. explicou: “parecia que o instinto a chamava para desfrutar a liberdade da vida.”

A professora, durante os comentários buscava uma mediação em que os alunos fossem construindo suas interpretações com base nas interações entre os conhecimentos, experiências e leituras que possuíam. O drama da personagem

possibilitou um olhar sobre as regras sociais impostas às mulheres que são transmitidas culturalmente por várias gerações, muitas vezes aceitas porque as barreiras são grandes desafios de enfrentamentos.

Na continuação da abordagem do conto a professora perguntou aos alunos o que eles perceberam sobre o desfecho. O aluno A.C. disse: “Fica uma dúvida se a personagem aceitou continuar seguindo a mesma vida, ou se haverá alguma mudança”.

A aluna M.S. ler para a turma as seguintes passagens:

Depois o marido veio, vieram os irmãos e suas mulheres, vieram os filhos dos irmãos. [...] Depois, quando todos foram embora e as crianças já estavam deitadas, ela era uma mulher bruta que olhava pela janela. A cidade estava adormecida e quente. O que o cego desencadeara caberia nos seus dias? [...] Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver. (LISPECTOR, 2009, p.28-29).

A aluna comentou que o marido teria percebido a postura diferente da esposa e tentou acalmá-la, talvez até com um receio de perdê-la. A professora diz que essa pode ser uma das possibilidades de interpretação, no entanto a dúvida, como disse o aluno A. C. vai persistir, porque a finalidade do texto não é respondê-la, mas fazer o leitor refletir sobre o tema e sua própria realidade, esse é o poder humanizador da leitura através da empatia de vivenciar o drama da personagem.

A professora ainda cita o final do conto “A moça tecelã” em que personagem desfaz todo o tecido da vida que a aprisionava, no texto de Clarice Lispector percebe-se não haver esse rompimento. A professora ler a última frase do conto: “Antes de se deitar, como se apagassem uma vela, soprou a pequena flama do dia” (LISPECTOR, 2009, p.29) e explica:

A última passagem do texto, embora não transmitisse para o leitor uma certeza do que a personagem fez ou deveria fazer, há o despertar da consciência para a nova vida o que representa indícios de que nada será como antes, mesmo diante das dificuldades e barreiras sociais que a personagem terá que passar. *Ana* representa todas as mulheres. É preciso romper algumas barreiras sociais de forma que os espaços sejam adequados para seres humanos respeitando-os em suas diferenças.

Em seguida a professora perguntou a turma o que os alunos acharam do conto, dentre as respostas as alunas F.F e B.C. disseram:

Aluna F.F.: “Esse conto é muito psicológico, exige mais concentração, porque é um pouco difícil.”

Aluna B.C.: “É difícil, mas entendemos um pouco, Ana é uma representação da mulher que percebe o mundo, mas está presa à família e suas obrigações enquanto mãe, esposa, dona de casa”.

Aluno A.C.: “O título do conto é “Amor”, mas o leitor fica na dúvida sobre onde está o sentimento.”

A professora concordou com os alunos e explicou que o conto não segue a concepção de amor que há no nosso imaginário. Ao ler o título, o leitor pode pensar que será um conto romântico, o que não se condiz com a leitura, no entanto o sentimento está presente. A professora pergunta aos alunos em quais momentos pode-se perceber o amor: Aluna P.S. responde: “Pode ser nas relações com os filhos, no abraço, nas relações familiares”.

A professora elogia a resposta da aluna e explica que o amor é o sentimento que une e constrói relacionamentos, mas que pode sufocar e aprisionar. A personagem percebe o quanto se transformou após o casamento e a vida de antes nunca mais voltaria. O compromisso com a família e as obrigações domésticas a transformaram, o desejo de sair desse modo automatizado surge quando ela enxerga após o despertar com a visão do cego. Após todas as inquietações provocadas por esse novo olhar à sua vida, ela volta a sua família não mais como antes.

A professora perguntou se os alunos tinham percebido o tipo de narrador do texto, a aluna P.S. respondeu: “O narrador é onisciente, ele conhece toda a narrativa, os pensamentos e aflições da personagem e narra com muitos detalhes.”

A professora comenta que se fosse outro narrador, esses detalhes não apareceriam tão minuciosos. O leitor parece que entra na mente da personagem, chega num ponto da narrativa que sente as mesmas angústias e uma vontade de fugir do “aprisionamento” que são justamente as amarras sociais, as obrigações e o dever imposto a sua condição feminina. Ao final, pergunta: “Vocês acham que isso acontece na nossa sociedade?”.

Aluna F.F.: Acho que hoje acontece muito, porque a mulher além de cuidar de casa ainda trabalha fora, as obrigações e cobranças são maiores para as mulheres.

Aluno A.C.: No texto, a personagem tem as obrigações de casa, mas tem uma empregada. Muitas mulheres trabalham fora e tem que trabalhar em casa também.

Aluno B.C.: Professora, passou uma pesquisa publicada no jornal que as mulheres são as que mais sofrem de estresse devido essa sobrecarga de trabalho.

A professora explica que a concepção de quem deve organizar a casa é a mulher, precisa ser repensada até pelas próprias mulheres. Desconstruir isso com os filhos, educando-os para também contribuir com o serviço doméstico, os pais precisam formar as novas gerações transformando essa visão. Depois de vários exemplos sobre o tema e já terminando a aula, a professora explicou que tudo isso que o conto apresenta reflete justamente a condição da mulher que ainda vive essa cobrança social de ser mãe, esposa, conciliar o trabalho fora e as obrigações em casa. Muitas coisas mudaram desde a escrita do conto até hoje, mas infelizmente ainda há muito preconceito e muita luta para as milhares de “Anas” brasileiras ou não, que precisam enxergar e lutar por um espaço mais justo no mundo.

4.4 Análise e Reflexões

O desenvolvimento do projeto de intervenção privilegiou a leitura literária e as mediações de leituras, de forma que despertassem nos estudantes o interesse e a apreciação pelos textos literários, possibilitando momentos de socializações para que os alunos/leitores apresentassem a sua subjetividade proporcionada pelas experiências de leituras.

No primeiro trabalho de práticas de leituras com o texto “Aventura de um leitor”, de Italo Calvino, percebeu-se a interação entre os alunos e o texto. As conversas literárias motivaram a escuta dos modos de ler dos alunos. As compreensões do texto, a partir da percepção dos alunos, geraram sentidos que nem sempre aconteceria numa situação de leitura individual, solitária e, às vezes, independentes. Segundo Cecilia Bajour,

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária (BAJOUR, 2012,p.24).

Nessa relação de mediação de conhecimentos, o compartilhamento de experiências também representa compreender que cada aluno tem uma recepção diferente de leitura, mesmo que ele faça parte da mesma comunidade de leitores. Além disso, quando alguém expõe seu ponto de vista ou suas dúvidas revela também sua subjetividade, que pode coincidir, às vezes, com uma percepção íntima de alguém que não ousou falar. As mediações são estratégias que se consolidam no acolhimento das subjetividades dos alunos, intercalando interpretações e experiências leitoras.

Raquel Cristina de Souza e Souza, no artigo “O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola”, explica sobre a leitura dialética como uma estratégia para a formação do leitor. A pesquisadora fundamenta sua argumentação em Dufays (2013) e aponta que

a leitura dialética deve ser vista como uma atividade a se promover na escola, e não como uma competência já adquirida e pressuposta. Trata-se de criar oportunidades para que a leitura literária seja de fato experimentada pelos estudantes, em seu movimento de aproximação e afastamento, e não se torne objeto de uma prática de reprodução da leitura do professor ou do material didático, que não faz avançar as competências dos alunos e dificulta a adesão subjetiva aos textos. (SOUZA e SOUZA, 2019, p 497)

O trabalho com o conto, dividido em cinco etapas, proporcionou momentos de recapitular a leitura anterior, nesses os alunos participavam tanto apresentando os fatos, como expressando seus pontos de vista acerca do conto. A estratégia de ler o texto, gradativamente, oportunizou produzir uma memória afetiva da leitura. O planejamento dessas etapas provocou essa aproximação e afastamento, mencionadas pela pesquisadora, contribuindo não apenas para lembrar os fatos do enredo, mas criando vínculos para que os estudantes amadurecessem seu olhar para o texto literário a cada (re)encontro.

As sequências das aulas 10, 11, 12 e 13, para introdução da temática “Amor”, apresentaram séries de leituras, interações e compartilhamentos. Primeiro ela se desenvolveu privilegiando o conhecimento dos alunos e suas experiências de vida, a introdução da temática “Amor” possibilitou uma participação positiva na interação e compartilhamentos. Foi necessário criar um vínculo de respeito e compreensão aos apontamentos realizados pelos alunos, estabelecendo assim confiança para que eles expressarem seu lado emocional. Os alunos evidenciaram a necessidade de o professor desenvolver a empatia para perceberem que a aprendizagem também

aumenta a relação de afetividade, para acolher suas colocações, respeitar e orientá-los.

O texto poético de Drummond “Amor”, no LDLP, suscitou muitas dúvidas, sobretudo o posicionamento, por parte de alguns alunos, de não saberem ler poemas. As mediações foram conduzidas para que os leitores construíssem, coletivamente, os sentidos do texto. Percebe-se que nas interações nem sempre todos participaram, por mais que instigasse, alguns ainda permaneciam introspectivos em sua subjetividade. Isso é o reflexo de um modelo educacional que não valoriza a fala, não permitindo ouvir o outro e que o silêncio predomina como forma de respeito, de boa conduta. Tais atitudes entram em contradição quando é permitido falar e saber ouvir. Por medo do julgamento do outro, ou insegurança, leva o aluno a não romper as barreiras do silêncio que fora educado.

As aulas 14 e 15 foram planejadas com o objetivo de estabelecer elos entre os conhecimentos dos alunos. Rouxel (2013, p.158) explica que “é por meio dessa atividade constante de relacionar-se (como mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido”. O planejamento dessa etapa mobilizou a canção “Era uma vez” de Kell Smith, que foi escolhida pela letra marcante para o público alvo, por ser contemporânea e muito vinculada entre os jovens. A proposta foi pensada para fazê-los refletir sobre o que diz a letra da canção, muitas vezes, se torna automático o cantar de uma letra, as repetições de estrofes que ficam marcadas no inconsciente, mas não há uma reflexão sobre o que é dito, por isso, esse momento importante para a reflexão da letra da canção, até mesmo para desenvolver a intertextualidade entre os textos que foram trabalhados nas práticas de leituras.

As sequências das aulas 16, 17, 18 e 19 – planejadas para o desenvolvimento das estratégias de leituras literárias nessa sequência de aulas – contemplaram a leitura individual, compartilhada, as mediações, resolução de atividades em grupo e socializações. Essas estratégias permitiram conciliar as práticas de leituras *analíticas* e *cursivas*, Rouxel (2012) relacionando ambas no processo de apreensão de conhecimento, sem deixar de relacionar as subjetividades dos alunos.

As atividades propostas contemplaram a análise do texto literário e sua forma de organização em seus aspectos de sequenciamento do enredo e momentos de

acolhimento das subjetividades dos leitores nos processos interpretativos. Isso aconteceu principalmente quando os grupos fizeram suas exposições sobre as temáticas, relacionadas ao texto ao explicar determinados pontos de vistas. As seguintes falas dos alunos apresentam essa relação entre o texto e suas experiências pessoais, quando questionado ao grupo se havia alguma relação entre o sofrimento e a felicidade:

Aluno E.F.: “a gente sofre para economizar um dinheiro (pelo menos a classe trabalhadora) para vivenciar a felicidade de um sonho realizado, comprar um bem, fazer uma viagem.”

Aluno A.C.: “a gente sofre estudando para ter um futuro melhor.”

Aluno A.M.: “A menina sofreu até conseguir seu objetivo que era o livro. Sofrimento e felicidade estão sempre presentes em nossas vidas.”
(Sequência de falas dos alunos durante as aulas de intervenção)

Esses comentários simbolizam a forma como os leitores se apropriaram de sua relação com a leitura. Rouxel (2012, p. 280) explica que essa relação resulta da “imagem da absorção, da incorporação do texto pelo leitor, responde, reciprocamente, a da projeção do mundo do leitor no texto.” Nesse diálogo entre o texto e as marcas das experiências do aluno que a leitura torna-se significativa, como explica Rouxel (2012, p. 281) “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito”.

Nesse vínculo de obra, leitor, experiências de leitura e vivências no âmbito das interações sociais o sujeito/aluno vai constituindo-se social e discursivamente. A literatura possibilita vivenciar o drama expressado pela representação artística, numa relação de dialogia em que o leitor interage subjetividade, sentimentos e emoções. Dessa forma, ler e socializar as experiências através do conto “Felicidade Clandestina” permitiram que os alunos vivenciassem o drama da narradora sem, contudo deixar, de refletir sobre sua própria realidade. Ao serem perguntados: “De que forma pode ser caracterizada uma felicidade clandestina? Vivenciamos, em nossa realidade, felicidades clandestinas?”, os alunos e alunas responderam:

Aluno A.C.: “Uma felicidade falsa: confiar em alguém e depois descobrir que não deveria ter acreditado.”

Aluna W.M.: “Existem os falsos amigos que enganam e machucam e a felicidade através de uma relação desonesta.”

Aluna B.S.: “Outro exemplo seria a felicidade por trás das imagens apresentadas nas mídias sociais, porque nem sempre a ostentação de um momento feliz corresponde à felicidade de fato”.

(Sequência de falas dos alunos durante as aulas de intervenção)

Pelas palavras dos alunos percebe-se a espontaneidade em retratar os pontos de vistas dentro das discussões. O compartilhar das experiências em sala de aula revela que as socializações possibilitam múltiplos olhares nesse encontro entre texto, leitores e vivências. Outra observação que merece destaque foi a fala do aluno que percebeu a semelhança entre a paixão da narradora e o personagem do conto “Aventura de um leitor”:

B.C.: Professora, o texto lembrou o conto **Aventura de um leitor**, a menina é uma leitora voraz que ler por prazer e que faz tudo pela leitura, mesmo sendo humilhada.

As experiências de leituras criam elos entre os textos lidos. Assim, uma leitura acaba por retomar outras leituras, ampliando o leque de possibilidades de conversas literárias, motivando os leitores a se familiarizarem por percursos literários mais conscientes. É o que se pode notar quando F.F. comenta que “ Eh! professora, o amor que a narradora tem pelo livro, dá até vontade de saber que livro é esse”. O drama da narradora-personagem – pelo livro e sua motivação em não desistir mesmo diante de todas as humilhações a que fora sujeita – provoca na aluna uma curiosidade sobre a obra: “As reinações de Narizinhos” de Monteiro Lobato. Em outras palavras: esse drama pode funcionar também como um convite, a leitura não apenas do livro de Lobato, mas também de outras histórias. Melo (2015), teorizando sobre a formação do leitor literário a partir do próprio texto literário explica:

Os modos de ler e de se apropriar do literário (...) também produzem essa estranha conexão entre o livro e a realidade. São relações, nesse caso, de contaminação na qual o ato de ler emerge como forma poderosa sobre as atitudes do leitor fictício, fazendo de suas escolhas de leitura e de seus modos de se apoderar do texto literário ensinamentos (MELO, 2015, p.163-164).

Nessa relação o leitor ficcional atua como um elemento que conduz o leitor real através de exemplos de encantamento que a literatura pode favorecer. Zilberman (2009, p. 20) escreve sobre o poder da fantasia em “O papel da Literatura

na escola”, explicando que “o mundo criado agita o imaginário”. Apropriando dessa imagem, pode-se dizer que o texto de Clarice Lispector conduziu a aluna a uma possível leitura, que, a grosso modo, pode ser resumida ao fato de a narradora da ficção literária acrescentar esse novo olhar ao texto literário, ler por fruição, para fantasiar, ou sentir a mesma subjetividade da personagem.

Ademais, os personagens leitores, Segundo Melo (2015, p.164) “são uma construção textual, e por isso, não identificável com um leitor real. Muitas vezes, elas estão próximas a um modelo de leitor idealizado: uma espécie de leitor crítico que está familiarizado com a leitura canônica. Por isso são também elementos de mediação de leituras, que motiva pelo bom exemplo de como a literatura pode proporcionar prazer, encanto e fruição.

As sequências das aulas 20 e 21 desenvolveram as resoluções das atividades que ocorreram num processo de interação. Os conhecimentos proporcionados pelas abordagens anteriores por meio das leituras, conversas e atividades em grupo propiciaram a compreensão do texto, que facilitou a resolução das atividades. Percebeu-se por meio das participações dos alunos que o texto literário estava muito marcado na memória dos leitores, embora transcorrido uma semana entre as leituras e a atividade de interpretação. As interlocuções entre os alunos e os itens que geravam dúvidas também eram esclarecidas com mediações que os faziam pensar sobre o próprio texto relacionando-os com os conhecimentos de outras leituras.

O uso da sequência do LDLP durante a leitura e a resolução das atividades propostas, mesmo que contemplando as práticas analíticas de leitura, não foram realizadas de forma que comprometessem a interação do grupo. O ato de ouvir o outro e de permitir o acolhimento das subjetividades foi incluso nas resoluções das questões, como aconteceram em vários momentos durante a aplicação da atividade.

Usar o LDLP, também com possibilidades de práticas de interação de conhecimento, contribui para despertar e motivar os alunos no percurso de formação de leitores. Apropriar-se desse recurso em sala de aula, permitindo o professor conduzir sua prática de forma que contemple seus objetivos, possibilita ganhos para o seu planejamento, sobretudo se atentar para o fator tempo, que geralmente é insuficiente para cumprir com toda a demanda de trabalho relacionada à área pedagógica e a parte burocrática.

No entanto, também não se pode conceber o LDLP como um recurso norteador de sua prática, deixando de projetar um percurso mais coerente com as circunstâncias das turmas e níveis de aprendizagem. O trabalho do professor precisa estar em consonância com as experiências e perspectiva de seus alunos, não podendo simplesmente se conformar com os encadeamentos das temáticas propostas pelo LDLP.

Nas aulas de leitura – correspondentes às 22 e 23 do plano de intervenção com o conto “Amor” de Clarice Lispector – houve mediações, interações e acolhimento das subjetividades dos alunos. Esse conto, por ser uma leitura mais densa e relacionar o lado psicológico da personagem, exigiu que os alunos e alunas, juntamente com a professora, fossem construindo aos poucos os seus sentidos. Primeiro explicando alguns elementos e, depois, no compartilhar das falas dos alunos. De forma que as conversas literárias objetivassem na construção de sentidos, como nos teoriza Rouxel (2013, p. 140) ao dizer que “construir sentidos é também reconhecer-se habilitado a fazê-lo como leitor, consciente de seus passos (...). Construir sentidos e não *um* sentido implica que a leitura seja plural”. As mediações foram direcionadas para que os alunos percebessem os sentidos possibilitados pelo conto, numa relação dialógica em que o conhecimento é construído numa interação de saberes.

Ler é investir em um lugar de leitor, quer dizer, em um texto, é apropriar-se dele. O investimento e a apropriação serão facilitados pelo ato de trocar e compartilhar no interior da comunidade interpretativa constituída pela sala de aula. (ROUXEL, 2013, p. 134).

Investir no leitor é possibilitar tempo e espaços para ler, para o contato e a apreciação dos alunos com vários tipos de leituras, compartilhamentos de interpretações, acolhimento de subjetividades, mediações, ou seja, espaços de leitura e interação de textos literários.

Compreendendo as particularidades dos modos de ler que a literatura possibilita ao sujeito, e tendo em vista as falas dos alunos relacionando às dificuldades de compreensão do conto “Amor”, a proposta de selecionar passagens do texto e ouvir os alunos sobre esses trechos destacados permitiram construir coletivamente os sentidos. Essa prática segundo Cecília Bajour (2012, p. 27) é a condição principal da escuta “Construir significados com outros sem precisar concluí-

los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual.”

Por isso as relações entre textos e leitores estão sempre em consonância com outras vozes que constituem os sujeitos, social e historicamente. Segundo Fiorin (2006, p. 55), o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias que estão em relações diversas entre si (...). Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo exterior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser.

Isso implica perceber o sujeito dentro de suas relações sociais interagindo conhecimento e transformando sua realidade. As práticas de leituras literárias são necessárias para despertar a fruição e o envolvimento do aluno com a leitura, embora o texto literário possibilite também repensar as relações sociais de forma crítica. Segundo Candido (2004, p. 182), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”. Foi, nesse sentido, o trabalho com o conto “Amor”, procurando desenvolver o senso de criticidade a respeito da condição da mulher, para que se desconstruam discursos e atitudes preconceituosas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho metodológico traçado nessa pesquisa, embora não represente uma inovação no campo do trabalho com o texto literário na escola, favoreceu algumas reflexões sobre as escolhas dos textos, o uso do LDLP e as mediações. Quando a escola se propõe a desenvolver práticas de formação de leitores, às vezes usa metodologias inovadoras, que não contemplam a leitura concreta da obra literária. Essa inovação de métodos com o objetivo de despertar o aluno para uma formação leitora nem sempre é viável, por outro lado, criar hábitos de leituras através da inserção de práticas de leituras no cotidiano escolar, possivelmente contribuirá para a formação literária do aluno.

As práticas de leituras não precisam surgir de fórmulas “mirabolantes”, o que é primordial é o texto literário em sala. Esse precisa contemplar leituras, discursões, conversas, mediações, provocações, para que o aluno possa entrar em contato com vários textos e assim, criar vínculos com a literatura o que o possibilitará fazer sozinho suas escolhas de leituras. Ainda vale ressaltar que, as conversas literárias e as interações permitem a troca, as relações do que foi vivido de experiência entre os leitores e suas subjetividades. Implica em um compartilhar do que cada leitor concebeu no desenvolver da leitura, construindo assim possibilidades de escuta, de empatia, de respeito, de múltiplos olhares para o mesmo texto literário e a construção de conhecimentos. Acrescentando às leituras individuais aprofundamento da interpretação pela diversidade dos pontos de vista. Nesse processo de formação leitora se fortalecem e transformam todos os envolvidos.

Outra reflexão que podemos destacar diante desse trabalho, refere-se às mediações de leituras, momentos de conversas literárias em que é importante saber ouvir, mesmo que a opinião do outro possa divergir daquilo que o mediador pensou ou interpretou, porque o texto ganha sentidos diferentes ao entrar em consonância com a subjetividade de cada leitor, por isso é necessário que haja

a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que estamos esperando que nos tranquilize ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (BAJOUR, 2012, p.24)

Nessa relação de saber ouvir o professor que conduzirá as mediações precisa desenvolver a escuta aliando seu conhecimento sobre o próprio texto, objeto da

mediação e as teorias que implicam no seu trabalho com a literatura, de forma a possibilitar o desenvolvimento dos alunos, Bajour afirma: “A escuta dos professores precisa então nutrir de saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros” (Bajour, 2012, p.27). Isso se torna necessário para que o professor saiba valorizar o modo particular de cada aluno se posicionar diante do texto levando em conta a liberdade desses leitores. Também implica compreender que muitos textos literários provocarão os leitores e lhes causarão estranhamento, silêncios e vazios que não serão preenchidos,

Quando colocamos a escolha de textos desafiadores em diálogo com modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr a prova a predisposição e flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação. (BAJOUR, 2012, p.37)

Dessa forma, é compreensível o leitor não aceitar a postura de determinados personagens, procurar respostas para as dúvidas que a leitura literária provavelmente lhe causará, discordar dos desfechos, mesmo apostando em todo enredo, Bajour afirma que “Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida.”(Bajour, 2012, p.35 e 36)

A formação do leitor literário, objetivo central da pesquisa, e as mediações de leitura proporcionaram perceber que compartilhar leituras é uma experiência que engrandece todos envolvidos. Um dos fatores – que contribuem com uma mediação que favorece esse aprendizado – é as escolhas dos textos. Bajour (2012, p. 52) explica que é na seleção dos textos literários que se inicia a escuta do mediador, acrescentando também que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caia na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta”, nesse sentido percebe-se a necessidade de um planejamento voltado para as práticas de leituras. Mediar um percurso de leituras literárias leva o professor a refletir sobre os textos que contemplarão seu planejamento, dessa forma, segundo Bajour,

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão. (BAJOUR, 2012, p.60)

Dessa forma, é imprescindível que haja um aprofundamento do professor sobre os textos que farão parte das práticas de leituras, para fundamentar a abordagem ao texto, prever algumas situações possíveis de envolvimento dos alunos com a leitura, ou seja, estabelecer as etapas para a inserção dos textos em sala de aula.

Outro tema relevante para essa pesquisa foi o uso do LDLP, recurso disponível e tão criticado por teóricos, pesquisadores e professores, não representa tudo o que o aluno precisa como bagagem de leitura. Entretanto dentro de várias realidades escolares pelo do Brasil, ele representa um meio que orienta o fazer pedagógico. Efetivamente, não pode ser considerado um recurso que engessará a metodologia do professor, que irá conduzi-lo do início ao fim, cobrando para que se cumpra todo o conteúdo programado. Ele precisa ser compreendido como uma escolha dentro de outras, que possam contribuir com o trabalho e os objetivos que o professor necessita alcançar, sendo um aliado em sua prática. Evidentemente que há muito ainda para melhorar, principalmente, no que se refere à abordagem da literatura. Ademais, é importante que sempre se mantenham discussões, análises e críticas para que todos os envolvidos no processo de uso, produção e avaliação do LDLP encontrem as melhoras possíveis.

Pensar nos modos de inserir as práticas de leituras ao cotidiano das escolas é uma preocupação com a formação do leitor, o professor é um dos responsáveis por conduzir esse processo, por isso como mediador irá traçar escolhas literárias que contemplem esse envolvimento do aluno. Nesse sentido, a escola precisa compreender, que se o aluno ainda não desenvolveu o potencial de leitura, muito provavelmente ainda não houve o despertar de uma obra, o encantamento com um bom exemplo de leitura, ou outros fatores sociais que poderão interferir nesse processo, no entanto, ainda que haja fatores desfavoráveis à formação de leitores, a escola sempre deverá desenvolver estratégias com esse objetivo, principalmente porque para muitos alunos, será o espaço mais provável para o encontro com o texto literário.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, Maria Tereza. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. 3a ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 989.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CALVINO, Italo **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Planeta De Agostini, 2013.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- _____. **Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- COMPAGNON, Antonie. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- _____. **Literatura para quê?** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. 2ª Ed., 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COLOMER, T. **Andar entre livros – a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- 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: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette** /Robert Darnton; tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- De MARIA, Luzia. **Leitura & Colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DIAS, A.C.P. **Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)**. **Revista Cerrados (Brasília. Online)**, v. 25, p. 210-228, 2016.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – 49 edição. RJ. Paz & Terra, 2014.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JOLLES, André. O mito. In: **Formas Simples**. São Paulo: Cultrix, 1976. p.83-108

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social**,
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario%20XP/Meus...documentos/Vilson/homepage/textos/trabalhos/perspec.htm (2 of 25)22/12/2008 21:48:02.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOURENÇO, Daiane da Silva. Desconstruindo o conceito de “leitor ideal”: uma abordagem teórica sobre o papel de leitores de narrativas. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2013

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MELO, Márcio Araujo de. *Entre livros, leitores e realidade*. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, n. 28, 161-176, Dez/2015.

_____; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, 2018, p. 63-75. Disponível em: file:///C:/Users/HP%20COMPAQ/Downloads/493-1540-1-PB.pdf. Acesso em: 19 dez 2018.

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 55-68.

_____; Graça; EITERER, Carmem Lucia. Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa Algazarra: Reflexões sobre livros e práticas de leituras**. São Paulo. Companhia das Letras. 2011.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-18, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acesso em: 29/04/2019.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”**. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2003.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; JOUVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de, Orgs. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. A proposição singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Amaury C. Moraes ... [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Amaury C. Moraes ... [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução: Samira Murad. **Revista Criação & Crítica** (São Paulo), v. 9, p. 13-24, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/HP%20COMPAQ/Downloads/46858-Texto%20do%20artigo-56336-1-10-20121120%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP%20COMPAQ/Downloads/46858-Texto%20do%20artigo-56336-1-10-20121120%20(2).pdf) . Acesso em 14 dez 2019.

_____; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Amaury C. Moraes ... [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

SAMPAIO, Sonia Maria Gomes; FERREIRA, Carlos Roberto Wensing Ferreira. **Leituras literárias em sala de aula**. In: BRITO, Áustria Rodrigues et al. (Orgs.). *Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisa em língua e literatura no ensino fundamental*. Rio Branco: Nepan editora, 2017.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**. Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 02.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, R. C. DE S. E. O SUJEITO LEITOR, ESSE ENIGMA. **EntreLetras**, v. 10, n. 2, p. 494 - 519, 17 nov. 2019.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. **Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n4/1516-7313-ciedu-23-04-1055.pdf>. Acesso em: 29/04/2019

TESTA, Eliane. “Além da leitura”: “leitores reais” em condições de compartilhamentos de leituras. *In*: TESTA, Eliane; LEITE, João de Deus (Orgs.) **Além da leitura: cartografias de leitura e de escrita** [recurso eletrônico] -- Porto Alegre, RS: Editora Fi. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p.443-466, set/dez.2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-7022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 06 maio. 2019.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista Atlântica** , UFRGS-FAPA, nº 14/dez/2008

PNLD – Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 31/05/2020

APÊNDICE

APÊNDICE - A

PLANEJAMENTO DAS AULAS – 1 a 9

Objetivos:

- Estimular o gosto pela leitura e a competência leitora;
- Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;
- Estabelecer relações entre o lido, o vivido ou o conhecido ;
- Desenvolver a oralidade durante os momentos de socialização;
- Desenvolver a habilidade de leitura de textos literários, através dos textos selecionados para a sequência.

Objetivos:

- Estimular a leitura de fruição;
- Desenvolver a escuta ativa:
- Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e apreciação pela literatura.
- Estabelecer relações entre o lido, o vivido ou o conhecido;

Conteúdo: Leitura do conto “A Aventura de um Leitor” Italo Calvino.

Metodologia:

Introdução à temática do conto, apresentando alguns elementos como prévia para a leitura;

Leitura do conto por fragmentos, no início das aulas, deixando sempre um ponto de interesse para a próxima parte a ser lida;

Apresentação do conto em data show;

Leitura mediada com pausas para eventuais considerações/ou explicações caso haja dúvidas;

Tempo aproximado para a conclusão da leitura 5 aulas

Atividade proposta: Leituras e conversas literárias.

APÊNDICE - B

PLANEJAMENTO DAS AULAS – 10 e 11.

Objetivos:

- Desenvolver a expressão oral e a apresentação de pontos de vistas;
- Estimular a reflexão sobre a temática da unidade “Amor”
- Perceber a relação do sentimento com o objeto amado na relações sociais.

Conteúdo:

Livro Didático: Português Linguagens: Willian R. Cereja & Thereza Cochar
Unidade 2 - Amor

Metodologias:

Apresentação da temática que será abordada na unidade do livro;

Reflexões sobre o tema;

Estimular a participação dos alunos nas exposições das ideias;

Atividade proposta:

(Responder oralmente)

O que é o amor?

O que amamos?

Quais as palavras que fazem relação com o amor? (Elencar as palavras na lousa)

APÊNDICE - C

PLANEJAMENTO DAS AULAS – 12 e 13

Objetivos:

- **Conhecer a história dos mitos Cupido e Psiquê;**
- Despertar o gosto dos alunos pela leitura literária;
- Perceber a forma como o poema fala sobre o amor;
- Perceber o sentido figurado presente no poema;
- Estabelecer relações entre textos;

Conteúdos:

Leituras:

Mitologia romana de: Cupido e Psiquê: Apresentação em slides.

Poema: Amor, Carlos Drummond de Andrade – Livro didático:

Atividade proposta:

Qual a relação há entre as palavras elencadas na lousa, o mito e o poema?

APÊNDICE - D

PLANEJAMENTO DAS AULAS – 14 e 15

Objetivos:

- Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;
- Estabelecer relações entre o lido, o vivido ou o conhecido;
- Desenvolver a oralidade e a exposição do ponto de vista;
- Perceber os efeitos de sentidos decorrente das figuras de linguagem;
- Estabelecer relações entre textos.

Conteúdo:

Canção: Era uma vez – Kell Smith

Era uma vez,
 O dia em que todo dia era bom
 Delicioso gosto e o bom gosto
 Das nuvens serem feitas de algodão
 Dava pra ser herói
 No mesmo dia em que escolhia ser vilão
 E acabava tudo em lanche, um banho quente
 E talvez um arranhão

Dava pra ver
 A ingenuidade e a inocência cantando no tom
 Milhões de mundos e universos tão reais
 Quanto à nossa imaginação
 Bastava um colo, um carinho
 E o remédio era beijo e proteção
 Tudo voltava a ser novo no outro dia
 Sem muita preocupação

É que a gente quer crescer
 E quando cresce, quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido

É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração partido
 Dá pra viver
 Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
 É só não permitir que a maldade do mundo
 Te pareça normal
 Pra não perder a magia de acreditar
 Na felicidade real

E entender que ela mora no caminho
E não no final

É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

Artista: Kell Smith, Album: Kell Smith, Data de lançamento: 2017, Gravadora: Mídias Music

Metodologias:

Leitura, audição e interpretação:
Mediações das impressões sobre a canção .

Proposta de atividades:

Atividade de interpretação

6. A letra da música pode despertar quais sentimentos no ouvinte/leitor?

7. Compreensão da progressão textual a partir das estrofes, inferindo os sentidos das figuras de linguagem presentes na letra da música.

g. *O dia em que todo dia era bom:*

h. *Milhões de mundos e universos tão reais /Quanto à nossa imaginação*

i. *Dava pra ser herói /No mesmo dia em que escolhia ser vilão:*

j. *Porque um joelho ralado /Dói bem menos que um coração partido*

k. *Dá pra viver /Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau*

l. *Pra não perder a magia de acreditar /Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho/ E não no final*

Qual relação podemos perceber entre a música e o mito Eros e Psiquê?

APÊNDICE - E

PLANEJAMENTO DAS AULAS – 16 e 17

Objetivos:

- Estimular o gosto pela leitura e a competência leitora;
- Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;
- Desenvolver a de leitura de textos literários;
- Estabelecer relações entre textos.
- Desenvolver a oralidade na explanação dos pontos de vista;

Conteúdo:

Leitura do conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector no LDP.

Metodologias:

- Aguçar a curiosidade para a leitura através de uma introdução sobre o conto;
- Leitura do conto individual;
- Leitura coletiva;
- Mediar uma socialização a respeito do enredo do conto (roda de conversas);
- Estabelecer uma relação entre o conto “Aventura de um leitor” e “Felicidade Clandestina”.

Atividade proposta:

Atividade de compreensão em grupo:

Grupo 1:

- Quais são o(s) momento(s) de felicidade no conto? Relatar e justificar com passagens do texto:

Grupo 2:

- Em quais circunstâncias podemos relacionar o sofrimento à felicidade? Responder apresentando exemplos da realidade e do texto.

Grupo 3:

- Quais os elementos do texto podemos compreender como clandestino? Citar passagens.

- Grupo 4:

- De que forma pode ser caracterizada uma felicidade clandestina?

- Vivenciamos, em nossa realidade, felicidades clandestinas? Justificar com exemplos.

- Grupo 5:

- Quanto ao amor, tanto no conto Felicidade Clandestina, como em A aventura de um leitor, o objeto de desejo é a leitura, como se explica essa relação de amor entre leitor e texto?

Conteúdo:

- Socialização das atividades propostas ;

Objetivos:

- Desenvolver a oralidade e a escuta ativa;
- Estabelecer relações entre o texto e as experiências de vivências;
- Proporcionar trocas de experiências a partir do texto;

Metodologia:

Socialização em grupo da atividade proposta com interações entre a turma.

APÊNDICE - G**PLANEJAMENTO DAS AULAS – 20 e 21****Conteúdo:**

Atividade do LD compreensão/interpretação e correção.

Objetivos;

Compreensão e interpretação do texto.

Estabelecer relação entre as práticas de leituras, as conversas literárias e as atividades do LDLP.

Metodologia:

Responder as atividades proposta pelo LDLP

APÊNDICE - H**PLANEJAMENTO DAS AULAS – 22 e 23****Objetivos:**

- Conhecer a vida e obra da escritora Clarice Lispector;

- Apresentar os livros da escritora que pertence ao acervo da biblioteca da unidade escolar;
- Estimular a leitura de obras literárias;
- Desenvolver a escuta ativa.
- Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;

- Metodologia:

- Apresentação da biografia da escritora;
- Apresentação do livro “Laços de família”
- Leitura do conto: “Amor”
- Conversas literárias

ANEXOS

Anexo - A

A AVENTURA DE UM LEITOR – Italo Calvino

1ª Parte da leitura – Aula 1 e 2 – data: 18/03/2019

A estrada litorânea passava lá em cima, no cabo; embaixo, inclinava-se o mar, esparramado por todos os lados, até o horizonte alto e enevoadado. Também o sol estava em toda a parte, como se o céu e o mar fossem duas lentes que o aumentavam. Lá embaixo, contra os recortes irregulares dos penhascos do promontório, a água batia calma, sem espuma. Amedeo Oliva desceu uma ladeira de degraus toscos com a bicicleta ao ombro, e a deixou num lugar à sombra, depois de colocar a tranca antirroubo. Continuou a descer a escadinha no meio de torrões de terra amarela e seca e iúcas penduradas no vazio, e já procurava com o olhar o trecho mais cômodo do penhasco para nele se estender. Trazia debaixo do braço uma toalha enrolada, e, no meio da toalha, o calção de banho e um livro.

O promontório era um lugar solitário: poucos grupos de banhistas mergulhavam ou tomavam sol escondidos uns dos outros pelas irregularidades do terreno. Entre duas rochas que o protegiam da vista, Amedeo se despiu e vestiu o calção, depois começou a saltar do topo de uma pedra para o outro. Atravessou assim, saltando com suas pernas magras, metade dos rochedos, às vezes quase voando por cima do nariz de casais meio escondidos estendidos sobre toalhas de praia. Ultrapassado um maciço de pedra arenosa, de superfície porosa e acidentada, começavam rochedos lisos, de contornos suaves; Amedeo tirou as sandálias, segurou-as na mão e continuou a correr descalço, com a segurança de quem tem olho para as distâncias entre uma rocha e outra, e uma sola do pé que aguenta qualquer coisa. Chegou a um ponto perpendicular ao mar; no paredão, havia uma espécie de degrau, a meia altura. Amedeo parou ali. Em cima de uma saliência plana estendeu suas peças de roupa, bem dobradinhas, e sobre elas colocou, com a sola para cima, as sandálias, para que nenhum golpe de vento carregasse tudo (na realidade soprava apenas uma aragem, do mar, mas aquele devia ser um gesto costumeiro seu de precaução). Uma sacolinha que trazia consigo se transformava numa almofada de borracha; soprou dentro dela até enchê-la, depositou-a num ponto, e dali para baixo, num trecho que descia levemente daquele lado da pedra, estendeu a toalha. Deitou-se ali de barriga para cima, e suas mãos já abriam o livro na página marcada. Permaneceu assim esticado, deitado na rocha, naquele sol que refletia por todo lado, a pele seca (tinha um bronzeado opaco, irregular, como quem toma sol sem método, mas é refratário às queimaduras), pousou na almofada de borracha a cabeça coberta por um chapeuzinho branco de pano, molhado (sim, tinha descido também até uma pedra baixa para mergulhar o chapeuzinho na água), imóvel, exceto os olhos (invisíveis por trás dos óculos escuros) que acompanhavam pelas linhas brancas e pretas o cavalo de Fabrizio del Dongo. Abaixo dele se abria uma pequena enseada de água verde-azul, transparente quase até o fundo. As pedras, dependendo da exposição ao sol, eram brancas calcinadas ou recobertas de algas. No fundo ficava uma prainha de pedregulhos. Amedeo de vez em quando levantava os olhos para aquela vista ao

redor, pousava-os num brilho da superfície e na corrida oblíqua de um caranguejo; depois voltava absorto para a página onde Raskolnikov contava os degraus que o separavam da porta da velha ou Lucien de Rubempré, antes de meter a cabeça no laço corrediço, contemplava as torres e os telhados da Conciergerie.

Havia muito tempo que Amedeo procurava reduzir ao mínimo sua participação na vida ativa. Não que não gostasse de ação, ao contrário, o amor pela ação alimentava todo o seu caráter, seus gostos; no entanto, de um ano para o outro, a vontade de ele mesmo fazer ia minguando, minguando, tanto que ele chegava a se perguntar se algum dia realmente tivera tal vontade. O interesse pela ação sobrevivia, porém, no prazer de ler; sua paixão eram sempre as narrativas de fatos, as histórias, o enredo de vidas humanas. Romances do século XIX, antes de tudo, mas também memórias e biografias; e por aí, até chegar aos policiais e à ficção científica, que não desdenhava, mas que lhe davam menor satisfação também porque eram livrinhos curtos; Amedeo gostava dos volumes grossos, e enfrentá-los lhe dava o prazer físico de enfrentar uma grande trabalheira. Sopesá-los na mão, densos, espessos, volumosos, considerar com um pouco de apreensão o número de páginas, a extensão dos capítulos; depois entrar neles: de início um pouco relutante, sem vontade de vencer a primeira tarefa de ter em mente os nomes, de colher o fio da história; depois, ganhando confiança, correndo pelas linhas, atravessando o muro da página uniforme, e para além dos caracteres de chumbo aparecia a chama e o fogo da batalha e a bala que assobiando pelo céu se abatia aos pés do príncipe Andrei, e a loja apinhada de gravuras, de estátuas onde, com o coração aos saltos, Frédéric Moreau fazia sua entrada em casa dos Arnoux. Do outro lado da superfície da página se entrava num mundo no qual a vida era mais vida do que aqui, deste lado: como a superfície do mar que nos separa daquele mundo azul e verde, gretas a perder de vista, extensões de fina areia ondulada, seres meio animal e meio planta.

O sol batia forte, o rochedo estava escaldante, e Amedeo em pouco tempo se sentia uma só coisa com o rochedo. Chegava ao fim do capítulo, fechava o livro marcando a página com um folheto publicitário, tirava o chapéu de pano e os óculos, punha-se de pé meio zonzó, e a grandes saltos ia até a ponta extrema do rochedo, onde um grupo de rapazinhos mergulhava e escalava a pedra sem parar. Amedeo se punha reto em cima de um degrau a pique por sobre o mar, não muito alto, um par de metros da água, contemplava com olhos ainda ofuscados a transparência luminosa abaixo dele, e de uma vez só se jogava. Seu mergulho era sempre igual, tipo peixe, bastante correto, mas com certa rigidez. A passagem do ar ensolarado para a água morna seria quase despercebida, se não fosse súbita. Não voltava logo à tona, gostava de nadar debaixo da água, bem embaixo, quase com a barriga no chão, enquanto o fôlego aguentasse.

2ª Parte da leitura – Aula 3 – data: 25/03/2019

Tinha muito prazer no esforço físico, em se impor tarefas difíceis (por isso, ele vinha ler seu livro no promontório, subindo de bicicleta, pedalando furiosamente debaixo do sol meridiano): tentava a cada vez, nadando sob a água, alcançar uma parede de rochedos que emergia a certo ponto da areia do fundo, recoberta de uma charneca de ervas marinhas. Voltava à tona entre aquelas rochas e nadava um pouco nas imediações; começava a “bater o crawl” com método, mas gastando mais forças do que o necessário; em breve, cansado de ficar com a cara na água como

cego, passava a uma braçada mais livre, “cachorrinho”; a visão lhe dava mais satisfação que o movimento, e dali a pouco do “cachorrinho” passava a nadar de costas, cada vez de maneira mais irregular e interrompida, até que parava e ficava boiando. Assim ia se virando e revirando naquele mar como numa cama sem bordas, e ora se punha o objetivo de uma ilhota a atingir, ora de certo número de braçadas, e não sossegava enquanto não tivesse liquidado essa tarefa; um pouco se demorava preguiçosamente, um pouco se dirigia ao largo tomado do desejo de não ter ao redor de si senão céu e água, um pouco se encostava nos rochedos espalhados em torno do promontório para não perder nenhum dos itinerários possíveis daquele pequeno arquipélago. Mas, nadando, notava que a curiosidade que ia ocupando mais lugar dentro dele era a de saber a continuação, digamos, da história de Albertine. Será que Marcel a encontrara ou não? Nadava furiosamente ou boiava, mas seu coração estava entre as páginas do livro deixado na margem. E já ganhava de volta seu rochedo em rápidas braçadas, procurava o ponto onde escalá-lo, e sem quase se dar conta já se encontrava lá em cima, a esfregar nas costas a toalha de praia. Enfiava de novo na cabeça o chapeuzinho de pano, estirava-se mais uma vez no sol, e começava o novo capítulo.

Não era, porém, um leitor apressado, faminto. Chegara à idade em que as segundas ou terceiras ou quartas leituras dão mais prazer que as primeiras. E, no entanto, ainda tinha muitos continentes para descobrir. Cada verão, os preparativos mais trabalhosos antes da partida para o mar eram os da pesada maleta de livros: conforme as inspirações e as conversas dos meses de vida citadina, Amedeo escolhia cada ano certos livros famosos para reler e certos autores para enfrentar pela primeira vez. E ali no rochedo os liquidava, detendo-se nas frases, erguendo frequentemente os olhos da página para refletir, juntar as ideias. A certo ponto, assim erguendo os olhos, viu que na prainha de seixos do fundo da enseada viera se estender uma mulher.

Era bem bronzeada, magra, não muito jovem, nem de grande beleza, mas lhe favorecia estar nua (usava um maiô de duas peças exíguo e bem enrolado nas cavas para tomar o máximo de sol que podia), e o olho de Amedeo estava atraído por ela. Reparou que, ao ler, cada vez com mais frequência suspendia o olhar do livro e o pousava no ar; e este ar era aquele que estava no meio entre aquela mulher e ele. O rosto (estava estendida na borda em declive, num colchãozinho de borracha, e Amedeo a cada virada de pupila lhe via as pernas não fornidas mas harmoniosas, o ventre perfeitamente liso, o seio pequeno de modo talvez não desagradável mas provavelmente um pouco caído, nos ombros um pouco de ossos demais e também no pescoço e nos braços, e o rosto mascarado pelos óculos escuros e pela aba do chapéu de palha) era levemente marcado, vivo, cúmplice e irônico. Amedeo classificou o tipo: mulher independente, em férias sozinha, que em vez dos lugares cheios de gente prefere o rochedo mais deserto, e gosta de deixar-se estar ali a ficar preta como carvão; avaliou a porção de preguiçosa sensualidade e de insatisfação crônica que havia nela; pensou de raspão nas probabilidades que se ofereciam para uma aventura de final rápido, sopesou-as com a perspectiva de uma conversa convencional, de um programa noturno, de prováveis dificuldades logísticas, do esforço de atenção que sempre exige travar conhecimento mesmo superficialmente com uma pessoa, e continuou a ler, convencido de que aquela mulher realmente não podia lhe interessar.

Mas fazia tempo demais que estava estendido naquele ponto da pedra, ou então aqueles rápidos pensamentos lhe deixaram um rastro de inquietação: o fato é que se sentia entorpecido; as asperezas do rochedo, por baixo da toalha que lhe

servia de colchão, começavam a incomodá-lo. Ergueu-se para encontrar outro lugar onde se deitar. Por um momento, ficou indeciso entre dois lugares que pareciam igualmente cômodos: um mais distante da prainha onde estava a senhora bronzeada (aliás, para além de um contraforte de rochedo que impedia a visão dela), o outro mais perto. A ideia de se aproximar e depois quem sabe ser levado por alguma circunstância imprevisível a puxar conversa e assim ter de interromper a leitura logo o fez preferir o lugar mais distante, mas, pensando bem, parecia até que, mal a senhora chegara, ele queria escapar dali, e isso podia parecer um pouco indelicado; assim escolheu o lugar mais perto, tanto a leitura o absorvia de tal modo que não havia de ser a vista daquela senhora — nem sequer particularmente bonita, de resto — que poderia distraí-lo. Estendeu-se de lado segurando o livro de modo a cobrir a visão dela, mas cansava manter o braço àquela altura e acabou abaixando-o. Agora o mesmo olhar que percorria as linhas encontrava, cada vez que era para voltar ao começo, um pouquinho depois da margem da página, as pernas da veranista solitária. Ela também se deslocara um pouco, procurando uma posição mais cômoda, e o fato de haver erguido os joelhos e posto uma perna sobre a outra bem na direção de Amedeo permitia que este avaliasse melhor algumas proporções dela, realmente nada desagradáveis. Em suma, Amedeo (se bem que uma ponta de rochedo estivesse lhe cortando um quadril) não poderia ter encontrado posição melhor: o prazer que podia tirar da visão da senhora bronzeada — um prazer marginal, algo a mais, mas nem por isso de se jogar fora, podendo ser desfrutado sem esforço — não atrapalhava o prazer da leitura, mas se inseria em seu curso normal, de modo que agora ele estava tranquilo de poder continuar a ler sem ficar tentado a desviar o olhar.

Tudo estava calmo, só corria o fluxo da leitura, cuja paisagem imóvel lhe servia de moldura, e a senhora bronzeada se tornara parte necessária dessa paisagem. Amedeo naturalmente contava com a própria capacidade de permanecer por longo tempo absolutamente parado: mas não levava em conta a agitação da mulher, que agora já se levantava, estava em pé, avançava pelo meio dos pedregulhos em direção à borda. Mexera-se, compreendeu logo Amedeo, para ver de perto uma grande água-viva que um grupo de rapazinhos estava puxando para a borda, suspendendo-a com pedaços de bambu. A senhora bronzeada se inclinava em direção ao corpo revirado da água-viva e interrogava os rapazes: suas pernas se alçavam em cima de tamanquinhos de madeira de salto muito alto, inadequados para aqueles rochedos; seu corpo, visto por trás como Amedeo agora o via, era o de uma mulher mais agradável e mais jovem do que lhe parecera antes. Pensou que, para um homem à cata de aventuras, aquele diálogo dela com os rapazinhos pescadores seria uma oportunidade “clássica”: aproximar-se, comentar ele também a captura da água-viva e assim puxar conversa. Exatamente a coisa que ele não faria por todo o ouro do mundo!, acrescentou para si mesmo, mergulhando de novo na leitura.

3ª Parte da leitura – Aulas 4 e 5: data 01/04/2019.

Verdade, essa sua norma de conduta o impedia também de satisfazer uma curiosidade natural a respeito da água-viva, que era, ao que se via, de dimensões insólitas, e também de um estranho colorido entre o rosa e o violeta. Curiosidade, essa pelos animais marinhos, em nada dispersiva, coerente com a mesma ordem de paixões da leitura; naquele momento, também, a atenção pela página que estava lendo — um longo trecho descritivo — estava afrouxando; em suma, era absurdo

que para se defender do perigo de puxar conversa com aquela veranista ele se proibisse também impulsos espontâneos e bem justificáveis como o de se distrair por poucos minutos observando de perto uma água-viva. Fechou o livro com o marcador e se levantou; sua decisão não podia vir em melhor hora: exatamente naquele momento a senhora se separava do grupinho de rapazes, dispondo-se a voltar para seu colchão. Amedeo se deu conta disso enquanto já chegava perto e sentiu necessidade de dizer logo alguma frase em voz alta. Gritou para os rapazes:

— Cuidado! Pode ser perigosa!

Os rapazes, acorados em volta do bicho, nem sequer ergueram os olhos: continuaram, com os pedaços de bambu que tinham na mão, a tentar levantá-la e virá-la ao contrário; mas a senhora se voltou vivamente e tornou a se aproximar da borda, com um ar entre interrogativo e assustado:

— Ih, que medo, morde?

— Se encostar queima a pele — explicou ele e reparou que se dirigira não para a água-viva mas para a veranista, que sabe-se lá por que cobria o seio com os braços num estremecimento inútil e lançava olhadelas quase furtivas ora para o animal virado, ora para Amedeo.

Ele a tranquilizou, e assim, como era de se prever, tinham começado a conversar, mas não importava, porque Amedeo ia logo voltar para o livro que o estava esperando; bastava-lhe dar uma olhada na água-viva, e por isso reconduziu a senhora bronzeada, para que avançasse pelo meio do círculo dos rapazinhos. A senhora agora observava com aversão, os nós dos dedos encostados nos dentes, e a um dado momento, estando eles lado a lado, seus braços se acharam em contato e demoraram um pouco para se separar. Amedeo começou então a falar de águas-vivas: sua competência direta não era muita, mas havia lido alguns livros de pescadores famosos e exploradores submarinos, de modo que — passando por cima da fauna miúda — começou logo a falar da famosa raia. A veranista o escutava demonstrando grande interesse e de vez em quando intervinha, sempre fora de propósito, como costumam fazer as mulheres.

— Está vendo essa vermelhidão que tenho no braço? Será que não foi uma água-viva? Amedeo apalpou o ponto, um pouco acima do cotovelo, e disse que não. Estava um pouco avermelhado porque ela se apoiara em cima dele quando estava deitada. Com isso, tinha terminado tudo. Despediram-se, ela voltou para seu lugar, ele para o dele, e recomeçou a ler. Havia sido um interlúdio que durara o tempo certo, nem mais nem menos, uma relação humana não antipática (a senhora era cortês, discreta, dócil) justamente porque apenas esboçada. Agora no livro encontrava uma adesão à realidade muito mais plena e concreta, onde tudo tinha um significado, uma importância, um ritmo. Amedeo estava se sentindo numa condição perfeita: a página escrita lhe abria a verdadeira vida, profunda e apaixonante, e levantando os olhos encontrava uma casual mas aprazível aproximação de cores e sensações, um mundo acessório e decorativo, que não podia comprometê-lo em nada. A senhora bronzeada, de seu colchãozinho, deu-lhe um sorriso e um aceno, ele respondeu então com um sorriso e um vago aceno, e logo tornou a baixar o olhar. Mas a senhora havia dito alguma coisa.

— Hein?

— Você lê, lê sempre?

— Bom...

— É interessante?

— É.

— Boa leitura!

— Obrigado.

Era preciso que não levantasse mais os olhos. Pelo menos até o fim do capítulo. Leu-o de um fôlego. A senhora agora estava com um cigarro na boca e o indicava com um sinal. Amedeo teve a impressão de que ela estava tentando chamar a atenção dele já havia algum tempo.

— Fósforo, desculpe...

— Ah, não tenho, não fumo...

O capítulo estava terminado, Amedeo rapidamente leu as primeiras linhas do seguinte, que achou surpreendentemente pouco atrativo, mas para atacar um novo capítulo sem preocupação era preciso acertar a questão do fósforo o mais rápido possível.

4ª Parte da leitura – Aulas 6 e 7 - data 08/04/2019

— Espere! — Ergueu-se, começou a saltar pelo meio dos rochedos, um pouco atordoado de sol, até encontrar um grupo de gente que fumava. Pegou emprestada uma caixinha, correu até a senhora, acendeu o cigarro dela, voltou correndo para devolver a caixa, disseram-lhe: “Fique, fique com ela”, correu de novo para a senhora a fim de lhe deixar os fósforos, ela lhe agradeceu, ele esperou um momento antes de se despedir, mas entendeu que depois daquela demora tinha que dizer mais alguma coisa, e disse:

— Você não vai para a água?

— Daqui a pouco — disse a senhora —, e você?

— Eu já fui.

— E não vai mergulhar de novo?

— Vou, leio mais um capítulo e depois dou outra nadada.

— Eu também, fumo o cigarro e mergulho.

— Então, até já.

— Até já.

Esta espécie de encontro marcado devolveu a Amedeo uma calma que, agora ele se dava conta disso, ele não conhecera mais desde que reparara na presença da veranista solitária: agora não tinha mais na consciência o peso de ter que manter com aquela senhora qualquer relação que fosse; estava tudo adiado para a hora do mergulho — mergulho que ele daria de qualquer modo, mesmo que não houvesse a senhora —, e então podia se abandonar sem remorsos ao prazer da leitura. A ponto de não notar que a certa altura — quando ainda não tinha chegado ao final do capítulo — a veranista, terminado o cigarro, levantara-se e se aproximara dele, para convidá-lo a ir para a água. Viu os tamancos e as pernas retas um pouco para lá do livro, levantou os olhos, voltou a abaixá-los para a página — o sol estava ofuscante — e leu depressa algumas linhas, tornou a olhar para cima e ouviu:

— Não está com a cabeça estourando? Eu vou mergulhar!

No entanto, era bom ficar ali, continuando a ler, e de quando em quando levantar os olhos. Mas, não podendo adiar mais, Amedeo fez uma coisa que nunca fazia: saltou quase meia página, até o final do capítulo, que leu, ao contrário, com muita atenção, e depois se ergueu.

— Vamos! Mergulha da ponta?

Depois de tanto falar de mergulho, a senhora desceu com cautela por um degrau à superfície da água. Amedeo se jogou de cabeça de uma pedra, mais alto do que de costume. Era a hora de ainda lento inclinar-se do sol. O mar estava dourado. Nadaram naquele ouro, um pouco apartados: Amedeo de vez em quando

imersa para algumas braçadas debaixo da água e se divertia em pregar sustos na senhora passando por baixo dela. Digamos que se divertia: era coisa de criança, claro, mas, de resto, o que havia para fazer? Banhar-se a dois era ligeiramente mais aborrecido que sozinho; mas uma diferença mínima, de qualquer jeito. Fora dos reflexos de ouro, a água escurecia seu azul, como se lá embaixo, do fundo, aflorasse uma obscuridade de tinta. Não adiantava, nada igualava o sabor de vida que está nos livros. Amedeo, passando por cima de certas pedras barbudas no meio da água e orientando a mulher assustada (para fazê-la subir numa ilhota, segurou-lhe os quadris e o peito, mas suas mãos, por estarem na água, tinham ficado quase insensíveis, com as pontas dos dedos brancas e onduladas), voltava cada vez com mais frequência o olhar para a toalha, onde se destacava a capa colorida do volume. Não havia outra história, outra espera possível além daquela que ele deixara em suspenso entre as páginas onde estava o marcador, e todo o resto era um intervalo vazio.

Mas o retorno, ajudá-la a subir, enxugar-se, esfregar as costas um do outro, acabou criando uma espécie de intimidade, de modo que Amedeo julgou indelicado voltar a ficar por conta própria.

— Bom — disse —, fico por aqui lendo; vou buscar o livro e a almofada. — Lendo, tinha tomado o cuidado de avisar.

E ela:

— É, ótimo, eu também vou fumar um cigarro e ler um pouco Annabella. — Tinha consigo uma daquelas revistinhas femininas, e assim ambos puderam ficar lendo, cada um de seu lado.

A voz dela o atingiu como uma gota fria na nuca, mas dizia apenas:

— Por que fica aí no duro? Venha para o colchão, cabemos os dois.

5ª Parte da leitura – Aulas 8 e 9 - data 15/04/2019

A proposta era gentil, o colchãozinho era confortável, e Amedeo aceitou de bom grado. Estenderam-se cada um num sentido. Ela não falava mais, folheava aquelas páginas ilustradas, e Amedeo conseguiu mergulhar inteiro na leitura. O sol era o de um crepúsculo demorado, quando o calor e a luz quase não diminuem, apenas permanecem suavemente atenuados. O romance que Amedeo lia estava naquele ponto em que os maiores segredos das personagens e do ambiente são revelados, e tudo se move num mundo familiar, e se chegou a uma espécie de igualdade, de confiança entre o autor e o leitor, e se vai em frente juntos, e não se quer mais parar.

No colchãozinho de borracha dava até para fazer aqueles pequenos movimentos de que as articulações precisam para não ficarem entorpecidas, e uma perna dele, de um lado, veio a encostar em uma perna dela, de outro. A ele isso não desagradava, e deixou ficar; a ela provavelmente também não, pois tampouco se mexeu. A suavidade do contato se somava à leitura e, no que toca a Amedeo, tornava-a mais completa; já para a veranista devia ser diferente, porque se ergueu, sentou-se e disse:

— Afinal...

Amedeo foi obrigado a levantar a cabeça do livro. A mulher o estava encarando, e seus olhos eram amargos.

— Alguma coisa errada? — perguntou ele.

— Afinal, você nunca se cansa de ler? — disse a mulher. — Não se pode dizer que seja uma boa companhia! Não sabe que com as senhoras se deve

conversar? — acrescentou com um meio sorriso que talvez quisesse ser apenas irônico, mas que para Amedeo, que naquele momento pagaria qualquer coisa para não se separar do romance, pareceu até ameaçador.

“Onde foi que me meti, vindo para cá!”, pensou. Agora estava claro que com aquela mulher ao lado não leria mais uma linha.

“Teria que fazê-la entender que está enganada”, pensou, “que sou o tipo menos indicado para bancar o namorado de praia, sou um sujeito a quem é melhor não dar confiança nenhuma.”

— Conversar? — disse em voz alta. — Conversar como? — E estendeu uma das mãos na direção dela. “Pronto, se agora lhe ponho a mão em cima, ela com certeza se sentirá ofendida por uma atitude tão despropositada, quem sabe me dá uma bofetada e vai embora.”

Mas, fosse alguma reserva natural sua, fosse um desejo diferente, mais suave, aquele que na realidade ele estava seguindo, o fato é que a carícia, mais do que brutal e provocante, foi tímida, melancólica, quase suplicante: roçou-lhe o pescoço com os dedos, levantou uma correntinha que ela trazia e a deixou cair de novo. A resposta da mulher consistiu num movimento primeiro lento, como que resignado e um pouco irônico — abaixou o queixo de lado, segurando a mão dele —, depois rápido, como num calculado ímpeto agressivo, mordiscou-lhe o dorso da mão.

— Ai! — falou Amedeo. Separaram-se.

— É assim que você conversa? — disse a senhora.

“Pronto”, raciocinou velozmente Amedeo, “este meu modo de conversar não lhe agrada, então não se conversa, e eu leio”, e já se lançava num novo parágrafo. Mas estava tentando enganar a si mesmo: compreendia muito bem que já tinham ido longe demais, que entre ele e a senhora bronzeada se criara uma tensão que não podia mais ser interrompida; compreendia também que ele era o primeiro a não querer interrompê-la, pois não conseguiria mais voltar só para a tensão da leitura, toda recolhida e interior. O que podia tentar, ao contrário, era fazer com que essa tensão externa tivesse por assim dizer um curso paralelo ao da outra, de modo a não ter de renunciar nem à senhora nem ao livro.

Como a senhora se sentara apoiando as costas a uma pedra, ele se sentou a seu lado e lhe passou um braço em volta das costas, mantendo o livro sobre os joelhos. Virou-se para ela e a beijou. Separaram-se e se beijaram de novo. Depois ele tornou a baixar a cabeça em cima do livro e recomeçou a ler.

Enquanto pudesse, queria avançar na leitura. Seu receio era de que não conseguisse terminar o romance: o início de uma relação balneária podia significar o fim de suas calmas horas de solidão, um ritmo completamente diverso que tomava conta de seus dias de férias; e sabe-se que, quando se está todo mergulhado na leitura de um livro, ter que interrompê-la para retomá-la algum tempo depois faz perder o melhor do sabor: esquecem-se muitos detalhes, não se consegue mais entrar na coisa como antes.

O sol se punha sucessivamente atrás do próximo promontório, e atrás do seguinte, e atrás do seguinte ainda, deixando neles restos de cor, a contraluz. Todos os banhistas tinham ido embora das reentrâncias do cabo. Agora estavam sozinhos. Amedeo cingia as costas da veranista com um braço, lia, dava-lhe beijos no pescoço e nas orelhas — o que lhe parecia agradar a ela —, e volta e meia, quando ela se virava, na boca; depois tornava a ler. Talvez agora tivessem encontrado o equilíbrio ideal: continuaria assim por umas cem páginas. Mas foi novamente ela que quis mudar a situação. Começou a endurecer-se, quase a repeli-lo, e depois disse:

— Está tarde. Vamos embora. Vou me vestir.

Essa brusca decisão abria perspectivas inteiramente diferentes. Amedeo ficou um pouco desorientado, mas não permaneceu considerando os prós e os contras. Chegara a um ponto culminante do livro, e a frase dela: “Vou me vestir”, assim que foi ouvida, traduzira-se logo em sua mente por esta outra: “Enquanto se veste, tenho tempo para ler algumas páginas sem interrupção”.

Mas ela:

— Segure a toalha, por favor — disse-lhe, talvez tratando-o pela primeira vez com intimidade —, para ninguém me ver.

A precaução era inútil, pois o rochedo agora estava deserto, mas Amedeo acedeu de bom grado, dado que podia segurar a toalha ficando sentado e continuando a ler o livro que mantinha sobre os joelhos.

Do outro lado da toalha a senhora tinha soltado o sutiã sem se importar de que ele a olhasse ou não. Amedeo não sabia se a olhava fingindo que lia ou se lia fingindo que a olhava. Sentia interesse por uma e outra coisa, mas se a olhava parecia mostrar-se indiscreto demais, se continuava a ler, indiferente demais. A senhora não praticava o costumeiro sistema das banhistas que se vestem ao ar livre, de primeiro pôr a roupa e depois tirar o maiô; não: agora que ficara com os seios à mostra tirava também a calcinha. Foi então que pela primeira vez ela voltou o rosto para ele: e era um rosto triste, com uma ruga amarga na boca, e balançava a cabeça, balançava a cabeça, e olhava para ele.

“Já que tem que acontecer, que aconteça logo!”, pensou Amedeo se lançando para a frente com o livro na mão, um dedo entre as páginas, mas o que leu naquele olhar — reprovação, comiseração, desalento, como se quisesse lhe dizer: “Estúpido, então vamos fazer assim se é só assim que dá para fazer, mas você não entende nada, como de resto os outros...” —, ou melhor, aquilo que não leu porque não sabia ler nos olhares, mas apenas indistintamente notou, provocou nele um momento de tal enlevo em relação à mulher que, abraçando-a e caindo junto com ela em cima do colchão, mal voltou a cabeça para o livro para controlar que não acabasse dentro da água.

Tinha caído, em vez disso, bem ao lado do colchãozinho, aberto, mas algumas páginas se viraram, e Amedeo, embora sempre no enlevo de seus abraços, tentou ter uma mão livre para pôr o marcador na página certa: nada mais aborrecido, quando se quer recomeçar a ler com pressa, do que ter que ficar folheando sem encontrar novamente o fio.

O entendimento amoroso era perfeito. Talvez pudesse ser prolongado por mais tempo; mas também as coisas não tinham sido fulminantes, naquele encontro deles?

Anoitecia. Abaixo os rochedos se abriam, em declive, numa pequena enseada. Ela agora tinha descido para lá e estava no meio da água.

— Vem também, vamos dar um último mergulho...

Amedeo, mordendo o lábio, contava quantas páginas faltavam para o fim.

CALVINO, Italo **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Planeta De Agostini, 2003.

Anexo – B

UNIDADE 2 – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PORTUGUES E LINGUAGENS: CEREJA E MAGALHÃES.



TopFoto/Keystone Brasil/Museu do Louvre, Paris, França

Psiquê renascida pelo beijo do Cupido, de Antonio Canova.

Amor

Amor

O ser busca o outro ser, e ao conhecê-lo
acha a razão de ser, já dividido.
São dois em um: amor, sublime selo
que à vida imprime cor, graça e sentido.

"Amor" — eu disse — e floriu uma rosa
embalsamando a tarde melodiosa
no canto mais oculto do jardim,
mas seu perfume não chegou a mim.

(Carlos Drummond de Andrade. *Amar se aprende amando*.
32. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 25.)



Simone Bechetti/Corbis/Latinstock

UNIDADE 2

Resposta Pesquisa!



Everett Collection/Keystone Brasil

Cena de *Malévolas* (2014).



Companhia das Letras

INTERVALO

Projeto

Quem conta um conto aumenta um ponto

Produção de um livro de contos e montagem de uma mostra sobre esse gênero textual.

Professor: É conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e distribuídas as atividades propostas no projeto do capítulo *Intervalo*.



FILMES

RECURSO DIGITAL



LIVROS

Malévolas, de Robert Stromberg; *O amor não tira férias*, de Nancy Meyers; *Vestida para casar*, de Anne Fletcher; *Nunca é tarde para amar*, de Amy Heckerlig; *Um amor para toda a vida*, de Richard Attenborough; *Sorte no amor*, de Donald Petri; *Um amor para recordar*, de Adam Shankman; *Um lugar chamado Notting Hill*, de Roger Michell; *Nunca te vi, sempre te amei*, de David Jones; *Mens@gem para você*, de Nora Ephron; *A noiva cadáver*, de Tim Burton e Mike Johnson; *Romeu e Julieta*, de Franco Zeffirelli; *Chocolate*, de Lasse Hallström; *Razão e sensibilidade*, de Ang Lee; *Titanic*, de James Cameron; *Sabrina*, de Sydney Pollack; *Louco por você*, de Kris Isacson.

Contos de amor do século XIX, de Alberto Manguel (Companhia das Letras); *Contos de amor e ciúme*, de Machado de Assis, organização de Gustavo Bernardo (Rocco); *Treze dos melhores contos de amor da literatura*, organização de Rosa Amanda Strausz (Ediouro); *Três amores*, da coleção Três por Três (Atual); *Uma vontade louca*, de Ana Maria Machado (Ática); *Amor de Capitu* e *Duas novelas de amor*, de Fernando Sabino (Ática); *Oito contos de amor*, de Lygia Fagundes Telles (Ática); *Corações partidos*, de Luiz Antônio Aguiar (Ática); *Dona Casmurra e seu Tigrão*, de Ivan Jaf (Ática); *Histórias de amor*, de vários autores (Ática); *Contos de amor novo*, de Edson Gabriel Garcia (Atual); *Amor adolescente*, de Elias José (Atual); *Enquanto meu amor não vem*, de Isabel Vieira e outros (Saraiva); *De Paris, com amor*, de Lino de Albergaria (Saraiva); *Sonho de uma noite de verão e Romeu e Julieta*, de William Shakespeare (Scipione); *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë (Scipione); *Para viver um grande amor*, de Vinicius de Moraes (José Olympio); *Cartas de amor a Heloísa*, de Graciliano Ramos (Record); *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë (Irmãos Pongetti); *Griffin & Sabine*, de Nick Bantock (Marco Zero); *Obra poética*, de Vinicius de Moraes (José Aguilar); *Werther*, de Goethe (Abril Cultural); *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti (Ática); *A palavra é... amor*, de Machado de Assis e outros (Scipione).



MÚSICAS

"Fico assim sem você", de Adriana Calcanhoto; "Por quem merece amor", de Silvio Rodriguez, com MPB4; "Amado", de Vanessa da Mata; "Vento no litoral", de Renato Russo, com Legião Urbana; "Já sei namorar", de Carlinhos Brown, Arnaldo Antunes e Marisa Monte; "Grão de amor", de Carlinhos Brown e Marisa Monte; "Amor, meu grande amor", de Ângela Ro Ro e Ana Terra, com Barão Vermelho; "Crença", de Lenine; "Dia branco", de Geraldo Azevedo e Renato Rocha, com Roberta Sá; "Cicatrizes", de Miltoninho e Paulo César Pinheiro, com Roberta Sá; "Telegrama", de Zeca Baleiro; "A gripe do amor", de Rita Lee e Roberto de Carvalho; "Mais que isso", de Chico César e Ana Carolina; "Seu lugar", de Fernanda Porto; "Comigo" e "Babylon", de Zeca Baleiro.

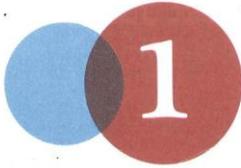


SITE

www.poemasdeamor.com

CAPÍTULO

0 primeiro amor



Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?

E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade?

Felicidade clandestina

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

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

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

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

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

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

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



Roberto Weigand

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

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

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

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

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

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

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

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)



Roberto Weigand

elucidativo: que elucida, explica.

êxtase: estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

magno: de grande importância.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Neles, são apresentadas as características das personagens da história.
 - Quais são as personagens principais da história?
A narradora e a menina filha do dono de livraria.
 - Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado?
De modo minucioso, aprofundado.
 - Que aspectos dessas personagens são ressaltados?

- Embora a filha do dono de livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia parecer superior aos olhos da narradora. O que era?
O fato de o pai ser dono de livraria, pois isso possibilitava a ela ter acesso aos livros que quisesse.

- Observe estes trechos do texto:

- “Mas que talento tinha para a crueldade.”
- “Ela toda era pura vingança”

- Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade?
Porque fazia questão de humilhar; chupava balas com barulho e só emprestava livros para a narradora após serem implorados.
- Qual é a explicação da narradora para o ódio e o desejo de vingança da menina?
O fato de a narradora e as outras meninas serem “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres”.

- Releia este trecho:

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

- O emprego da expressão **como casualmente** dá a entender que a iniciativa da filha do dono de livraria foi uma ação casual ou planejada?
Dá a entender que foi planejada, embora a menina quisesse dar a impressão de que tinha sido casual.
 - O que a menina provavelmente imaginou a respeito da importância do livro para a narradora? Justifique sua resposta.
Ela provavelmente imaginou que a narradora tinha muita curiosidade pela obra de Monteiro Lobato, autor que fazia grande sucesso entre as crianças no passado. Professor: Aproveite para lembrar aos alunos que, décadas atrás, Monteiro Lobato era praticamente o único escritor brasileiro que produzia literatura voltada ao público infantil. O interesse da personagem pela obra de Monteiro Lobato reflete o sucesso que o autor então fazia.
- A posse do livro *As reinações de Narizinho* possibilitou à menina exercer sobre a narradora uma “tortura chinesa”, num jogo infundável de promessas e mentiras.
 - Que características da menina e da narradora se observam nessa relação?
A menina mostra-se uma pessoa perversa, má, sádica; a narradora, por outro lado, mostra-se persistente, resignada.
 - Que consequências físicas resultam dessa tortura para a narradora?
Olheiras.
 - Explique: Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina?
Pela esperança de obter o livro, porque a leitura dele era, para ela, uma necessidade vital.
 - Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.
 - O que parece ter chocado mais a mãe nessa descoberta?
A constatação da perversidade da filha, mais do que saber que a menina mentia.
 - O que a decisão da mãe representou para a narradora?
Representou a libertação, pois ela pôde deixar de se submeter aos caprichos da outra.

1. c) São ressaltados aspectos físicos e psicológicos. Enquanto a filha do dono de livraria era gorda, sardenta, de cabelos excessivamente crespos e arruivados e tinha o busto enorme, a narradora, como as outras meninas, era bonitinha, esguia, altinha, de cabelos livres. A primeira não dava valor aos livros; a segunda ansiava por eles, era devoradora de histórias.

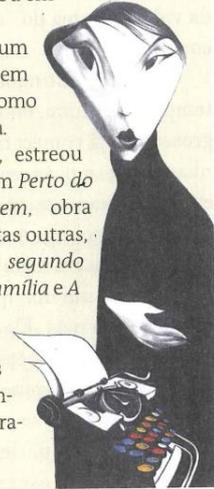
Quem é Clarice Lispector?

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e, com pouco mais de 1 ano, veio viver no Brasil com a família. Morou em Recife e no Rio de Janeiro, onde se formou em Literatura.

Casada com um diplomata, viveu em vários países, como Itália, EUA e Suíça.

Aos 17 anos, estreou na literatura com *Perto do coração selvagem*, obra seguida de muitas outras, como *A paixão segundo G. H.*, *Laços de família* e *A hora da estrela*.

Hoje, é considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras.



Kleber Sales/CBD/A. Press

7. Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.
- Por quê? *Esperava-se que a narradora, após ter o livro em suas mãos, fosse "devorá-lo" em pouco tempo, mas não foi o que aconteceu.*
 - Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois "achava-o"? *Porque isso aumentava o prazer dela de se ver com o livro nas mãos.*
 - Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título "Felicidade clandestina", dado ao conto? *Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma interpretação possível. Sugestão: A felicidade, para a narradora, foi ter acesso àquele livro, mas, para ela, o prazer maior estava no fato de ter em mãos um livro "proibido", "impossível", "inacessível"; daí ela sentir uma "felicidade clandestina", como se aquela felicidade estivesse no prazer de usufruir algo proibido, no prazer de cometer uma transgressão.*
8. Com base em suas respostas anteriores, interprete a frase final do texto: "Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante". *Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação. Sugestão: A frase pode representar uma espécie de "ritual de passagem" para a maturidade, tanto da menina como da leitora em formação. Com essa experiência, a menina se torna mulher (portanto, uma pessoa mais madura, mais preparada para a vida), assim como o livro se torna o seu amante, ou seja, seu companheiro mais íntimo, seu parceiro constante nas viagens de prazeres e descobertas pela literatura.*

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Para caracterizar a filha do dono de livraria, a narradora emprega palavras e imagens que se relacionam quanto ao sentido e, por isso, fazem parte do mesmo **campo semântico**. Observe:

- "Mas que talento tinha para a **crueldade**."
- "Ela toda era pura **vingança**"
- "Comigo exerceu com calma **ferocidade** o seu **sadismo**."
- "O **plano secreto** [...] era tranquilo e **diabólico**."
- "enquanto o **fel** não escorresse todo de seu **corpo grosso**"

- O que essas palavras têm em comum, quanto ao sentido? *Elas têm em comum a ideia de maldade ou de crueldade.*
- Que efeito de sentido esse campo semântico tem na caracterização da personagem? *Ele é importante para a construção da personagem, como uma pessoa ardilosa, que planeja o sofrimento da narradora.*

2. Releia este trecho:

"Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o."

Considerando o contexto, indique o sentido:

- da expressão "meu Deus"; *A expressão "meu Deus" cumpre o papel de uma interjeição, expressando admiração ou espanto.*
 - das expressões "comendo-o" e "dormindo-o". *Elas dão a entender que a personagem era apaixonada pelo livro e gostaria de tê-lo consigo o tempo todo: durante as refeições, na cama, nos sonhos, etc.*
3. Os textos de Clarice Lispector têm geralmente um estilo surpreendente, com imagens fortes, construídas muitas vezes a partir de antíteses. Observe as imagens destacadas nos trechos a seguir e explique o sentido que elas apresentam no contexto em que foram empregadas no conto lido.

- "O **plano secreto** da filha do dono de livraria era **tranquilo e diabólico**."
plano tranquilo e diabólico: plano elaborado com calma e estratégia
- "Meu **peito estava quente**, meu **coração pensativo**."
peito quente e coração pensativo: estado emocionado e de não saber ainda o que fazer e como fazer



Roberto Weigand

Trocando ideias

1. A filha do dono de livreria agia com crueldade com a narradora e com as outras meninas.
 - a) Você acha que ela era naturalmente má, ou tornou-se má no convívio com as pessoas?
 - b) Você acha que algumas pessoas nascem com uma índole má?
 - c) Você conhece pessoas perversas e ardilosas? Se sim, conte para os colegas como são essas pessoas.
2. A mãe da menina teve uma atitude firme com a filha, desmascarando-a na frente da narradora. Você acha que ela agiu certo com a filha? Por quê? O que você faria no lugar dela?
3. O texto narra a descoberta da paixão pelos livros. Você alguma vez já se apaixonou, como a narradora, por um livro? Se sim, conte para os colegas como foi.

Produção de texto

O CONTO (I)

1. Como a crônica, o conto é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, isto é, por apresentar poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. No conto "Felicidade clandestina":

a) Quais são as personagens envolvidas na história?

A narradora, a menina filha do dono de livreria e a mãe da menina.

b) Onde acontecem os fatos narrados?

Nas ruas de Recife, na frente da casa da menina filha do dono de livreria e na casa da narradora.

c) Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos relatados no conto? Justifique sua resposta.

Embora a narradora afirme não saber quanto tempo durou a situação e tenha tido a sensação de muito tempo, de um "tempo indefinido", é provável que o episódio tenha tido a duração de alguns dias.

2. Do mesmo modo que a crônica, o conto pode ter tanto narrador-observador quanto narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "Felicidade clandestina" apresenta? Justifique sua resposta.

Narrador-personagem, pois há no texto verbos e pronomes em 1ª pessoa, como, por exemplo, na frase "Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alégnia: eu não vivia, eu nadava... as ondas me levavam e me traziam".

3. Enquanto na crônica as personagens são, em geral, mostradas de forma superficial, no conto elas apresentam maior profundidade, por receberem um tratamento que lhes confere características psicológicas mais complexas.

a) A filha do dono de livreria era gorda e sardenta, tinha cabelos muito crespos e um busto enorme; a narradora era bonitinha, esguia, alinha e tinha cabelos soltos.

b) Identifique, no texto, expressões que caracterizam psicologicamente a filha do livreiro.

"que talento tinha para a crueldade", "era pura vingança", entre outras

4. Nos gêneros narrativos, a sequência de fatos que mantêm entre si uma relação de causa e efeito constitui o enredo. Um dos mais importantes elementos que compõem o enredo é o conflito. Leia o boxe "O conflito", na página ao lado, e identifique o conflito do conto "Felicidade clandestina".

O conflito do conto consiste na promessa de empréstimo do livro *As reações de Narzinho* e no adiamento do cumprimento dela.



A estrutura do enredo

- **Introdução** (ou apresentação): geralmente coincide com o começo da história; é o momento em que o narrador apresenta os fatos iniciais, as personagens e, às vezes, o tempo e o espaço.
- **Complicação** (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito.
- **Climax**: é o momento culminante da história, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge o seu ponto máximo.
- **Desfecho** (ou conclusão): é a solução do conflito, que pode ser surpreendente, trágica, cômica, etc., e corresponde ao final da história.

Anexo – C

TEXTO: Amor - Clarice Lispector

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação.

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas. E cresciam árvores. Crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.

Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela. Quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se. No entanto sentia-se mais sólida do que nunca, seu corpo engrossara um pouco e era de se ver o modo como cortava blusas para os meninos, a grande tesoura dando estalidos na fazenda. Todo o seu desejo vagamente artístico encaminhara-se há muito no sentido de tornar os dias realizados e belos; com o tempo, seu gosto pelo decorativo se desenvolvera e suplantara a íntima desordem. Parecia ter descoberto que tudo era passível de aperfeiçoamento, a cada coisa se emprestaria uma aparência harmoniosa; a vida podia ser feita pela mão do homem.

No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia: abolindo-a, encontrara uma legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam como quem trabalha — com persistência, continuidade, alegria. O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e o escolhera.

Sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto — ela o abafava com a mesma habilidade que as lides em casa lhe haviam transmitido. Saía então para fazer compras ou levar objetos para consertar, cuidando do lar e da família à revelia deles. Quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na. Assim chegaria a noite, com sua tranqüila vibração. De manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujos, como se voltassem arrependidos. Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e

suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera.

O bonde vacilava nos trilhos, entrava em ruas largas. Logo um vento mais úmido soprava anunciando, mais que o fim da tarde, o fim da hora instável. Ana respirou profundamente e uma grande aceitação deu a seu rosto um ar de mulher. O bonde se arrastava, em seguida estacava. Até Humaitá tinha tempo de descansar. Foi então que olhou para o homem parado no ponto.

A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego.

O que havia mais que fizesse Ana se aprumar em desconfiança? Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles

Ana ainda teve tempo de pensar por um segundo que os irmãos viriam jantar — o coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir — como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada — o bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão — Ana deu um grito, o condutor deu ordem de parada antes de saber do que se tratava — o bonde estacou, os passageiros olharam assustados.

Incapaz de se mover para apanhar suas compras, Ana se aprumava pálida. Uma expressão de rosto, há muito não usada, ressurgira-lhe com dificuldade, ainda incerta, incompreensível. O moleque dos jornais ria entregando-lhe o volume. Mas os ovos se haviam quebrado no embrulho de jornal. Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede. O cego interrompera a mastigação e avançava as mãos inseguras, tentando inutilmente pegar o que acontecia. O embrulho dos ovos foi jogado fora da rede e, entre os sorrisos dos passageiros e o sinal do condutor, o bonde deu a nova arrancada de partida.

Poucos instantes depois já não a olhavam mais. O bonde se sacudia nos trilhos e o cego mascando goma ficara atrás para sempre. Mas o mal estava feito.

A rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara. A rede perdera o sentido e estar num bonde era um fio partido; não sabia o que fazer com as compras no colo. E como uma estranha música, o mundo recomeçava ao redor. O mal estava feito. Por quê? Teria esquecido de que havia cegos? A piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar mais hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. Expulsa de seus próprios dias, parecia-lhe que as pessoas da rua eram periclitantes, que se mantinham por um mínimo equilíbrio à tona da escuridão — e por um momento a falta de sentido deixava-as tão livres que elas não sabiam para onde ir. Perceber uma ausência de lei foi tão súbito que Ana se agarrou ao banco da frente, como se pudesse cair do bonde, como se as coisas pudessem ser revertidas com a mesma calma com que não o eram.

O que chamava de crise viera afinal. E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornara mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. Na Rua Voluntários da Pátria parecia prestes a rebentar uma revolução, as grades dos esgotos estavam secas, o ar empoeirado. Um cego mascando chicles mergulhara o mundo em escura

sofreguidão. Em cada pessoa forte havia a ausência de piedade pelo cego e as pessoas assustavam-na com o vigor que possuíam. Junto dela havia uma senhora de azul, com um rosto. Desviou o olhar, depressa. Na calçada, uma mulher deu um empurrão no filho! Dois namorados entrelaçavam os dedos sorrindo... E o cego? Ana caíra numa bondade extremamente dolorosa.

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite - tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca.

Só então percebeu que há muito passara do seu ponto de descida. Na fraqueza em que estava, tudo a atingia com um susto; desceu do bonde com pernas débeis, olhou em torno de si, segurando a rede suja de ovo. Por um momento não conseguia orientar-se. Parecia ter saltado no meio da noite.

Era uma rua comprida, com muros altos, amarelos. Seu coração batia de medo, ela procurava inutilmente reconhecer os arredores, enquanto a vida que descobrira continuava a pulsar e um vento mais morno e mais misterioso rodeava-lhe o rosto. Ficou parada olhando o muro. Enfim pôde localizar-se. Andando um pouco mais ao longo de uma sebe, atravessou os portões do Jardim Botânico.

Andava pesadamente pela alameda central, entre os coqueiros. Não havia ninguém no Jardim. Depositou os embrulhos na terra, sentou-se no banco de um atalho e ali ficou muito tempo.

A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si.

De longe via a aleia onde a tarde era clara e redonda. Mas a penumbra dos ramos cobria o atalho.

Ao seu redor havia ruídos serenos, cheiro de árvores, pequenas surpresas entre os cipós. Todo o Jardim triturado pelos instantes já mais apressados da tarde. De onde vinha o meio sonho pelo qual estava rodeada? Como por um zunido de abelhas e aves. Tudo era estranho, suave demais, grande demais.

Um movimento leve e íntimo a sobressaltou — voltou-se rápida. Nada parecia se ter movido. Mas na aleia central estava imóvel um poderoso gato. Seus pelos eram macios. Em novo andar silencioso, desapareceu.

Inquieta, olhou em torno. Os ramos se balançavam, as sombras vacilavam no chão. Um pardal ciscava na terra. E de repente, com mal-estar, pareceu-lhe ter caído numa emboscada. Fazia-se no Jardim um trabalho secreto do qual ela começava a se aperceber.

Nas árvores as frutas eram pretas, doces como mel. Havia no chão caroços secos cheios de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos. O banco estava manchado de sucos roxos. Com suavidade intensa rumorejavam as águas. No tronco da árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha. A crueza do mundo era tranquila. O assassinato era profundo. E a morte não era o que pensávamos.

Ao mesmo tempo que imaginário — era um mundo de se comer com os dentes, um mundo de volumosas dalias e tulipas. Os troncos eram percorridos por parasitas folhudas, o abraço era macio, colado. Como a repulsa que precedesse uma entrega — era fascinante, a mulher tinha nojo, e era fascinante.

As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia. Quando Ana pensou que havia crianças e homens grandes com fome, a náusea subiu-lhe à

garganta, como se ela estivesse grávida e abandonada. A moral do Jardim era outra. Agora que o cego a guiara até ele, estremecia nos primeiros passos de um mundo faiscante, sombrio, onde vitórias-régias boiavam monstruosas. As pequenas flores espalhadas na relva não lhe pareciam amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro e escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... Mas todas as pesadas coisas, ela via com a cabeça rodeada por um enxame de insetos enviados pela vida mais fina do mundo. A brisa se insinuava entre as flores. Ana mais adivinhava que sentia o seu cheiro adocicado... O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno.

Era quase noite agora e tudo parecia cheio, pesado, um esquilo voou na sombra. Sob os pés a terra estava fofa, Ana aspirava-a com delícia. Era fascinante, e ela sentia nojo.

Mas quando se lembrou das crianças, diante das quais se tornara culpada, ergueu-se com uma exclamação de dor. Agarrou o embrulho, avançou pelo atalho obscuro, atingiu a alameda. Quase corria — e via o Jardim em torno de si, com sua impersonalidade soberba. Sacudiu os portões fechados, sacudia-os segurando a madeira áspera. O vigia apareceu espantado de não a ter visto.

Enquanto não chegou à porta do edifício, parecia à beira de um desastre. Correu com a rede até o elevador, sua alma batia-lhe no peito — o que sucedia? A piedade pelo cego era tão violenta como uma ânsia, mas o mundo lhe parecia seu, sujo, perecível, seu. Abriu a porta de casa. A sala era grande, quadrada, as maçanetas brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava — que nova terra era essa? E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver. O menino que se aproximou correndo era um ser de pernas compridas e rosto igual ao seu, que corria e a abraçava. Apertou-o com força, com espanto. Protegia-se tremula. Porque a vida era periclitante. Ela amava o mundo, amava o que fora criado — amava com nojo. Do mesmo modo como sempre fora fascinada pelas ostras, com aquele vago sentimento de asco que a aproximação da verdade lhe provocava, avisando-a. Abraçou o filho, quase a ponto de machucá-lo. Como se soubesse de um mal — o cego ou o belo Jardim Botânico? — agarrava-se a ele, a quem queria acima de tudo. Fora atingida pelo demônio da fé. A vida é horrível, disse-lhe baixo, faminta. O que faria se seguisse o chamado do cego? Iria sozinha... Havia lugares pobres e ricos que precisavam dela. Ela precisava deles... Tenho medo, disse. Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado. Mãe, chamou o menino. Afastou-o, olhou aquele rosto, seu coração crispou-se. Não deixe mãe te esquecer, disse-lhe. A criança mal sentiu o abraço se afrouxar, escapou e correu até a porta do quarto, de onde olhou-a mais segura. Era o pior olhar que jamais recebera. O sangue subiu-lhe ao rosto, esquentando-o.

Deixou-se cair numa cadeira com os dedos ainda presos na rede. De que tinha vergonha?

Não havia como fugir. Os dias que ela forjara haviam-se rompido na crosta e a água escapava. Estava diante da ostra. E não havia como não olhá-la. De que tinha vergonha? É que já não era mais piedade, não era só piedade: seu coração se enchera com a pior vontade de viver.

Já não sabia se estava do lado do cego ou das espessas plantas. O homem pouco a pouco se distanciara e em tortura ela parecia ter passado para o lado que lhe haviam ferido os olhos. O Jardim Botânico, tranquilo e alto, lhe revelava. Com horror descobria que pertencia à parte forte do mundo — e que nome se deveria dar a sua misericórdia violenta? Seria obrigada a beijar um leproso, pois nunca seria

apenas sua irmã. Um cego me levou ao pior de mim mesma, pensou espantada. Sentia-se banida porque nenhum pobre beberia água nas suas mãos ardentes. Ah! era mais fácil ser um santo que uma pessoa! Por Deus, pois não fora verdadeira a piedade que sondara no seu coração as águas mais profundas? Mas era uma piedade de leão.

Humilhada, sabia que o cego preferiria um amor mais pobre. E, estremecendo, também sabia por quê. A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar. Oh! mas ela amava o cego! pensou com os olhos molhados. No entanto não era com este sentimento que se iria a uma igreja. Estou com medo, disse sozinha na sala. Levantou-se e foi para a cozinha ajudar a empregada a preparar o jantar.

Mas a vida arrepiava-a, como um frio. Ouvia o sino da escola, longe e constante. O pequeno horror da poeira ligando em fios a parte inferior do fogão, onde descobriu a pequena aranha. Carregando a jarra para mudar a água - havia o horror da flor se entregando lânguida e asquerosa às suas mãos. O mesmo trabalho secreto se fazia ali na cozinha. Perto da lata de lixo, esmagou com o pé a formiga. O pequeno assassinato da formiga. O mínimo corpo tremia. As gotas d'água caíam na água parada do tanque. Os besouros de verão. O horror dos besouros inexpressivos. Ao redor havia uma vida silenciosa, lenta, insistente. Horror, horror. Andava de um lado para outro na cozinha, cortando os bifés, mexendo o creme. Em torno da cabeça, em ronda, em torno da luz, os mosquitos de uma noite cálida. Uma noite em que a piedade era tão crua como o amor ruim. Entre os dois seios escorria o suor. A fé a quebrantava, o calor do forno ardia nos seus olhos.

Depois o marido veio, vieram os irmãos e suas mulheres, vieram os filhos dos irmãos.

Jantaram com as janelas todas abertas, no nono andar. Um avião estremeceu, ameaçando no calor do céu. Apesar de ter usado poucos ovos, o jantar estava bom. Também suas crianças ficaram acordadas, brincando no tapete com as outras. Era verão, seria inútil obrigá-las a dormir. Ana estava um pouco pálida e ria suavemente com os outros. Depois do jantar, enfim, a primeira brisa mais fresca entrou pelas janelas. Eles rodeavam a mesa, a família. Cansados do dia, felizes em não discordar, tão dispostos a não ver defeitos. Riam-se de tudo, com o coração bom e humano. As crianças cresciam admiravelmente em torno deles. E como a uma borboleta, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu.

Depois, quando todos foram embora e as crianças já estavam deitadas, ela era uma mulher bruta que olhava pela janela. A cidade estava adormecida e quente. O que o cego desencadeara caberia nos seus dias? Quantos anos levaria até envelhecer de novo? Qualquer movimento seu e pisaria numa das crianças. Mas com uma maldade de amante, parecia aceitar que da flor saísse o mosquito, que as vitórias-régias boiassem no escuro do lago. O cego pendia entre os frutos do Jardim Botânico.

Se fora um estouro do fogão, o fogo já teria pegado em toda a casa! pensou correndo para a cozinha e deparando com o seu marido diante do café derramado.

— O que foi?! gritou vibrando toda.

Ele se assustou com o medo da mulher. E de repente riu entendendo:

— Não foi nada, disse, sou um desajeitado. Ele parecia cansado, com olheiras.

Mas diante do estranho rosto de Ana, espiou-a com maior atenção. Depois

atraiu-a a si, em rápido afago

— Não quero que lhe aconteça nada, nunca! disse ela.

— Deixe que pelo menos me aconteça o fogão dar um estouro, respondeu ele sorrindo.

Ela continuou sem força nos seus braços. Hoje de tarde alguma coisa tranquila se rebentara, e na casa toda havia um tom humorístico, triste. É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver.

Acabara-se a vertigem de bondade.

E, se atravessara o amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia.

Texto extraído no livro “Laços de Família”, Editora Rocco – Rio de Janeiro, 2009, pág. 19, incluído entre “Os cem melhores contos brasileiros do século”, Editora Objetiva – Rio de Janeiro, 2000, seleção de Ítalo Moriconi.