



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SÓSTENES RENAN DE JESUS CARVALHO SANTOS

**RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE ORALIDADE E LETRAMENTO
LITERÁRIO:
O Leitor no Exercício de sua Potência**

**CAJAZEIRAS (PB)
2015**

SÓSTENES RENAN DE JESUS CARVALHO SANTOS

**RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE ORALIDADE E LETRAMENTO LITERÁRIO:
O Leitor no Exercício de sua Potência**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior.

**CAJAZEIRAS (PB)
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço – Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras – Paraíba

S237r Santos, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho
Relações entre práticas de oralidade e letramento literário: o
leitor no exercício de sua potência. / Sóstenes Renan de Jesus
Carvalho Santos. - Cajazeiras: UFCG, 2015.
205f.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Oralidade 2. Ensino fundamental. 3. Leitura. 4. Leitura
literária. 5. Letramento. I. Ferreira Junior, Nelson Eliezer. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –808

SÓSTENES RENAN DE JESUS CARVALHO SANTOS

**RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE ORALIDADE E LETRAMENTO LITERÁRIO:
O Leitor no Exercício de sua Potência**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras em 28/7/2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior – UFCG
Orientador

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa – UFCG
Examinador interno

Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz – UERN
Examinadora externa

CAJAZEIRAS (PB)
2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

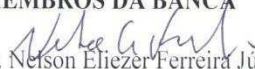
Aos vinte e oito dias do mês de julho de dois mil e quinze, na Sala de Reuniões do CFP, reuniu-se a Banca examinadora de DEFESA de dissertação de mestrado do pós-graduando **Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos**, intitulada: **RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE ORALIDADE E LETRAMENTO LITERÁRIO: O LEITOR NO EXERCÍCIO DE SUA POTÊNCIA**, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande/ Centro de Formação de Professores- Campus de Cajazeiras-PB, em sessão realizada às 14:00 horas, da qual participaram: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior (Orientador); Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa (Examinador Interno); Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz (Examinadora Externa) e Profa. Dra. Lígia Regina Calado de Medeiros (Suplente). O mestrando foi considerado aprovado () reprovado.


Parecer:


O TRABALHO ATENDE A TODOS OS REQUISITOS EXIGIDOS
PELO PROFLETRAS.

Cajazeiras, 28 de julho de 2015.

MEMBROS DA BANCA


Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior
(UFCG)


Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa
(UFCG)


Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz
(UERN)

Profa. Dra. Lígia Regina Calado de Medeiros
(UFCG)

Para Maria, minha mãe – e para Nilson, meu pai.
Às memórias de meu tio Nildo e minha bisavó Sebastiana.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Nelson Eliezer Ferreira Junior, dileto orientador, por acreditar na importância da presente pesquisa e pelos relevantes direcionamentos.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, pelos momentos estimulantes de partilha de saberes e práticas no universo da linguagem e da literatura.

Aos meus alunos e alunas, leitores em pleno exercício de sua formação, aos quais é dedicada a proposta de intervenção deste trabalho.

Às minhas avós Dôra e Lia, pelo carinho que me reanima.

A Patricia Vilar, amiga e companheira de trabalho, pelo apoio de sempre. E a seu esposo, Cristiano Santana, pela confiança.

Aos colegas da primeira turma do Profletras UFCG/Cajazeiras, em especial a Fátima Ribeiro, pela amizade.

Aos colegas de ofício Emerson Cardoso e Nilson Cunha, pelos diálogos instigantes sobre literatura, filosofia e vida.

Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições e ajustes.

“A leitura, ressurreição de Lázaro, levanta a lápide das palavras.”
George Perros (*Echancrures*)

RESUMO

Nesta dissertação, objetivamos analisar o envolvimento e o desenvolvimento de estudantes numa turma de 9º ano do ensino fundamental a partir de um círculo de leitura, no qual expressaram, em grupo, suas vivências com os textos literários apreciados. Do ponto de vista teórico, serviram de base estudos sobre oralidade, escrita e gêneros textuais ou discursivos (Marcuschi, Bakhtin, Bawarshi, Reiff, Schneuwly, Dolz); reflexões sobre letramento e letramento literário (Kleiman, Cosson, Candido); pesquisas acerca da formação do sujeito leitor (Lajolo, Chiapinni, Geraldi), da fruição da obra de arte literária (Jouve, Barthes, Perrone-Moisés, Abreu), do leitor crítico em relação ao percurso de significação do texto literário (Jauss, Iser, Zilberman, Eagleton), e da constituição da literatura infantojuvenil face ao público em análise (Colomer, Andrade, Machado, Ceccantini). Metodologicamente, optamos por realizar entrevistas com trinta discentes, seguidas de uma pesquisa qualitativa, a partir da qual traçamos um perfil médio do sujeito leitor na referida turma, levando em consideração dados relativos aos aspectos socioeconômicos; à convivência com a leitura dentro e fora do ambiente escolar; às experiências efetivadas com os textos artísticos; às opiniões acerca dos professores e suas práticas com a leitura. Numa segunda etapa, realizamos uma proposta de intervenção que consistiu em favorecer o contato (produtivo e livre de imposições) dos educandos com um número significativo de obras da literatura infantojuvenil, possibilitando sua apreciação pelos leitores e, posteriormente, a partilha inter-subjetiva das leituras, em momentos de expressividade oral durante as aulas. Na análise desse *corpus*, investigamos relações entre a atividade proposta e a formação de leitores capazes de, na experimentação do texto literário, fruí-lo e desvendar seus sentidos, bem como de se expressarem, de maneira competente, em situação comunicativa que exige certo nível de planejamento da fala. Como resultado, depreendemos a presença de adolescentes em contínua participação em eventos de letramento e com potencial para se constituírem leitores assíduos de literatura e de outras linguagens, desde que sejam motivados a participarem do diálogo com textos que provoquem a sua sensibilidade, favorecendo a conversão da potência leitora na atividade efetiva de ler, compreender e fruir o texto.

Palavras-chave: Leitor – leitura. Oralidade. Letramento. Literatura.

ABSTRACT

In this dissertation, our aim is to analyze the involvement and development of students in an elementary school 9th grade class starting with a circle of reading, in which they express, in group, their experiences with the enjoyed literary texts. From the theoretical point of view, it was taken as a basis studies about orality, writing and textual or speech genres (Marcuschi, Bakhtin, Bawarshi, Reiff, Schneuwly, Dolz); reflections about literacy and literary literacy (Kleiman, Cosson, Candido); researches about the formation of the reader subject (Lajolo, Chiapinni, Geraldi), the enjoyment of the work of literary art (Jouve, Barthes, Perrone-Moisés, Abreu), the censorious reader related to the course of signification of literary text (Jauss, Iser, Zilberman, Eagleton), and the constitution of children and youth literature face to the public in analysis (Colomer, Andrade, Machado, Ceccantini). Our method was to do interviews with thirty students, and then we did a qualitative research, from which we set up a mean profile of the subject reader in the mentioned class, taking into consideration data related to the socioeconomic aspects; to the leading with reading in and outside the school; to the experiences with the artistic texts; to the opinions about the teachers and their practices with reading. As a second step, we carried out an intervention proposal which consisted in favor the (productive and out of impositions) contact of the students with a significant number of works from children and youth literature, enabling its appreciation by the readers and, afterwards, the inter-subjective share of the readings, in moments of oral expressiveness during the classes. By the analysis of this *corpus*, we investigated relations between the proposed activity and the formation of readers able to, by trying on literary text, enjoy it and unravel its meanings, as well as express themselves, capably, in communicative situation which requires a certain level of speaking plan. As a result, we realized the presence of teenagers in continuous participation in literacy events, and with potential to constitute sedulous readers of literature and other languages, as long as they are motivated to play a part in the dialogue with texts that arouse their sensitivity, enabling the conversion of the reading potency in the effective activity of to read, to interpret, and to enjoy the text.

Keywords: Reader – reading. Orality. Literacy. Literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A ESCOLA, AS TECNOLOGIAS E A LINGUAGEM.....	15
1.1 Que cenário de linguagem queremos para a aula de língua portuguesa?	17
1.2 O livro e a literatura no território das tecnologias contemporâneas	20
2 A ORALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÕES	28
2.1 Interfaces da oralidade e da escrita.....	29
2.2 Gêneros em debate: entrevistando a teoria.....	34
2.3 O <i>professor leitor</i> e a experiência em partilha	42
3 LER, DISCUTIR, PRODUZIR: A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR JOVEM	50
3.1 Leitura, um tema recorrente: das agruras e doçuras de “formar” leitores	52
3.2 A complexidade da literatura e o valor da voz do leitor.....	54
3.3 Uma conversa com a Estética da Recepção: texto, leitor e construção de sentidos...	61
3.4 Letramento literário e práticas de oralidade: uma relação necessária	69
3.5 A literatura na sala de aula: entre o que se prega e o que se faz	73
3.6 O desenvolvimento da fruição literária	83
4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	93
4.1 A intervenção pedagógica na atividade leitora e a literatura infantojuvenil	94
4.2 O planejamento das atividades: como e por quê	103
4.3 Os leitores e os livros à sua disposição	105
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	107
5.1 Entrevistas com os estudantes	108
5.1.1 Dados socioeconômicos	108
5.1.2 Sobre leitura literária	109
5.1.3 Roteiro para uma história de leitura	118
5.1.4 A visão da turma sobre seus professores em contato com a leitura	123

5.2 Algumas conclusões	125
6 COM A PALAVRA, O LEITOR	126
6.1 Convenções de transcrição	127
6.2 O que dizem os leitores?	128
6.2.1 Ampliação da experiência com literatura para além dos domínios escolares	128
6.2.2 A narrativa e seu clima de suspense como elemento de estímulo ao leitor.....	131
6.2.3 Compreensão leitora da individualidade da personagem	135
6.2.4 Um leitor, um gosto literário: inferência e releitura	137
6.2.5 Afinidade texto-leitor despertada pela temática da narrativa	140
6.2.6 A preferência do leitor em primazia.....	143
6.2.7 Leitura e perseverança: duma novela às <i>Reinações de Narizinho</i>	145
6.2.8 Uma leitora (e suas escolhas) em sua própria perspectiva	149
6.2.9 Motivação pessoal para ler: garantia de novas experiências	152
6.2.10 Mobilizando, pelo título da obra, um desejo de descoberta	155
6.2.11 Relações familiares como suporte de uma ligeira reflexão do leitor.....	156
6.2.12 Habilidade leitora para realizar apreciações críticas	158
6.2.13 Fruição do leitor numa trama de humor e fantasia	161
6.2.14 Uma leitora e seu olhar particular sobre um tema universal	163
6.2.15 Uma leitora entre relações intersemióticas.....	165
6.2.16 Falas curtas, narrativas breves e uma atitude de compreensão do texto	167
6.2.17 Um conto, um leitor: leitura e imaginação	169
6.2.18 Muita timidez, poucas leituras e algumas perguntas	171
6.2.19 Leitura de uma fábula e a necessidade de se ampliar a experiência.....	172
6.2.20 Um leitor, muitas escolhas e a resistência para falar em público.....	173
6.2.21 Um leitor motivado: expressão oral limitada, leitura e partilha	175
6.2.22 Primeiro passo de uma leitora muito inibida.....	178
6.2.23 A literatura desencadeando a sensibilidade crítica.....	179
6.2.24 Leitura: conhecimento e diversão.....	183
6.2.25 Um leitor costumeiro de mangás no universo ficcional de um clássico.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS	192

ANEXOS	200
Anexo A – Instrumento de pesquisa.....	201
Anexo B – Termo de responsabilidade e compromisso	203
Anexo C – Termo de consentimento	204

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, os seres humanos produzem interação e se constituem sujeitos de sua própria voz, assumindo o papel de agentes transformadores da natureza, da sociedade, do meio em que vivem. Nossas relações interpessoais e nossas ações, portanto, jamais prescindiram da linguagem, que abarca um conjunto de atividades e práticas pelas quais agimos sobre o mundo e somos modificados por ele. Nesse contexto, a *fala* e a *escrita* surgiram decisivas, uma vez que se definem como duas modalidades imperiosas para a existência das línguas e (por que não dizer?) das linguagens.

Entretanto, apesar da estreita ligação entre a fala e a escrita, entre a oralidade e a literatura, no curso da história estabeleceram-se o que os estudiosos chamam *dicotomias*, cuja principal característica era separar essas formas de materialização discursiva, contrapondo-as. Assim, os efeitos da separação repercutiram em diferentes matizes: em primeiro lugar, a própria pesquisa linguística ficou comprometida, vítima de um tratamento obtuso e incoerente direcionado à linguagem e à prática de trabalho com ela, uma vez que, por exemplo, valorizava-se a escrita em detrimento da fala. De modo análogo, prejudicou-se o ensino linguístico, impossibilitado de perceber as modalidades de expressão num *continuum* (MARCUSCHI, 2008) de aproximações intrínsecas, objeto real de ensino e aprendizagem que visa ao crescimento cognitivo e à competência comunicativa dos indivíduos.

Ao contrário do que pregavam tais incoerências teóricas, direciona-nos uma perspectiva oposta a que acabamos de descrever. Refutamos qualquer influência dicotômica possível e nos embasamos também na ideia de convivência íntima entre língua e literatura, atestada, internamente a este trabalho, pelo tratamento dado a ambas, na medida em que fizemos uso de textos literários diversos durante as atividades de intervenção e exploramos a partilha dessas leituras, estimulando os jovens participantes a organizarem a sua fala na produção de gêneros orais em situações específicas geradoras de sentido. Pois, como orientam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 2001, p. 50), “é preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento”.

Por essas e outras razões, nosso caminho de observação, análise, estudo e escrita desenha-se *no ritmo do leitor que fala* – ou seja, rejeitamos distinções estanques e desnecessárias, a fim de arriscar uma conversa entre abordagens teóricas e circunstâncias

práticas capazes de unir, tranquilamente, práticas linguísticas e literárias, tantas vezes colocadas em fronteiras limítrofes no âmbito *academicista*. Dissemos unir, mas o correto é *reafirmar* essa parceria, como provam, por exemplo, “os textos que tematizam a relação constitutiva língua-literatura, estudos e criações literárias em que a confluência é surpreendida, exposta, caracterizando a cumplicidade de expressão e conhecimento dessas faces da linguagem humana” (BRAIT, 2010, p. 16).

Nosso interesse primordial diz respeito aos procedimentos de leitura e produção oral na sala de aula, bem como aos sujeitos neles submergidos, estudantes do 9º ano fundamental na educação básica, leitores em formação e falantes de sua língua primeira. Para um começo de conversa, propomos algumas questões: de que maneira os envolvidos se expressam como leitores, e o que fazem com o que leem? Isto é, essa leitura é um *processo*? Como este se efetiva e a que resultados pretende chegar? Nossa visão, partindo dessas interrogações, tenta compor um diálogo entre: *ler – (aprender a) gostar de ler – compreender e fruir – socializar as leituras pela fala*.

A materialização desta pesquisa foi possível por uma série de fatores, mas podemos destacar os principais: a iniciativa de lançar e realizar uma proposta que intervenha no ambiente pesquisado e o estudo bibliográfico de autores reconhecidos por seu ofício de pesquisadores na área de Letras, especialmente nos contextos da leitura literária na escola e das atividades discursivas com os gêneros orais.

Nossa escolha teórica considera a relevância e a pertinência da abordagem, sua concepção de língua, linguagem, fala, leitura, literatura e ensino. Uma produção que objetive, além de discutir teorias, propor um tratamento metodológico com a leitura e a oralidade no ensino fundamental, não poderia deixar de lado a coleta direta das falas dos envolvidos, para a interpretação de seus múltiplos dizeres.

Assim acontece neste trabalho, que buscou analisar o envolvimento e o desenvolvimento de estudantes numa turma de 9º ano a partir de um círculo de leitura, no qual expressaram, em grupo, suas vivências com os textos literários apreciados. Visando a uma forma produtiva de realizar, a partir da escola, o compartilhamento de experiências subjetivas, através de produções textuais próprias da fala.

O percurso metodológico desta pesquisa constou de uma entrevista prévia (realizada mutuamente pelos estudantes) e, em seguida, após a análise dos dados, da coleta e interpretação das falas dos sujeitos nos momentos interativos de sua compreensão e visão sobre os textos e as obras lidas.

Esta dissertação segue estruturada em seis capítulos: o primeiro deles, “A escola, as tecnologias e a linguagem”, tece considerações sobre os rumos que nossa escola atual vem tomando, incluídos os problemas que mais diretamente atingem o processo ensino-aprendizagem, impedindo-o, muitas vezes, de cumprir o seu decisivo papel na vida dos discentes. Com esse enfoque, procuramos refletir sobre o valor das aulas de língua portuguesa na educação básica e seus objetivos centrais na formação do educando, sem esquecer as substanciais contribuições teóricas que têm dado suporte significativo à prática docente.

Com o segundo capítulo, “A oralidade na prática docente: contextualizações”, nossa intenção é explorar um assunto que, de acordo com a observação de muitos pesquisadores, ainda não recebe em cotidianos escolares diversos a atenção que merece: trata-se da maneira como se percebe e se trabalha a oralidade e sua grande derivada, a fala, em contraponto com a produção de gêneros orais. Desse modo, elaboramos um diálogo entre autores que defendem a presença sistematizada do componente da oralidade na sala de aula e a postura crítica e atuante do educador capaz de se constituir, ele próprio, um leitor proficiente e assíduo, compartilhando, com seus alunos, experiências do universo literário.

“Ler, discutir, produzir: a constituição do leitor jovem”, terceiro capítulo deste itinerário, é quase uma ode ao leitor e à literatura, arquitetando justificativas para a presença e a permanência de atividades articuladoras dessas peças inseparáveis. Além disso, esta terceira abordagem reúne e discute apontamentos sobre uma respeitável vertente da teoria da literatura – a Estética da Recepção –, a fim de relacioná-la aos trajetos de significação percorrido pelo leitor. Esse capítulo contém ainda elementos para apostarmos que, por meio da expressividade oral e partilhada entre os sujeitos, é possível conseguir atribuições de sentido formidáveis ao letramento literário.

Ainda na terceira parte, compomos um roteiro analítico em torno de documentos oficiais curriculares, com vistas a compreender tanto as razões que levaram o sistema formal da educação a se apropriar da literatura como matéria de ensino e de estudo, quanto as influências de tais diretrizes para a aprendizagem da leitura. Além disso, discutimos sobre um tema extremamente caro às teorias e ao ensino da leitura: o desenvolvimento da fruição literária, relacionado à apreciação estética das obras, bem como aos mecanismos que as tornam prestigiadas ou lhes reservam o vácuo do esquecimento.

No quarto capítulo, “Uma proposta de intervenção para o ensino fundamental”, por termos trabalhado, no decorrer da pesquisa, com leitores adolescentes, refletimos sobre a participação docente e suas intervenções durante o processamento de atividades mediadas pela leitura e pela fala, aliando a esse debate a percepção de uma literatura dita *infantojuvenil*,

a qual, ao longo do tempo, desenvolveu-se com qualidades e marcas peculiares. Questionamos, então, fatores que, diante desse tipo de produção literária, exigem de nós atenção e cuidado para que não se perca de vista o objetivo central: contribuir para a existência de novos leitores críticos. Também explicamos como foram executadas as atividades interventoras, realizadas com alunos de uma escola da rede estadual do Ceará, no município de Juazeiro do Norte. Assim, encontra-se o planejamento das atividades, em atenção a um tópico de interesse especial: a disponibilização de uma rica e significativa quantidade de obras oferecidas à escolha dos estudantes – temática que abarca fatores como: acervo da biblioteca escolar; vivência leitora do professor pesquisador; disposição dos sujeitos para a leitura; preferências dos adolescentes; decisão pessoal para a escolha do que ler, seja por incentivo da escola ou da família ou por vontade particular.

No quinto capítulo, “Análise das entrevistas”, e, por último, no sexto, “Com a palavra, o leitor”, exploramos os dados desta proposta e seus resultados, caracterizados pela subjetividade dos estudantes a partir daquilo que leram, e por sua expressão oral na presença de seus pares. Nesses capítulos, esmiuçamos as falas (suas idiossincrasias) dos leitores; os caminhos percorridos e as dificuldades e superações, confrontando-as com os objetivos pensados desde o início e os significados dos questionamentos e dos relatos, inscritos nos silêncios e nas palavras, flagrados por um olhar investigativo.

Por todos os resultados obtidos, pelas amplas reflexões alcançadas, pelos percalços existentes na densa jornada e pela determinação, características marcantes do fazer educativo, tornou-se mais concreta para nós a constatação de Clarice Lispector (1999, p. 254), quando, num de seus momentos de intensa sabedoria, ela nos revela: “É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia”.

Assim, é a partir desse universo de sistematizações, que concretizamos este texto, determinando-o, sobretudo, pelo crivo do sentido prático e das análises ligadas ao nosso espaço de atuação e de construção de conhecimentos e habilidades, a sala de aula. Configuramos nossas expectativas na certeza da dimensão dos desafios e da vontade de superá-los, sem relegar a um plano menor as individualidades dos sujeitos imersos nesse processo: os estudantes da educação básica na rede pública de ensino. É para assegurar a sua desenvoltura linguística e a sua sensibilidade perante a arte, que todas as atividades se articulam – afinal, para sermos cidadãos atuantes, é impreterível que sejamos leitores e ouvintes proficientes e bons produtores de textos, em seus variados gêneros e nos mais diversos contextos interacionais.

1 A ESCOLA, AS TECNOLOGIAS E A LINGUAGEM

Por toda a vida, os seres humanos, em suas interações cotidianas e nas atividades que realizam, estão em pleno contato com a possibilidade de conhecer – e para essa conquista, a linguagem é fator imprescindível, pois através das múltiplas formas de expressão linguística é que o homem pode viver socialmente.

Portanto, concordando com Azeredo (2007, p. 33), é decisivo saber uma língua, uma vez que aprendê-la, “seja materna, seja estrangeira, é aprender a relacionar-se com o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências”. Falar e escutar, escrever e ler são, na linha da existência, ações capazes de elevar uma espécie animal à condição de agente modificador da própria história.

Assim, é preciso considerar a dinamicidade do conhecimento para entender a enorme responsabilidade da escola na geração de momentos de aprendizagem que superem, ampliem e renovem aqueles ocorridos fora dela, ao se admitir que educar formalmente pressupõe um indivíduo que contorne limitações cognitivas, sempre ao lado da leitura. Porque ler é apropriar-se de saberes; é pensar sobre a complexidade da vida; é desenvolver habilidades individuais; é valorizar a cultura do país; é ser consciente das próprias decisões; é produzir conhecimento...

Esse longo percurso vital, indubitavelmente, passa pela prática de ler palavras e imagens. Qual é, então, o papel da leitura quanto ao fato de que, mesmo fora da instituição escolar, pode o ser pensante aprender, e com eficácia, em suas relações? A resposta é outra pergunta: faz-se linguagem sem leitura e leitura sem linguagem? Segundo Kleiman (2004, p. 65), “a linguagem já foi caracterizada como ‘o instrumento mais eficiente para interferir na vida interior dos outros’. Não a linguagem, diríamos, mas o homem através dela, através de seu texto”. E textos sobrevivem e se tecem de todos os tipos e para todas as preferências; textos subsistem pelo ato de ler: exercício tão amplo que não seria exagero dizer que os cinco sentidos leem tudo a seu redor em todos os momentos.

Elaboramos nosso objeto de estudo e aplicação percebendo a leitura como atividade dinâmica, dialógica, complexa, difusa; e a literatura, como elemento discursivo, artístico, pedagógico e histórico, alvo de atividades didáticas, social e culturalmente efetivadas em nossa conjuntura de país subdesenvolvido, mas diversificado e letrado, visto que nosso fazer profissional e produtivo não esquece o código escrito, mas o acolhe e dele se vale. Temos

consciência de que a configuração do conteúdo literário no ensino fundamental por si só já se constitui uma problemática, pois é somente no ensino médio que esse artefato da linguagem humana se configura tradicionalmente como um conteúdo do currículo escolar.

Contudo, em alguns documentos oficiais para a educação básica, como, por exemplo, no *Currículo de Português para o Ensino Fundamental*, da Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, o Letramento Literário figura explicitamente como eixo programático para o 9º ano, o que, de uma forma ou de outra, assinala a inegável relação da leitura literária com nossos estudantes a um passo do ensino médio.

É sabido que muitas deficiências que afetam as competências da escrita e da fala estão atreladas à ausência de leitura ou à negligência didático-pedagógica no trato com ela. Diante disso, motivamo-nos a redimensionar as concepções, as abordagens e as práticas em sala de aula, oferecendo novos sentidos a elas. Acreditamos na possibilidade de leituras significativas, capazes de desfazer rótulos danosos presentes no imaginário adolescente, culpados por lhes incutir, entre outras mentiras, que ler não tem muita graça. Reconhecemos as limitações da sala de aula, do trabalho docente, da própria conjuntura na qual a escola está inserida, mas vislumbramos uma alternativa no diálogo fecundo da produção de sentidos entre um texto de boa qualidade e seu leitor *coautor*, especialmente em se tratando de textos elaborados no enalço da criação poética ou ficcional, produzidos, sobretudo, com intenção estética, inovadora.

A sensibilização discente para os ganhos dessa leitura encontra-se, na proposta deste trabalho, com o que chamamos de *recriação das leituras através da oralidade*. Isso representa o cerne de uma interação que jamais deveria deixar de existir e que precisaria ser uma das primeiras garantias nas aulas de língua portuguesa: a socialização da compreensão leitora em situações de linguagem mediadas pela participação dos leitores no papel de falantes, de agentes, de coautores, de atores sociais sem medo de mostrar a sua voz, articulando opiniões, sentimentos, julgamentos, visões de mundo.

Por conseguinte, queremos que nossos alunos sejam protagonistas da palavra falada para algo muito além das famigeradas “conversas paralelas” e seus derivados. Para tanto, há que lhes garantir espaços de subjetivação literária, mediante os quais produzirão determinados gêneros textuais com propósitos definidos, para aprimorem suas habilidades linguísticas de expressão oral e projetarem-se no mundo como indivíduos de seu próprio discurso.

É essa capacidade, afinal, que nos humaniza e organiza socialmente.

1.1 Que cenário de linguagem queremos para a aula de língua portuguesa?

A pergunta acima pode ser considerada um dos questionamentos mais pertinentes na conjuntura atual da educação brasileira, por integrar uma série de outras questões acerca da escola que tivemos, da que temos e da que ainda pretendemos ter. Essa pergunta, ainda, não está sozinha e nem poderia. Ao seu lado, acrescentamos outras, de caráter mais abrangente e não menos importante: o que significa educar hoje? Quem a escola pretender formar e para quê? O que é fundamental aprender? Não é simples perfazer o trajeto reflexivo em torno de questionamentos tão complexos, mas se não os fizermos, se não dedicarmos um tempo possível para pensar sobre eles, ficará ainda mais difícil mudar o entorno e compartilhar de novas perspectivas.

O modelo de escola que temos hoje nasceu na Grécia Antiga, com o propósito de formar cidadãos; no entanto, foi com a modernidade que ele adquiriu o sentido vigente: formar mão de obra qualificada. Diante disso, mais do que nunca também devemos nos perguntar: é apenas para o mercado que a nossa escola trabalha? Que valores ela defende? Educar é uma tarefa das mais complexas e fundamentais da vida. Não nascemos prontos, não temos a capacidade de aprender tudo sozinhos. É ainda na infância, portanto, que a criança recebe dos que são responsáveis por ela os primeiros olhares e direcionamentos. Então, é preciso ter em mente ainda esta ideia: não é só na escola que aprendemos, não depende apenas dela o que se consegue de experiência e conhecimento.

Contudo, devido às intensas transformações sociais e ao caos social em que vivemos, a escola parece ter esquecido, em vários sentidos, de fazer a lição maior e diária que a ela cabe: não apenas ensinar conteúdos que se amontoam, se empilham sem sentido (MORIN, 2003), mas repensar a sua função na contemporaneidade e discutir, a partir disso, o seu projeto de educação, de ensino, de vida. Pois os seres humanos não são máquinas para aprenderem a funcionar numa corrida mercadológica febril, veloz e injusta, mas pessoas capazes de mudarem a si mesmas e construírem a maneira como querem, devem e podem viver.

Por isso, é inadiável repensar o modelo de escola que possuímos, e não apenas para condená-lo, mas sim para possibilitar o acesso a uma nova e mais coerente forma de discutilo; tecer soluções viáveis para ele, uma vez que, se para a educação, sozinha, é difícil transformar a sociedade, sem ela, então, é impossível que esta mesma sociedade mude para melhor (FREIRE, 2011). Assim, não são respostas frias, rápidas e técnicas que direcionarão saídas para os impasses vivenciados, mas um posicionamento autônomo, honesto e

democrático, envolvendo cada ser social que, de maneira direta ou não, é responsável pela tarefa de educar pessoas.

O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão – um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado a comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo – ou se tornará obsoleta e estará fadada ao desaparecimento (MOSÉ, 2013, p. 56).

Assim, se não pretendemos que nossa escola se transforme num espaço aonde as pessoas se dirigem por mera obrigação, é preciso tomar algumas decisões necessárias, urgentes e, às vezes, radicais, ante a situação vivenciada. Será importante, e na verdade já é, promover um debate nacional, incluindo todos os sujeitos que integram esse processo, a fim de refletir e reformar, metodológica e pedagogicamente, os conceitos e as práticas da escola de hoje. Não há razões objetivas para continuar em posturas arraigadas e improdutivas. Não temos mais motivos para acreditar que seja racional funcionar como se o cérebro fosse um cômodo com gavetas que se abrem e se fecham para guardar conhecimentos de português, matemática, ciências, geografia, química, história etc. (GADOTTI, 2010). Não funcionamos assim.

Dessa forma, professores, gestores, políticos, sociedade em geral, devem ser convocados para uma discussão maior acerca da escola que temos e fazemos e da escola de que precisamos e a qual queremos fazer. A aprendizagem deve ser encarada como algo interessante, dinâmico, produtivo, que faça sentido. Talvez seja necessário discutir, planejar e executar uma nova organização curricular e metodológica que valorize ainda mais as competências e habilidades de cada indivíduo, oferecendo-lhe alternativas, subsídios, possibilidades de escolher o que vai estudar e por quê (ALVES, 2003).

Porém, o que será sempre incontestável é que, no ambiente escolar, deve haver espaço garantido para a discussão dos problemas sociais que nos afetam. A criança, o adolescente, o adulto precisam encontrar, na escola, um lugar onde arquitetem respostas para as situações mais complicadas que a sua comunidade atravessa todos os dias. Nessa direção, não podem mais ser ignorados os problemas das drogas, da violência, das desigualdades, da poluição, da falta de infraestrutura, entre outros. Os conteúdos e conhecimentos a serem ministrados e construídos não devem estar dissociados dessas questões, mas a serviço delas, apropriando-se delas, para receberem o merecido valor perante os olhares dos estudantes. É preciso, assim, *afetar o outro*, para que as ideias vinguem, e completem o seu percurso na trajetória humana do conhecimento (SPINOZA, 2014).

Realizamos essas indagações por acreditar que o desenvolvimento do trabalho docente com a linguagem em sala de aula adquire maior sentido e propriedade se estiver aliado a elas. Pois, se a escola não deve esquecer a problemática social na qual está inserida, tampouco a prática pedagógica pode ignorar as questões que a abarcam, interna e externamente, relacionadas ao papel que desempenha no desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Afirmamos, mais de uma vez neste texto, que já é possível falar numa chamada *nova educação linguística*, que nasce, sobretudo, das pesquisas inovadoras no campo das teorias linguísticas. Gêneros textuais ou discursivos; letramento literário; língua como atividade interativa; uso da língua-reflexão-uso; ensino dos gêneros orais... são, a título de exemplificação, frentes de ensino e abordagem com linguagem na educação básica responsáveis por uma redefinição didático-pedagógica mais consequente. Entretanto, a pergunta que inicia esta conversa ainda persiste: que cenário de linguagem queremos em nossa sala de aula?

Acreditamos que “ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português” (OLIVEIRA, 2010, p. 43). Esse objetivo norteia a presença da língua portuguesa como componente curricular de ensino na escola, e é a partir dele que serão desenvolvidas as competências necessárias para que o sujeito se constitua plenamente num usuário consciente de sua língua.

Não concordamos, assim, com a velha e famigerada prática de se perder tempo tentando inculcar, nos alunos, tão somente regras normativas e descritivas de um padrão ideal de uso linguístico. Não às intermináveis listas, exceções, conceitos a serem decorados. Sim à leitura reflexiva e compartilhada, às atividades de uso e reflexão, ao contato com a maior variedade possível de textos. “**Ler, escrever e refletir sobre a língua.** Essas três tarefas – que no fundo são uma só: *desenvolver o letramento* – constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna” (BAGNO, 2012, p. 29).

Executadas com esse entendimento, as aulas de português passam a ser mais eficientes na condução de estratégias apropriadas à formação de seres pensantes e atuantes no seu grupo social, na sua cidade, no seu país. Atribuir significado ao que ensinamos conflui na mesma atribuição de significado ao que se aprende. E para não vermos a escola de hoje desprovida de sentido na vida de sua clientela, urge redefinir cada vez mais a presença e o papel da(s) linguagem(ns) no ambiente educativo, contribuindo com a sua renovação.

1.2 O livro e a literatura no território das tecnologias contemporâneas

Muito se tem discutido, desde meados do século XX, acerca da relevância do livro em seu aspecto físico, material, impresso, tradicional e, por extensão, da relevância da literatura, na atualidade – ante a imensa densidade tecnológica em que vivemos, com o advento e a universalização da internet e dos aparatos midiáticos. Neste breve espaço, também arriscamos um trajeto reflexivo, na intenção de repensar justamente essas novas configurações interativas e a sua relação com a leitura.

Antes de tudo, precisamos dirigir nosso olhar interrogativo e interessado para uma constatação que se refere à história do livro na trajetória criativa da humanidade. Nesse sentido, ao contrário do que o senso comum ou a visão pouco fundamentada pressupõem, e de acordo com a constatação do pesquisador francês Roger Chartier (2009), o livro já passou por outras revoluções, ou seja, não foi apenas com o computador e a tela eletrônica que o artefato galgou degraus de avanço e mudança. Pois, como constata Chartier (2009, p. 7),

a primeira tentação é comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg. Em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita. O custo do livro diminuiu, através da distribuição das despesas pela totalidade da tiragem, muito modesta aliás, entre mil e mil e quinhentos exemplares. Analogamente, o tempo de reprodução do texto é reduzido graças ao trabalho da oficina tipográfica.

Por essas palavras, percebemos que, já com o incremento dos tipos móveis por Gutenberg, o livro sofreu transformações: então, como dissemos, a tecnologia moderna aliada à leitura impressa não é a única revolução por que passou o elemento que chamamos livro. Além disso, a sua estrutura, tanto a do manuscrito (na Antiguidade) quanto a do período pós-Gutenberg, baseia-se no códex – que é, entre outras palavras, o conjunto de páginas com letras e/ou imagens escritas em sua superfície, as quais são agrupadas, costuradas, coladas umas às outras, e constituem o objeto que se conhece desde sempre. Entretanto, cumpre a ressalva de que, mesmo com o advento da imprensa, que já foi uma revolução, apenas uma elite bastante restrita passou a ter acesso ao livro impresso.

Esse direcionamento reflexivo é importante porque nos faz perceber mais criticamente as relações do homem com o livro ao longo da história e indagar sobre os rumos da leitura a partir dos fatos que temos hoje. Assim, cabe, mais do que nunca, compreender, a partir de uma ideia mais ampla, como tem se estabelecido o perfil do leitor, esse ser de muitas faces, sem o qual haveria, de alguma forma, uma quebra na interligação dialógica entre os

participantes do processo de leitura. É ainda Chartier (2009) quem nos afirma que o leitor atual não deixa de assemelhar-se ao leitor da Antiguidade, uma vez que o escrito lido hoje “corre diante de seus olhos”, mas, diz o autor, o texto de muito antes tinha o rolo como suporte, e exigia esforço para que, uma vez aberto, seu conteúdo pudesse ser desvendado. Com o surgimento do códex, a ação é outra: o olhar do leitor lê de cima para baixo, em sentido vertical, e da direita para a esquerda; já quanto à leitura no computador, segundo o teórico, “o leitor é mais livre”, e “o texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito”.

Ante o acelerado avanço das tecnologias da informação e, por conseguinte, da imersão dos textos – o literário incluído – nas plagas da *informatização*, não raro uma série de prognósticos, alguns otimistas, outros nem tanto, têm vindo à baila. Questionamentos acerca dos destinos do livro e da literatura, de seu sucesso ou insucesso no espaço escolar ou perante os jovens são, entre outros, alguns dos que ressoam quando se trata desse assunto. Muitos estudiosos têm realizado pesquisas de ordem teórica e prática, na tentativa de afiançar proposições desta ordem – *afinal, o livro tal como o conhecemos, estaria com os dias contados? e o texto literário, veiculado também por ele, de qual prestígio ainda usufrui?*

Na medida em que crescem as possibilidades de utilização da rede e de tudo o que nela é possível produzir, inevitavelmente as práticas de leitura e produção textuais assumem diferentes perspectivas, marcadas a todo instante pelos suportes eletrônicos. Assim, das redes sociais que se propagam, modificam e intensificam freneticamente, à produção, circulação e recepção dos mais variados *gêneros hipertextuais*, a capacidade de manipular os textos em diferentes situações tem ganhado impulso. Esferas como *blogs* e *chats* (bate-papos), bem como a massiva (re)criação de *gêneros multimodais*, aliados como nunca a uma riqueza de linguagens verbal e não verbal e a outros desdobramentos são, para exemplificar, alguns dos inúmeros textos produzidos e propagados na rede pelos seus usuários nos quatro cantos do planeta.

Diante disso, interessa-nos entender como a literatura se estabelece nessa conjuntura, pois, ainda que, de um lado, a tecnologia e toda a sua parafernália seja irresistível a tantos, de outro, e para muitos “amantes” da palavra escrita, a leitura literária não poderá fugir facilmente do suporte livro/códex, resumindo-se a ambientes virtuais. Esses, se não apregoam o apocalipse ou o fim dos “leitores tradicionais”, também não se dizem totalmente rendidos ao hábito ou à prática de ler na tela: são, a seu modo, defensores da página de papel e do inscrito nela, das sensações particulares que o manuseio físico com o impresso oferece.

No entanto, apesar dessa postura, que, a seu tempo e modo, não está equivocada, Freitas (2007) analisa alguns ganhos da literatura, nos últimos anos, a partir das múltiplas possibilidades oferecidas pela internet. É grande, por exemplo, a quantidade de sites ou páginas outras que oferecem: acervo substancial de obras de e sobre autores clássicos ou contemporâneos; facilidade maior de acesso a textos, tanto no aspecto temporal quanto no de custos; surgimento de uma literatura que só é possível no espaço digital; diminuição da dependência, principalmente de autores novos, em relação às editoras, uma vez que eles podem publicar suas obras via *web*. Assim, consolida-se na *rede* um aparato inalcançável de informações e publicações que inserem a produção literária de ontem e de hoje no novo patamar (de ascensão?) das relações entre texto e leitor.

Nessa perspectiva, segundo Freitas (2007, p. 162):

Na tela informática, o texto consegue assumir toda a sua potencialidade. É o hipertexto proporcionado pela cibercultura que permite uma nova forma de leitura/escrita, estabelecendo nós, ligações com outros textos e autores, criando linhas variadas e interpretativas, fundindo o texto com imagens e sons, concedendo a este uma dinamicidade que se concretiza na possibilidade de se realizarem diferentes percursos.

É certo que o texto cibernético tem a sua força garantida em matizes diversos e, como afirma a autora, assume determinada potencialidade. Mas, diante disso, devemos questionar: até que ponto vai essa potencialidade? Seria coerente afiançar o seu teor sempre benéfico? Essa “nova forma de leitura/escrita”, bem como seus “nós e linhas variadas”, assumem caracterização suficiente para envergar a disposição real do leitor?

A julgar pela opinião da autora, tais perguntas receberão, grosso modo, um *sim* como resposta, pois, além do comentário ligeiramente encomiástico que ela tece a respeito da linguagem multiplicada ciberneticamente, em sua opinião “o leitor em tela realiza uma leitura interativa, que favorece uma atitude exploratória e algumas vezes lúdica diante do material a ser assimilado” (FREITAS, 2007, p. 163).

Não assumimos um direcionamento que se pretende pouco alentador ou, até mesmo, pessimista diante do assunto: a dimensão da análise produzida por nós não segue completamente a linha que só apregoa fatores positivos ou negativos. Isso porque não há como negar aspectos que se referem ao imperioso índice de *dispersão* facilitado pelo volume de conteúdos, dados e informações contidos na rede. Ou seja, temos, hoje, um problema oposto ao de décadas atrás: o excesso de informações. E poderíamos perguntar: apesar da dispersão, não seria melhor o excesso que a falta? Uma coisa é certa: diante de tantos desdobramentos e possibilidades infindas, o “leitor em tela” é um indivíduo cuja atenção se

ramifica para tentar atender ao infindável cardápio audiovisual que lhe é oferecido. São imagens que seduzem; redes sociais convidativas; audiovisuais de variada natureza; hipertextos com *hiperlinks*... Enfim, um imenso mar que se entrega ao internauta ante a página virtual que se abre em muitas.

Já que falamos em *hipertexto*, cabe uma consideração sobre eles: essa forma de escrita e expressão tem se tornado um campo fecundo de análise na linguística, dado seu caráter peculiar e complexo de produção e leitura, seja no ambiente virtual seja fora dele. Por que *fora dele*? Entre outras razões, porque, como Ribeiro (2007b) deixa claro, diferentemente do que pode parecer ou do que acaba pensando a maioria das pessoas, o contato direto com as produções hipertextuais não é algo exclusivo do ambiente virtual.

Realizando um percurso histórico e analítico sobre o termo, a autora nos revela que, grosso modo, é possível considerar como hipertexto toda e qualquer materialização em forma de texto cuja leitura não se faz propriamente *de maneira linear*, mas requer do leitor posturas flexíveis: tomadas e retomadas, avanços e recuos, algo que se observa em suportes e gêneros diversos, como, por exemplo, no manuseio de uma enciclopédia, de uma reportagem com diferentes gêneros e boxes etc. “Sendo assim”, acentua Ribeiro, “*navegar por um texto* não é algo restrito ao suporte eletrônico, como a tela, por exemplo, mas refere-se ao percurso que o leitor pode fazer em determinado objeto de leitura (texto, gráfico, legenda, sumário, índice), de acordo com suas escolhas a partir de opções de caminho” (RIBEIRO, 2007b, p. 139, grifos nossos).

Esta discussão nos conduz a questionar, além dos aspectos que vimos levantando, um que se torna primordial: como se comportam os nossos jovens em ambiente virtual no que se refere ao seu contato e vivência com a leitura. Podemos supor, de início, que a imensa maioria das pessoas em fase escolar utilizam a internet, na maior parte do tempo, para fins de redes sociais e jogos eletrônicos, como ao mesmo tempo acontece com substancial parcela da população que tem acesso à rede. Contudo, como veremos no capítulo 6, que trata das análises das entrevistas com os adolescentes, alguns deles não se furtam a se valer do aparato tecnológico e virtual também para realizar leituras de gêneros específicos reveladores de suas preferências leitoras. Por isso, indagamos sobre limites e expansões na utilização do meio virtual como facilitador de leituras.

De um lado, a *web* oferece uma gama imensa de textos (não canônicos, principalmente) que não figuram na escola, o que pode ajudar na independência do aluno em seu processo de letramento literário. Do mesmo modo, isso cria um novo desafio para a escola e para o professor porque este tem menos controle sobre as leituras realizadas pelos alunos e

também tem seu “prestígio” no momento de indicar novas leituras fragilizado, porque outros atores vão atuar no mundo virtual como sendo especialistas (blogs, páginas em redes sociais...).

Assim, podemos nos perguntar: até que ponto a presença massiva das novas tecnologias no cotidiano dos jovens pode favorecer o aparecimento ou a consolidação de novos leitores na escola e fora dela?

Quando se constata, por exemplo, a limitação tecnológica atual acerca do (des)conforto diante de textos mais longos, uma possível resposta inicial pode não ser das mais alentadoras, uma vez que, diante da tela, estamos inevitavelmente mais expostos às inúmeras dispersões, capazes de desviar a nossa atenção para qualquer coisa ou atividade que, naquele momento, soaria como mais atrativa ou interessante do que a concentração exigida no momento de leitura.

Logo, uma realidade é inegável: as relações entre as novas tecnologias e a formação de leitores estão longe de serem um ponto bem resolvido na discussão mais ampla que as envolve. Pelo contrário: em vez de se constituírem num dado simplista das reflexões sobre o nosso tempo e suas transformações e a nossa forma de agir nesse contexto, tais relações demandarão ainda extenso trabalho de análise, observação e crítica, o qual não se estabelecerá de uma vez, mas dependerá dos próprios rumos tomados pelos leitores, a um só tempo *internautas e navegantes* de um mar de novidades, inovações e surpresas tecnológicas.

Um dos maiores desafios, então, de nossa parte, como leitores mais assíduos e professores, bem como, também, da parte de nossos educandos no desenvolvimento de sua vida escolar e na exploração de sua potencialidade leitora, diz respeito ao que Pereira (2007, p. 17) nos estimula a enxergar: a necessidade de “dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento”. Isso porque, como ainda nos afiança o autor, não temos como fugir ao fato de que “o processo de virtualização é a essência da Sociedade da Informação, porque a representação da informação não é física, nem abstrata, mas, seguramente, ela é *digital*” (PEREIRA, 2007, p. 20).

Tais posicionamentos levam-nos a admitir que as pessoas, a todo instante, estão imersas nos espaços onde as informações se produzem e circulam de maneira veloz porque, para isso, esforços são empreendidos; porém, quase sempre o que chamamos de informação não passa de dados rasos da realidade, passíveis de comprovação ou contestação. Por seu turno, o conhecimento pode ser considerado uma elaboração sempre mais inteligente e eficaz do que a simples informação: uma coisa é alguém se dizer informado sobre um acontecimento, uma notícia, um evento, um fato qualquer; outra, bem diferente, é quando

falamos em conhecer as leis naturais, a língua, as ciências humanas, uma ideia... Informar-se é do cotidiano, e nele surge com rapidez e efemeridade; conhecer é ir além da informação, manipulando conceitos.

Nesse intuito, um dos maiores saltos será a percepção – da parte de jovens ou velhos, educadores ou educandos, em contato permanente e inarredável, na atualidade, com a tecnologia – de se assumirem coparticipantes de uma sociedade que faz uso assíduo da internet, da informática e de seus derivados, mas também se preocupa em se tornar uma sociedade melhor, mais produtiva e responsável. Atitude de ordem pessoal e, por sua necessidade e seu alcance positivo, ricamente coletiva; uma resposta concreta e coerente a esta proposição: “A serviço da educação, as novas tecnologias devem servir como mediação pedagógica a partir de um projeto educativo, num diálogo efetivo com a realidade. É preciso, pois, promover canais de comunicação, potencializando sua produção, avaliando os usos” (RIBEIRO, 2007a, p. 96).

É, portanto, no limiar dessas indagações que compomos uma reflexão em torno desta ideia: sim, o texto e a tecnologia da informatização já convivem da maneira mais dinâmica possível, mas não devemos assumir uma postura ingênua e acreditar que essa complexa relação está resolvida. A rede é território do que é bom e do que não é; do grandioso e do excessivamente medíocre – e a inserção do usuário nela não garante, por si só, jamais, que ele se faça um *leitor crítico, convicto e assíduo*, mesmo sabendo que tem diante de si todo um universo de linguagem a ser explorado.

Este é um outro rosto da esfinge que não se dissolve numa compreensão fácil e simplista: ou seja, entendemos que um leitor maduro não se faz em pouco tempo nem existem leitores prontos, e, por isso mesmo, um dos objetivos deste trabalho é discutir os caminhos de experiência e experimentação que favorecem o “nascimento”, a continuidade e a consolidação do leitor. Por isso, questionamos a relação de nosso educando com a rede no intuito de entender as implicações dessa ligação – já admitimos, logo acima, que nossa visão sobre esse tema não se pretende a mais resolvida, mas problematiza a questão, ao considerar fatores preponderantes nas teias da internet, do texto, do leitor e do autor.

Todavia, não resistimos às considerações relativas à difícil face da realidade em que o ideal da formação do leitor está mergulhado. Por isso, fazemos coro com a voz de Compagnon (2012), quando ele questiona a pertinência da literatura e sua força; a sua “utilidade” para a vida; os seus valores perante o público; a sua presença na escola. A propósito, que reais interesses tem o público de hoje? Somos e fazemos um público mutável e exigente com uma série de questões que, há um tempo, não recebiam igual atenção, incluídas

as proposições controversas que, para uns, fortalecem o progresso do livro e da leitura e, para outros, ameaçam a sua sustentação.

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolaram; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para o livro (COMPAGNON, 2012, p. 25).

As ideias do pensador francês encontram apoio em algumas das discussões apresentadas neste capítulo, especialmente quando confrontamos as segmentações oponentes que constituem a intermediação entre o livro, a literatura, a leitura, o leitor e o autor em tempos de internet. Também evocamos Compagnon para reforçar nosso posicionamento quanto a essa problemática: se nossa decisão não escolhe o caminho pessimista que vê ameaçada a dupla texto literário-leitor, também não se decide pela opção mais fácil que acredita na resolução acabada entre eles. Enxergamos o pensamento acima mais como um alerta do que, propriamente, como uma constatação que retrate todos os espaços. A literatura continua viva, sim, mas a maneira como passamos a nos relacionar com ela, nos últimos tempos, tem exigido uma dose cada vez maior de reflexão atenta e interessada.

Escrevemos, neste tópico, sobre as dinâmicas e incessantes relações mantidas entre as linguagens (incluída a literária) e o uso das tecnologias da informação. Ainda sobre isso, queremos discutir um aspecto dessa relação (que dialoga com um componente pesquisado neste trabalho), para saber se a sua existência oferece contribuições, e quais são elas. De outro modo, perguntamos: quanto à oralidade em interface com a leitura, há algum desdobramento que ofereça contribuições?

Uma das marcas de reelaboração interativa relacionada a essa indagação é o surgimento do *audiolivro*, que se define como um livro em arquivo eletrônico (em mídia), no qual são interpretados textos de diversos gêneros e tipos (científicos, literários, didáticos, entre outros), e que pode contar com o uso de recursos sonoros e auditivos; a gravação é feita por “letores”, que, profissionais ou voluntários, cumprem a finalidade de transmitir, pela voz, o escrito. Assim, por ser o referido artefato uma tendência tecnológica responsável por reconfigurações no terreno da leitura/literatura, é com curiosidade que questionamos: qual a relevância do audiolivro na propagação da leitura?

De acordo com Menezes & Franklin (2008, p. 62): “o audiolivro, há anos, contribui com a educação inclusiva de pessoas com deficiências visuais, resgatando ou formando

leitores, incentivando a leitura auditiva, o entretenimento e a cultura, para quem ouve e para quem se faz ouvir”.

Eis, portanto, uma das grandes contribuições de se produzir e difundir o audiolivro na cultura letrada e grafocêntrica de que fazemos parte: incluir as pessoas com deficiência no processo educativo, favorecendo o contato expansivo entre produções literárias e leitores de qualquer natureza. Sobretudo quando sabemos, inclusive pelo noticiário, que, em nosso país, ainda existe uma forte resistência de muitas escolas e famílias em promover a integração da pessoa com limitação física ou mental a uma educação inclusiva de qualidade.

Os mesmos autores afirmam: “a gravação do audiolivro realizada no formato MP3 permite compactar o arquivo, isto é, armazená-lo em um suporte ocupando um espaço 12 vezes menor em relação ao seu tamanho original, permitindo, com isso, compor em um único CD-ROM até 3 clássicos da literatura brasileira” (MENEZES & FRANKLIN, 2008, p. 65).

Com o tempo, muitos objetos tecnológicos vão cedendo lugar a novos (o CD, por exemplo, tem sido substituído pelo pen-drive, e assim por diante) – no entanto, demos esse exemplo no intuito de mostrar como o audiolivro é capaz de, em pouquíssimo espaço físico, propagar grandes quantidades de textos. O que, sem dúvida, permite um maior alcance da obra diante de um público com maiores dificuldades de acesso à literatura, desempenhando um relevante papel no que tange à inclusão pela leitura.

Além disso, por lidar com a manipulação da oralidade (especificamente a voz), o audiolivro favorece experiências significativas de trabalho com a linguagem, que percorrem desde a gravação/interpretação, até a escuta, a releitura e a partilha do texto, num cruzamento linguístico protagonizado por leitores da palavra escrita e da palavra falada.

Vale destacar, no contexto de produções para surdos, o livro *Cinderela surda*, lançado, inclusive, numa versão em vídeo, em LIBRAS, o qual, por ser uma livre e criativa adaptação de um conto de fadas muito presente no imaginário dos leitores, e pelo seu teor de acessibilidade e aproximação temática com o leitor potencial ao qual se destina, se constitui numa produção de grande sensibilidade e altamente recomendável.

No Brasil, o Ministério da Educação, por intermédio de programas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), tem dado mostras de preocupação com esse tema, quando, por exemplo, resolve distribuir às escolas públicas versões impressas e em CDs de vários títulos de literatura, tanto clássicos como ótimas produções mais recentes. Ambos podem ser escutados em aparelho de som convencional, computador ou aparelho de DVD *player*, e trazem como conteúdo a obra integral para ser acessada pelos que, de alguma forma, estão impedidos de ler convencionalmente o impresso.

2 A ORALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: CONTEXTUALIZAÇÕES

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores das áreas de língua e literatura empenharam-se em interpretar, traduzir e mesmo produzir abordagens sensatas que deem novos sentidos ao trabalho docente no ensino fundamental. Hoje, por exemplo, é possível falar, como revela Antunes (2009, p. 40, grifos da autora), numa “*educação linguística*, o que significa um programa de revisão de conceitos, de alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos”. Tal renovação, diga-se, não começou ontem nem terminará amanhã – é, ao contrário, algo que exige esforço e decisão, porque interrompe fazeres atrasados e, quase sempre, de fácil execução. Diminuir a força de tal perspectiva é abrir caminhos ao letramento literário e à competência linguística com a oralidade, aqui enfocada por nós.

Acompanhar as mudanças até agora engendradas sobre o ensino da língua portuguesa na escola brasileira leva-nos a perceber quantos fatores contribuíram para que houvesse determinada *evolução*, por assim dizer, nas teorias que fundamentam o trabalho dos professores. Tanto as faculdades de Letras quanto os cursos de formação oferecidos, nos últimos anos, se não tiveram chance ou não quiseram conhecer novas dimensões da prática com a língua, ao menos, gradativamente, não tiveram mais força para negá-las. A começar pelo estudo dos gêneros discursivos, com Bakhtin, que no Brasil teve adeptos esclarecidos nas universidades, passando pela consciência, cada vez maior, de se respeitarem os diferentes falares, considerando-os como inerentes ao próprio idioma e diminuindo as forças de um preconceito linguístico, a escola vê-se obrigada a discutir ideias que nem imaginava cabíveis.

Apesar desse avanço, que se destaca tendo à frente a linguística e ramificações afins, a literatura e *suas leituras* (atualmente se configurando nos currículos de maneira preponderante) tiveram de esperar um pouco a fim de serem vistas sob olhares mais generosos. Ou seja, as concepções antigas que se faziam acerca da literatura, sobrepostas muitas vezes numa ideologia preocupada em acatar setores privilegiados, a muito custo foram substituídas por outras, à semelhança do ensino plural da língua, cujo objetivo não é apenas validar uma única forma de expressão, a culta, mas dialogar com múltiplas formas de dizer para fazê-lo melhor e ser capaz de dizer a mesma coisa de diferentes formas, como quer Possenti (2012).

2.1 Interfaces da oralidade e da escrita

Uma providência de caráter conceitual a ser tomada diante da temática em foco refere-se à esclarecedora explicação de Marcuschi (2010) sobre oralidade, letramento, fala e escrita. O autor tece a sua análise em torno mais de relações do que de diferenças propriamente ditas entre os termos, situando os dois primeiros na esfera das práticas sociais, e os dois últimos, na que se refere a modalidades.

Assim, a oralidade abarcaria toda e qualquer atividade materializada sonoramente. Escutar músicas; produzir diferentes textos orais, como uma peça teatral; declamar um poema; improvisar um repente; dizer um cordel; dar um recado; realizar um seminário ou exposição... integram o amplo conjunto das produções orais. Já o letramento, por seu turno, refere-se aos múltiplos usos que são feitos da escrita na paisagem cotidiana, dos mais simples e fáceis aos mais complexos: fazer uma lista de compras; pegar um ônibus lendo a placa corretamente; utilizar cálculos mesmo sem saber ler; escrever uma carta ou ditar para alguém transcrevê-la, enfim, as diversas maneiras como nos relacionamos com a significação da escrita em várias possibilidades, constituem o letramento.

A fala seria a realização pessoal do indivíduo com a língua, a partir de seu espaço histórico, geográfico, grupal, social; nela se percebem peculiaridades que distinguem as pessoas, como dialetos e variações de toda ordem: com a fala entremeamos a conversação nossa de cada dia, os debates formais ou informais. De outro modo, a escrita é uma tecnologia marcada por sua constituição gráfica: suas grandes características são a permanência e a possibilidade de serem feitas alterações no escrito, (re)configurando-o. Ambas (fala e escrita) são duas modalidades de uma língua que existem concomitantemente, necessárias à interação por meio dos diversos gêneros textuais.

No entanto, ao longo do tempo, a convivência entre essas duas modalidades sofreu intensas alterações, marcadas, sobretudo, pela maneira como passaram a ser vistas pelos próprios usuários. Ou seja, observando o contexto escolar, não é um equívoco dizer que a escrita tornou-se a modalidade de maior prestígio, enquanto a fala, relegada a um plano secundário, acaba, muitas vezes, negligenciada de diversas formas, seja pela pouca importância que se dá às possibilidades de produção por meio de seus usos, seja pela própria *estigmatização* que ela carrega, uma vez que se trata de uma reconstrução individual da língua, sujeita a variações.

Desde pequenos, passamos a integrar um mundo que antes não havíamos conhecido e dele nos sentimos parte porque, em primeiro lugar, é estabelecida uma relação de contato

com os semelhantes. Um dos primeiros aprendizados, portanto, é falar. Somos dotados de um sistema de órgãos que, curiosamente, nos permite a emissão de sons articulados e produtores de sentido, mesmo sabendo que, como afirma Oliveira (2009), isso é quase um “milagre”, dada a fascinante complexidade que envolve a permanente elaboração da linguagem humana. Aprendemos a interagir através da fala porque, obviamente, ao nascer, já existe um ambiente em que isso é prática constante, isto é, nossos pais, irmãos, familiares, amigos, falam; escutando-os, somos chamados a fazer a mesma coisa. Com o passar dos anos, vai-se percebendo também que, além da voz, é possível lançar mão de outro recurso – a escrita – para participarmos mais intensamente das relações comunicativas.

Se para falar não é preciso ir à escola, culturalmente não se pode dizer o mesmo quando se pensa no par leitura/escrita, atividades que, em nosso meio, se configuram como uma espécie de primeira obrigação a que nossas instituições devem atender. Grosso modo, dizemos que a criança vai à escola porque é lá onde aprende a ler e a escrever; é ali, durante muitos anos de sua vida, onde crescerá em contato com outros colegas de sua faixa etária e será munida de recursos indispensáveis para a conquista cada vez maior de conhecimentos. Com isso, vai-se acreditando que, ao ser integrado em atividades diversas com a palavra em sua forma escrita, o aluno deve entender que existem diferentes maneiras de dizer e que uma delas é mais aceita do que a outra. Assim, convidam-se as lições de gramática, que diferenciam o erro do acerto, o feio do bonito, o melhor do pior. No cenário linguístico apresentado, conflitos entre o que deve ser dito e o que não deve, começam a surgir: é a “língua do aluno” chocando-se com a “língua oficial da escola”, a que desejam que ele aprenda; é o duplo português que Drummond poetiza – um deles, o “mistério”.

Nessa perspectiva, chegou-se inclusive a se estabelecerem dicotomias entre a fala e a escrita que as separavam como dois artefatos opostos. Vislumbrava-se a primeira como algo não planejado; impreciso; fragmentário; lugar de variações, de menor valor social. Já a segunda ganhava a fama de ser capaz de revelar os aspectos culturais mais sutis do usuário, vista como o espaço por excelência das abstrações, do raciocínio lógico, do planejamento, do prestígio social. Nossa pesquisa, conseqüentemente, tem o intuito de contra-atacar tais acepções, não apenas em termos teóricos, mas, principalmente, em sentido prático.

Para assegurarmos o compromisso com esse propósito, escolhemos focalizar neste trabalho a terminação *oralidade*, considerada mais coerente e adequada ao nosso objetivo, que, como já explicitado, começa na leitura e continua nas práticas discursivas orais, as quais, acima de tudo, perfazem no homem, desde sempre, sua constituição linguística.

Por isso, estamos de acordo com a seguinte afirmação de Marcuschi (2010, p. 36):

A oralidade jamais desaparecerá e será sempre, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de entrada de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

Ante essa constatação, assume-se uma postura que se pretende completamente livre de preconceitos e estigmas em relação às práticas de oralidade, sejam elas quais forem. Nosso olhar segue a mesma direção de quem acredita que a leitura é a principal ferramenta para conduzir toda e qualquer situação didática na sala de aula, e se buscará fazer com que tais situações estejam em diálogo com essas duas constituições da linguagem humana: de um lado, a literatura em si (o texto artístico); de outro, as inúmeras possibilidades de recriação das leituras através da oralidade, vista aqui como o espaço textual-discursivo sonoro em que os gêneros são produzidos. Desse modo, parte-se *da leitura para a fala*, que, por sua vez, volta-se para aquela, assim construindo um círculo virtuoso no qual os sujeitos possam exprimir vivências pessoais, fruto do contato com os textos.

É certo que, em diversas ocasiões, há uma facilidade maior de o aluno se expressar oralmente, haja vista o fato de ele o fazer desde aproximadamente os três anos de idade. Por isso, ao nos apropriarmos do componente oral como um dos articuladores desta pesquisa e de sua proposta, nem de longe negamos a necessidade premente de a escola conceder uma imensa atenção às práticas com a escrita. Assim, harmonizando essa pressuposta facilidade no uso da fala com as possíveis e frequentes dificuldades na expressão escrita, o que propomos é um tratamento didático e metodológico com ambas as modalidades expressivas, na certeza de que são íntimas e interdependentes. Sabemos, também, que *falar é fácil*. Contudo, falar em público, numa situação que requer um mínimo de planejamento e formalidade, pode se transformar num dos maiores obstáculos a ser enfrentado por muitos usuários da língua, que simplesmente se veem bloqueados em momentos como esse.

Se observarmos mais atentamente, perceberemos que, durante o dia, o tempo todo, as constantes atividades comunicativas das pessoas letradas (no sentido de *quem faz uso do letramento*) não prescindem nem de uma modalidade nem de outra. Isso nos leva ao fato de que nem a escrita é melhor que a fala (como, muitas vezes, a escola nos faz acreditar) nem vice-versa. Aliás, se fôssemos de fato postular uma dessas proposições, seria até cabível considerar a fala mais importante, já que veio primeiro, e é a principal responsável pela conversação espontânea de todos os dias, inerente ao indivíduo que escuta. Contudo, ao menos em nossa cultura, não é correto sobrepor uma a outra – embora se saiba que existam

sociedades ágrafas, isto é, povos cujo meio principal de interação é a fala e, portanto, a escrita pouco significa para eles.

A língua portuguesa é um vasto território de variações, transformações e impasses. Falada oficialmente em países situados na Europa, África e América do Sul (além do Timor Leste), cada vez mais esse poderoso instrumento de constituição das nossas identidades e culturas tem sido alvo de atenção em todo o mundo, despertando a necessidade de muitos estrangeiros em aprendê-lo, e abrindo portas sempre vivas para desbravadores de naturezas diversas empreenderem o seu ofício. Nossos escritores – de além e de aquém-mar – revelam nossa cultura com grande poder; nas academias, menores ou maiores, pesquisadores, teóricos e filósofos dedicam-se a entender e explicar os fenômenos mais difusos e desafiadores do nosso idioma, discutindo-os e revelando-os.

Desse modo, com uma projeção crescente como essa, a língua e seu ensino não podem ser relegados aos meandros das distorções: aula de português na escola é um suporte para a dinamização de atividades que façam do idioma o mais poderoso aliado das relações humanas. “Assim concebida, a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a um propósito de um tópico conversacional previamente negociado” (CASTILHO, 2006, p. 11). É justamente por essa característica infalível que, quanto mais aberto às pesquisas operadas em torno da língua o professor estiver, mais coerente poderá ser ao tratar questões relativas a ela, especialmente as mais delicadas, como o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão e de produção textual.

Esses são, indubitavelmente, os principais objetivos da presença sistemática de um ensino linguístico na escola, e para garantir aos educandos que tais propósitos aconteçam, é necessário um alicerce em bases teóricas sólidas, para o desenvolvimento da prática de maneira consistente, sabendo ao certo *o que estamos ensinando; e por que e como ensinar*. É preciso, muitas vezes, assumir novas posturas e renovar outras, desmitificando, inclusive, conceitos arraigados que, outrora, aprisionavam nosso fazer pedagógico. Um desses conceitos, por exemplo, ainda muito presente na mentalidade tanto de professores quanto de um público em geral – a quem, direta ou indiretamente, a competência linguística diz respeito – refere-se à famigerada ilusão de que “fala e escrita são duas coisas completamente diferentes e uma é melhor do que a outra”. Porém, como já dissemos, esse é apenas um dos inúmeros mitos que circundam a nossa língua e tudo o mais que se relaciona a ela.

Para defender ainda mais a extrema relação mantida pelas modalidades da comunicação humana, outra vez é Marcuschi (2010, p. 37, grifos do autor) quem diz: “As

diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Há exemplos de sobra para compreender o quanto essa verdade se aplica, e é o mesmo autor quem elabora um excelente gráfico explicitando o contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, deixando claro que, sem dúvida, em alguns textos, as duas modalidades estão totalmente mescladas, enquanto em outros o domínio de uma é mais aparente. Tome-se, para ilustrar, uma notícia televisiva: nela, o *meio de produção* é sonoro (chegará ao ouvinte pela voz do jornalista) e a *concepção discursiva* é a escrita (precisou que alguém a redigisse num momento anterior). Já um artigo científico terá como *meio e concepção* a escrita, pois o autor não se utilizará da fala para produzi-lo.

Nessa lógica, os objetivos deste trabalho apoiam-se no parâmetro *texto literário-oralidade*, na medida em que “adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2009, p. 47). Defendemos a ideia de que para essa construção acontecer, o leitor deverá se ver, se encontrar no texto e pelo texto – e é aí onde reside o desafio principal. Pois, para a efetivação dessa garantia, há que fazer ecoar as inúmeras vozes que permeiam os discursos: as vozes da não leitura, do desestímulo, do cansaço, dos preconceitos, da preguiça, das muitas ausências que compõem os seres humanos. Nosso desafio é a socialização do que constitui o sujeito e as leituras que ele faz ou poderá fazer, para, como resultado, obtermos um indivíduo intérprete de vários textos, capaz de projetar a sua visão através da sua voz.

De acordo com Medeiros (2013, p. 9):

A posição de alguém que fala a outro alguém que lhe responde, por meio da performance típica da oralidade, dá a todos a possibilidade de tornarem-se sujeitos de seus dizeres, quererem, saberes [...]. Como uma das instituições cujo acesso é mais universal, a escola ressentiu-se dos danos provocados por um sistema que torna sujeitos em objetos e constantemente está em busca de alternativas que a tornem mais eficiente e significativa.

Por isso, nossa pesquisa aplicada se apóia em referências cujos aspectos centrais decidem por estabelecer o texto – falado e/ou escrito – como elemento maior, considerando-o cientificamente sob o olhar da linguística textual e de uma teoria de leitura que tenha como foco o diálogo de sentidos entre a *leitura subjetivada* e o *sujeito leitor falante*. Assim sendo, caminhamos em direção a um possível e necessário encontro entre a linguística e a literatura, ou seja, ambicionamos fortalecer os laços que unem e amparam essas duas esferas do conhecimento para, desse enlace, fazer surgir um paradigma diferente, inovador, que se

transforma no significado mais importante de nosso empreendimento pesquisador: abrir espaço ao letramento literário na educação básica, ao passo em que, por meio de atividades programadas, colaboramos com o desenvolvimento da modalidade primeira da qual o indivíduo se apropria, ampliando seu uso e funcionalidade.

O êxito da empreitada reside na coordenação harmônica de uma série de fatores que nem sempre se equilibram conforme o pretendido. Os agentes do processo-pesquisa-intervenção; os textos mediadores; as práticas a serem executadas; os recomeços e as análises serão, a um só tempo, componentes centrais nesse contexto interativo que configuramos, na intenção de renovar ideias, preceitos, posturas e atitudes para uma nova cena interativa.

2.2 Gêneros em debate: entrevistando a teoria

A linguagem humana compreende um conjunto de práticas discursivas efetivadas nas relações sociais por meio, principalmente, das habilidades de fala e escrita. Complexa, mutável, abrangente e difusa, a linguagem se ramifica pluralmente em inúmeras manifestações e, assim, não somente abarca as múltiplas identidades sociais que lhe dão forma, como é por elas modificada. Neste trabalho, o direcionamento teórico considera que todas as realizações linguístico-discursivas materializam-se em gêneros, os quais, por sua vez, são atingidos por, e/ou fazem refletir visões ideológicas, pois, como sabemos, por indicação bakhtiniana, *nenhum discurso é puro*.

Os gêneros integram um circuito histórico de várias tradições teóricas de investigação. Neste tópico, no entanto, traremos apenas um panorama sintético das teorias, contemplando, de maneira geral: a entrada e permanência da “*moda*” dos gêneros na academia e na escola; alguns dos principais aspectos conceituais sobre gênero; o papel dos gêneros na dinâmica escolar do ensino de língua portuguesa.

Assim, na medida em que nos propomos a discutir sobre a caracterização *genérica* e a necessidade de trabalho com ela, fazemos um recorte teórico que tenciona destacar as razões precípuas de por que nos apropriarmos dos conceitos fundamentais de gênero, com ênfase nos dois exemplares da oralidade (a *entrevista radiofônica* e o *debate público*) que mais nos interessam, pela proximidade com os objetivos da proposta de intervenção.

Existe na linguística uma dupla nomenclatura para se referir a esses arquétipos linguísticos dos quais tratamos que, numa direção, inscreve neles o termo “textuais”, enquanto, em outra, opta pela expressão “discursivos”. Apesar das diferenças entre os *rótulos*,

que, diga-se de passagem, aqui não serão tratadas a fundo, acreditamos que a opção por uma ou por outra não faz diferença no objetivo central pretendido com a apropriação prática dos referidos construtos linguísticos: fazer deles um relevante instrumento de exploração das competências linguísticas de ler, escrever, falar e ouvir.

Mas o que define um gênero? Na clássica comprovação de Bakhtin (2011, p. 262, grifos do autor):

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*.

A clareza da aceção explicitada pelo teórico russo é uma das mais importantes aberturas conceituais no fecundo leque de definições que se nos oferece: para Bakhtin, o gênero se define pelo *conteúdo temático*, pelo *estilo* e pela *construção composicional*, e no texto dedicado a essa categorização, ele justifica o conceito por meio da interligação entre esses pontos, sempre deixando evidente que o gênero está, indiscutivelmente, atrelado aos fatores da *variação* e da *estabilidade*. Isto é, a própria natureza *genérica* é variável, mas nunca se aparta de uma ideia primária que sempre lhe dará forma, daí porque não surpreende que Adam e Heidmann (2011, p. 26) dialoguem abertamente com Bakhtin e reafirmem que “os gêneros são categorias prototípicas definíveis por tendências ou classes de tipicidade, por feixes de regularidades e fenômenos de dominância”.

Marcuschi (2002), ao compor uma análise esclarecedora sobre a natureza conceitual dos gêneros, assevera que, mesmo limitado, um certo número de gêneros foi desenvolvido por povos de cultura essencialmente oral, mas, com o passar do tempo e em decorrência da escrita alfabética por volta do século VII a. C., eles se multiplicaram, fazendo surgir os de expressão escrita.

Tal surgimento foi apenas um pequeno sinal para a intensidade produtiva que viria, a qual, desde primários dias até o presente, faz verdadeira esta outra afirmação de Bakhtin (2011, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Portanto, os gêneros dependem das práticas sociais, pois a efetiva interdependência

entre ambos possibilita o aparecimento e a continuação de eventos comunicativos mediados e sustentados pelos textos. Por isso, afirma-se que gêneros são elementos maleáveis, mutáveis, passíveis de transformação continuamente, uma vez que, com a evolução tecnológica, especialmente na esfera da internet, sempre surgem práticas discursivas que dão origem a novas constituições – os chamados *hipertextos* ou *gêneros digitais*, entre outros. Dessa forma, quanto mais se intensifica o uso das novas tecnologias nas atividades comunicativas, mais gêneros podem aparecer (e desaparecer), porém a sua *natureza funcional* os define mais do que qualquer outra coisa. Mesmo assim, os critérios para se determinar um gênero são variáveis, e não existem regras fixas. Às vezes, a forma influencia sobremaneira; em outras, prevalece a função; por fim, há momentos em que o suporte sobressai.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

A partir do momento em que analisamos as teorias de gênero para garantir uma postura cuidadosa durante a nossa intervenção, estamos atentos para tratar esse tema sem os reducionismos que, de modo similar ao que acontece com a questão da oralidade e da escrita, nele estariam implicados. Mais especificamente, dizemos que, para além do aspecto formal, cabe no trabalho com os gêneros o conhecimento dos *elementos não formais* (apontados na declaração acima) que possibilitam a sua consecução e permanência. Isto é, as esferas sociais são, de modo substancial, grandes responsáveis pela determinação dos gêneros, pois não seria possível falar deles “sem pensar na esfera de atividades em que se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção” (BRAIT, 2000, p. 20).

Dessa forma, esse direcionamento interpretativo fez germinar, certamente, as *tradições retórica e sociológica de gênero*, que – como tão providencialmente Bawarshi & Reiff (2013) registram em seu trabalho –, concentram-se sobretudo na relação intensa que se estabelece entre a existência mesma dos gêneros e a capacitação permitida por esses aos usuários da língua para a realização *retórica e linguística* de ações simbólicas, as quais, por sua vez, conferem aos atores da interação a inegável possibilidade de cumprirem papéis e relações sociais que moldam realidades sociais. Além disso, como continuam a indicar os autores, “os estudos retóricos de gênero se concentram no modo como os gêneros, através de seu uso, mantêm e ajudam dinamicamente a reproduzir práticas e realidades sociais, além de revelar suas tensões internas” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 81).

Assim, no interior dessa dinâmica teórica, e também de acordo com os autores supracitados, afigura-se muito viva e atuante a contribuição da linguista americana Carolyn R. Miller, que, por seu turno, enriquece o debate com a defesa de “gênero como prática social”.

Para Miller, portanto, os gêneros devem ser definidos não só em termos da fusão de traços substanciais e formais que corporificam em situações recorrentes, mas também pelas situações sociais que ajudam a produzir. Em situações recorrentes, os gêneros mantêm motivos sociais para agir e proporcionam estratégias retóricas tipificadas para que seus usuários possam agir (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 96).

Nessa lógica, antes de serem tão somente ferramentas comunicativas, os gêneros inscrevem-se socialmente como modos de negociação social complexos e difusos que abarcam os participantes numa rede interativa. Esse movimento favorece a realização de motivos sociais, negociados com os motivos individuais, apontando para a dinamicidade que interliga os gêneros às suas situações de uso e ajuda a “coordenar o desempenho de realidades, interações e identidades sociais” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 102).

Acreditamos ser de especial importância considerar essa proposição teórica porque ela definirá a direção de nossa prática interventora na sala de aula: ou seja, é por apropriar-se correta e conseqüentemente de visões coerentes, que o professor (ou qualquer outro profissional que tenha a linguagem como seu ofício) tem a chance de desempenhar o(s) seu(s) papel(eis) mais antenado com a realidade e a sociedade, numa postura de quem entende que a prática linguística jamais se desvincula do meio em que atuamos como cidadãos, responsáveis pela convivência diária fundada no *interdiscurso dialógico*.

Outra temática digna de atenção e tratada por Marcuschi (2002) em seu artigo refere-se à noção de *texto* e *discurso*, cujos limites, apesar de tênues, não impedem definições bem marcadas, pois o segundo depende do primeiro para se constituir. Contudo, ambos encontram-se muito entremeados e implicados, mas, não podemos esquecer, o discurso é a intenção, o *ter o que dizer*, aliado fiel do propósito comunicativo e da individualidade ideológica do produtor; o texto é a oportunidade concreta e física de materialização desse discurso e dessa intenção que integra a capacidade comunicativa do indivíduo.

Assim, é pelo texto que damos a conhecer ao outro o nosso posicionamento discursivo acerca de tudo quanto pensamos e sentimos, o que se afina com o posicionamento de Brait (2000), para quem não existe enunciado que não se configure em gênero. Mas, diz ela, isso não se dá “de uma forma pura e simplesmente determinista”. E completa, atenta ao fator dialógico entre os textos e os discursos produzidos historicamente:

Se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos) (BRAIT, 2000, p. 19).

A autora ainda nos apresenta um ótimo exemplo para entendermos mais plausivelmente essa diferença, quando cita a criação da *Odisseia*, de Homero: ou seja, quando o grego deu vazão a sua potência criativa, ele não o fez do nada, do raso e do branco, mas, antes de qualquer coisa, retomou as vozes que lhe antecederam, vozes que já narravam a seu modo e tempo essa história. Assim, Homero retoma os discursos histórico e literário, outrora celebrados e construídos por seus antecessores, e os reorganiza textualmente no gênero epopeico, fundando-o, assim, no rol da literatura universal. Numa confirmação exemplar de que, como apontam Adam & Heidmann (2011, p. 22), “os sistemas de gêneros e os gêneros evoluem e desaparecem com as formações sociodiscursivas às quais eles estavam associados”.

É fundamental não ignorarmos também que os enredamentos, retomadas e desdobramentos que compõem os gêneros, fazendo-os desaparecer, ganharem novas roupagens ou se transmutarem em novas construções, não são um fato observado somente na relação propriamente dita entre um texto e outro; entre um texto e um discurso, ou entre textos e discursos. Para a compreensão mais precisa dessa ideia, não se faz menos necessário, em princípio, desfazer a confusão ainda insistente quanto às diferenças entre *tipo textual* e *gênero textual*. Marcuschi (2002) adverte para que não mais se confundam esses termos, pois: *tipo textual* se caracteriza por peculiaridades linguísticas (basicamente, as espécies de tipos de texto são definidas pelas seguintes ações: *narrar, expor, argumentar, instruir, descrever*), enquanto *gênero textual* é, entre outras definições, a materialização linguístico-textual-discursiva de nossa capacidade de produzir textos falados e escritos, verbais e/ou não verbais.

Desse modo, dentro de um texto podem coexistir diferentes sequências tipológicas, articuladas pelo mecanismo da coesão, um dos atributos da competência comunicativa. Por essa razão, é notável o quanto os gêneros se entrecruzam, fazendo surgir, dos diversos conúbios, por exemplo, situações em que um gênero se apresenta com determinada forma mas sua finalidade surpreende o leitor, pois seria esperada por um outro gênero com forma diferente daquela – além dos casos em que alguns gêneros contêm a presença de vários tipos textuais, mesclados harmonicamente. Uma das razões para esse fato, como vimos, são as estruturas sociais e a cultura, que operam nos gêneros, direta ou indiretamente, inúmeras variações no decorrer do tempo.

Além das considerações expostas, vale ressaltar as seguintes: seja na academia seja na escola, a manipulação com os *gêneros orais* e os *gêneros escritos*, e a distinção entre ambos, exigem cuidado de quem trabalha com eles – por serem um poderoso e essencial instrumento de ensino e aprendizagem, e também por se estabelecerem numa relação de aproximações e interdependências. Contudo, mesmo sabendo que a variedade dos gêneros discursivos nos manuais didáticos ainda é insuficiente, cabe ao professor aprofundar-se no estudo dessa construção da linguagem humana, para desenvolver (com/para seus alunos) atividades fundamentadas, visando ao aprimoramento da competência linguística. Em outras palavras, “partimos da hipótese de que *é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 63, grifos dos autores).

A partir de agora, deter-nos-emos em alguns princípios defendidos em pesquisa de Schneuwly & Dolz e colaboradores (2004), que se tornou, no Brasil, a partir de sua tradução/publicação, uma referência no estudo desses arquétipos linguísticos e da sua transmutação em objetos/instrumentos de ensino-aprendizagem em todos os níveis da educação básica. O gênero, que, assim como a literatura, não depende da escola para se constituir autonomamente, passa, então, a *escolarizar-se*.

Nesse sentido, cabe ressaltar: tal como orienta a pesquisa dos autores acima citados – a decisão de levar um gênero para a sala de aula deve ser o resultado de uma discussão guiada, principalmente, pelo conhecimento de seus aspectos centrais, mas não apenas, como temos insistido, quanto às características formais, e sim numa exploração intensiva das condições de produção, *contextuais* e *cotextuais*; do papel dos interlocutores; das habilidades implicadas na leitura e na produção de cada gênero; da variação nas etapas de produção (a saber, a programação em *seqüências didáticas* proposta pelos teóricos).

Assim, um dos desafios capitais demandados por essa empreitada será coordenar tais variáveis numa elaboração de atividades permeadas pelo que os referidos pesquisadores compreendem como três etapas diretamente implicadas e em constante atividade, descritas como a efetuação de três princípios no trabalho didático. São eles:

- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 70).

O primeiro princípio (de *legitimidade*) vai exigir do profissional uma postura de empreendimento pesquisador, de maneira que exercite o papel de leitor curioso e interessado em saber mais e melhor sobre os elementos que compõem o cotidiano de seu trabalho. Isso representará interesse pessoal e profissional para realizar leituras de textos científicos e didáticos, a fim de ampliar seus conceitos e aprimorar a sua prática, pois uma ação segue na direção da outra: o educador ou a educadora que se dedica a aprofundar-se em sua área de atuação, fará repercutir em sua *práxis* o conhecimento a que tem acesso por meio de sua predisposição pesquisadora. No entanto, para isso contam fatores inerentes à profissão, e muitas vezes difíceis de conciliar ou conseguir, tais como: as próprias condições de trabalho relacionadas ao tempo do professor; as possibilidades inclusive financeiras de investimento intelectual; a existência ou não de boas instituições superiores de licenciatura aliadas à atuação de profissionais com as mesmas desejáveis condições de trabalho, entre outros.

O segundo princípio (de *pertinência*) visa clarear posturas docentes que estejam norteadas por questões-chave capazes de indagar os envolvidos e possibilitar a busca por sentidos à prática: que gêneros ensinar e por quê? na comunidade em que se situa a escola, o que se torna mais relevante no trabalho com os textos? quais os anseios dos alunos e como articulá-los à finalidade almejada? a propósito, qual finalidade ou objetivo de fato interessa concretizar? Como se percebe facilmente, esta segunda proposição está diretamente relacionada ao desenvolvimento metodológico no produtivo laboratório que deve ser a sala de aula.

O terceiro princípio (de *solidarização*) completa essa tríade que nos serve de orientação para a tomada de decisões quanto aos direcionamentos que precisam se efetivar durante o percurso das atividades com os gêneros. Portanto, assim como os autores afirmam, a orquestração dos três princípios não é uma ação isolada, mas deve ser vista como uma “interação em perpétuo movimento”, para que os mecanismos metodológicos, os objetivos pretendidos e as condições didático-pedagógicas estejam aliados. Diante disso, é fundamental não nos esquecermos de tratar a situação com objetividade, estabelecendo prioridades e metas, e oferecendo clareza àquilo que desejamos alcançar – os gêneros são uma construção de linguagem e, como tal, devem servir ao aprofundamento das capacidades linguísticas daqueles que os manuseiam.

Entre tantos gêneros produzidos marcantemente no plano da oralidade, destacamos dois no escopo analítico desta dissertação, por considerarmos a sua relevância no trabalho pedagógico e suas contribuições para o desenvolvimento sistemático de habilidades de fala pelos sujeitos. Schneuwly & Dolz (2004) os chamam de *entrevista radiofônica* e *debate*

público. Não necessariamente com essa nomenclatura, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2001) os elegem, com a finalidade de propor aos professores, no ensino fundamental, que os considerem como objetos de ensino-aprendizagem em atividades concretas de uso da língua e reflexão sobre ela.

Para Schneuwly & Dolz (2004), a entrevista é uma relevante oportunidade de interação face a face que permite ao participante articular perguntas a um ou mais destinatários que, por sua vez, têm ciência de estarem sendo interpelados para darem ao outro a sua visão sobre determinado tema. No trabalho com esse gênero, os autores enfatizam, assim, três aspectos: o *papel do entrevistador*; a *organização interna da entrevista*; a *regulação local*. Nesse sentido, o entrevistador deve articular perguntas para motivar o entrevistado a emitir respostas, instigando novos questionamentos e enriquecendo a atividade verbal. Para realizar uma entrevista de boa qualidade, caberá aos participantes – entrevistador e entrevistado – tomarem conhecimento, inclusive, da estruturação desse gênero. Porém, a maior responsabilidade ante essa exigência ficará por conta do entrevistador, o qual precisa articular os turnos de fala; conhecer, ainda que razoavelmente, a temática em foco e algumas opiniões do entrevistado; realizar intervenções rápidas e formular perguntas que flagrem comentários até mesmo surpreendentes.

Quanto ao debate, a importância desse gênero se justifica pelo fator argumentativo, o qual, por si só, explica a sua pertinência – a fim de favorecer a troca de opiniões e pontos de vista, de reflexão conjunta e partilhada sobre a realidade social, de exercício da oralidade como fator identitário nas relações humanas. Em consequência, tem-se um trabalho pedagógico capaz de enfocar, essencialmente:

os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados; da possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) intervir livremente quando quiser; da capacidade de centralizar-se nos objetivos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram; do respeito à palavra dos outros e da integração desta ao próprio discurso (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 72-73).

Entre outras, essas são as grandes contribuições que a realização de um gênero como o debate pode favorecer, pois permite aos indivíduos o crescimento intelectual e a convivência interpessoal, através da escuta do outro e do diálogo com ele.

Finalmente, cabe-nos registrar com afinco a consideração de Barbosa & Rovai (2012, p. 29) quanto ao trabalho com os gêneros: trata-se da preocupação sumária em formar não *especialistas em características de gênero*, mas em contribuir com a formação de “leitores literários, de periódicos, de textos de divulgação científica”, e igualmente de “produtores de

textos que, efetivamente, tenham o que dizer, que possam contribuir com debates sociais, posicionar-se criticamente em relação aos fatos do mundo e às produções culturais”.

2.3 O professor leitor e a experiência em partilha

No capítulo primeiro, nosso objetivo foi repensar características peculiares da escola atual como espaço de (re)produção de conhecimentos, com destaque para a aula de língua portuguesa. Nossa pergunta se direcionava numa perspectiva instigadora e integradora – o primeiro termo se justifica por ter sido a intenção inicial mostrar o papel dos docentes e demais envolvidos no direcionamento de novos olhares à prática pedagógica; o segundo adjetivo se aplica porque, ao passo em que se instiga, também se pretende integrar visões em comum na tentativa de um consenso que leve à ação.

Dessa forma, seguindo a linha anunciada no princípio, agora passamos a nos dirigir especificamente ao professor cujo trabalho se reveste da capacidade de instruir pessoas; de contribuir com o crescimento cognitivo e moral de sujeitos, vale dizer, sujeitos em plena vida escolar, crianças e adolescentes das duas etapas do ensino fundamental, bem como jovens do ensino médio, em seus anseios de ir para a universidade e/ou continuar de outra maneira os estudos, em busca ou não das oportunidades de trabalho.

Portanto, tecemos agora breves considerações sobre a ideia de unir, na prática docente, a presença e atuação de um professor que lê, que exercita a leitura em sua vida, com a atuação do professor que desenvolve as atividades planejadas, numa postura de parceiro do seu aluno, de alguém que, mais experiente, é capaz de instituir o diálogo e enriquecer a proposta educativa a executar. Assim, esta é, de início, a meta a cumprir – tanto no desenvolvimento do conjunto de atividades aqui proposto, quanto, de maneira mais ampla, deve ser uma regra, não uma exceção, na realidade docente da educação pública brasileira. Todavia, perguntamos: essa ideia é percebida como uma realidade ou mais como um ideal? e por que persegui-la?

A sociedade é uma teia humana de complexidades de variada ordem que sempre impõem a seus indivíduos desafios infintos: algumas pessoas desempenham papéis sociais que, de saída, logo apontam como de maior visibilidade do que outros – essas seriam as protagonistas (às vezes antagonistas), as que recebem melhor tratamento e se regozijam pelo prestígio de que usufruem. Seriam, assim, os privilegiados, embora saibamos que as leis são iguais para todos. Que efeitos isso traz para a educação formal e um de seus principais

agentes, o professor? Que outros fatores associados à desigualdade influem diretamente na imagem do professor?

A trajetória profissional da docência passou por sucessivas modificações ao longo da história – da imagem do mestre quase intocado e sempre respeitado ou temido à da profissão reconhecida por todos como essencial mas, contraditoriamente, pouco valorizada em diversos aspectos. A função do professor, ao longo do tempo, jamais deixou de ser um sério desafio, ao passo em que, indubitavelmente, perdeu força e vigor em termos contingenciais: da própria baixa autoestima de muitos docentes ao descrédito remunerativo, o qual ainda atinge a profissão, passando, preocupantemente, por equívocos na formação docente em cursos de licenciatura (GUEDES, 2006), entre outros aspectos. Sabendo disso, mas não nos fixando exclusivamente no problema – o que seria um reducionismo – dirigimos nosso olhar para além dos fatos pouco alentadores. Acreditamos, apesar dos reveses, no que a integração coletiva (quando existe e resiste) e a esperança movida pela ação, são capazes de fazer pelos sujeitos, em estado de alerta e atitude com eles. Vamos começar pensando um pouco como está, de modo geral, o cenário da atuação de muitos professores (inclusive no irreversível universo dos processos tecnológicos) para, logo em seguida, discutir como seria melhor que ele estivesse.

Apesar dos incontestes avanços no modo como passamos a nos comportar socialmente, a começar pela revolução tecnológica, que pareceu encurtar as distâncias geográficas e determinar, à sua maneira, os relacionamentos interpessoais e a convivência social, na análise crítica de Milton Santos (2008, p. 38-39):

as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares.

Ao escolher discutir sobre “técnicas da informação”, o conceituado geógrafo nos propõe compartilhar de suas ideias também para acessarmos as intrincadas relações entre a dinâmica social em que o espaço escolar está imerso e os aparatos da propalada *globalização*, que ele chama de “globalização perversa”. Nesse contexto, estão os professores, os estudantes, os governantes, as famílias, a sociedade em geral, que precisam agir e reagir. Santos (2008) ainda alerta para não nos enganarmos e cair no erro de pensar que a corrida veloz das informações e seus enquadres pode isentar-se de nosso olhar agudo. Pelo contrário: a informação que nos chega é manipulada e, justamente por isso, confunde, figurando como (mascarada) ideologia. Um de seus artifícios mais usados é a construção ilusória do

“encantamento do mundo”, operada pela publicidade, na qual, diz o autor, o *discurso* e a *retórica* são o princípio e o fim de tudo – isto é, a informação é moeda de dupla face: de um lado, confunde; de outro, tenta convencer. Esse fenômeno, contudo, não é novo: quando pensamos, por exemplo, nos discursos mitológico e religioso, o que observamos, senão a ação do mesmo “encantamento” retórico?

É a partir dessa proposição que vemos surgir, por exemplo, o consumismo, motivo pelo qual as pessoas se aferram em desejar ao máximo o alcançável e o inalcançável, na maioria dos casos sem ao menos se nutrirem da necessidade real: mas porque se divulga na propaganda, porque é mais moderno e melhor para a sua autoestima, querem mais. E por quererem mais, vão precisar trabalhar mais; e se assim o fazem, o seu tempo se encolhe. É em relação a esse ponto específico que passamos a refletir.

Um dos fatores mais decisivos para o alargamento ou o encolhimento da experiência docente, sem dúvida, é o *tempo*, e, associado a ele, as *condições insatisfatórias de trabalho*. O que se escuta da voz de muitos profissionais são falas que já estamos cansados de ouvir e saber – “meu tempo é pouco”; “quase não tenho tempo para sair ou ler o que me dá prazer, porque nunca faltam muitas aulas para planejar, provas e trabalhos para corrigir...”; há os que afirmam “não ter tempo” para si mesmos ou para a família, mas também não será difícil encontrar os que invertem a situação e fazem o contrário, numa tentativa, às avessas, de “minimizar” os efeitos da grave situação. Assim, como quem não tem tempo para nada, eles terminam por negligenciar o seu papel e a sua atuação, fazendo repercutir, erroneamente, nos alunos e naquilo que estes deveriam aprender, as más condições de tempo e trabalho a que estão submetidos.

Não bastasse o fator tempo (o qual, a depender de quem o encara, pode se transformar num carrasco ou num aliado), tem-se a indesejada realidade salarial, que desperta movimentos mais do que justos e urgentes para a reversão do quadro. Além disso, há outra série de fatores que podem ainda contribuir para o desestímulo do professor: falta de condições materiais adequadas para seu trabalho, desinteresse pela profissão (isso é bem perceptível quando se trabalha com formação de professores), ambiente hostil e pouco motivador na escola... Uma quantidade significativa de docentes reclamam, e com muita razão, da carga horária excessiva a que se submetem (ou são submetidos), outro fator que repercute no processo ensino-aprendizagem, refletindo, por exemplo, no pouco tempo dedicado ao planejamento; e na (muitas vezes) quase impossibilidade de ler, estudar e acessar materiais diversos para o enriquecimento de suas práticas.

Mas velhos problemas, por mais escandalosos que sejam, e muitos o são, vão requerer sempre, como atesta Mario Sergio Cortella (2014), novas atitudes. Segundo este filósofo da educação e professor, é na escola que se repercutem, mais do que nunca, as drásticas mudanças do entorno social e da conjuntura de relacionamento escola-professor-aluno-sociedade. Por esse motivo, se não quiser obsoleter-se, nossa escola precisará mudar também. Não para simplesmente se curvar à nova realidade, mas, porque não será possível fugir dela, para adequar-se às mudanças, e ganhar saltos de melhoria. Dessa forma, é possível começar por discutir que escola queremos ter e podemos fazer, numa atitude enérgica de profissionais com disposição intelectual e crítica suficientes para, uma vez compreendendo a complexidade e a dimensão dos fatos, assumir de uma vez o conceito de educador como “um partejador de ideias, desejos e esperanças, cuja função é ter capacidade de partilha, pois representa uma força de vitalidade dentro da comunidade” (CORTELLA, 2014, p. 37).

No entanto, essa postura de mudança não parte do nada nem nascerá facilmente se os setores, os segmentos e os envolvidos na dinâmica em questão não se articularem conjuntamente, e isso dialogará diretamente com a formação pensada e oferecida aos educadores na graduação. Isto é, as universidades, os professores formadores de professores, os currículos de ensino superior para o exercício do magistério, e, de modo especial, a didática docente nas faculdades de licenciatura, se ainda não possuem disposição para perceber, não têm mais o direito, ante a conjuntura em que vivemos, de negar o inegável: o fato de que nossos futuros professores (se ainda não estiverem atuando) carecerem de protagonizar situações em que se discuta e se repense o *como fazer*, em vez de repetirem no vazio, e indiscriminadamente, as tantas teorias que possam fundamentar esse fazer. Trata-se, assim, de investir na formação prática e reflexiva por meio de situações-problema reais do cotidiano escolar, numa tentativa real de pensar soluções, não como quem resolverá com receitas e passas as dificuldades de aprendizagem dos educandos, mas como quem resolveu atuar, de fato, na origem da mudança.

Os diversos caminhos para esse fim dependem tanto de cada um dos indivíduos quanto da força do coletivo, em sintonia com a percepção da realidade problemática. No entanto, uma das alternativas fundamentais deve ser sempre perseguida por quem se propõe a ser professor (e professor de língua e literatura): trata-se de preocupar-se em se constituir leitor. Mas leitor competente, de textos de todos os gêneros e em todos os contextos possíveis e necessários de comunicação e interação; leitor, inclusive, de sua própria experiência como sujeito (profissional, usuário da língua, apreciador da arte, produtor de cultura); leitor, em suma, que zele por sua formação, preocupando-se em fugir do comodismo e do senso comum.

Porque a vida é movimento, não estagnação, estamos de acordo com Leahy (2008, p. 206): “Antes de mais nada, [...] precisamos expandir nossos horizontes de leitura, ampliando e aprofundando as possibilidades, até que percamos o medo de ver, de ouvir, de arriscar. Aí, sim, poderemos começar a ensinar a ler”.

Característica do profissional comprometido com o exercício e o resultado de sua prática, a coragem para o *risco positivo* é um fator primordial, pois ela destrói um dos piores males que podem atingir um profissional: o fato de ele acreditar que – devido ao tempo de sua atuação ou à confiança excessiva em tudo aquilo que faz – já sabe tudo e, por isso, não precisa aprender mais nada, nem tampouco tentar alternativas diferentes. É com disposição para a mudança que o indivíduo arrisca, sem desperdiçar uma das grandes maravilhas de ser humano: a capacidade de modificar alguma coisa ao seu redor e a si mesmo.

Dessa forma, não se aceitará jamais que se ignorem, na formação de professores, a ausência ou insuficiência de aparato teórico-metodológico e de conhecimento prático sobre o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes. Esses mesmos educandos que, como sabemos, falam muito e a todo instante na escola, mas quase sempre de quem apenas reclamamos, pelo barulho e dispersão provocados por tantas vozes estridentes expressando-se ao mesmo tempo. Por essa razão, ao passo em que se dedicamos tempo para ensinar coisas como assinar o próprio nome com inicial maiúscula; ler um parágrafo sem truncamentos e dizer, ao final, o seu entendimento; articular razoavelmente um pensamento e reproduzi-lo por escrito; grafar palavras corriqueiras ortograficamente; discernir um texto literário de um texto informativo etc., não poderemos esquecer o trabalho sistemático com a oralidade. Traduzido pelo conhecimento das formas de expressão pela palavra falada, concretizadas por um gênero e programadas pelo planejamento do que dizer ao outro.

É por isso que defendemos aqui a existência possível e necessária de um *professor leitor* – um professor que, apesar da carga horária, do tempo limitado e de outros limites impostos pelas condições desfavoráveis da profissão, é capaz de analisar a sua trajetória formativa e importar para ela o exercício constante e aguerrido da leitura, movido pela reflexão e ação diante dos *objetos* e *objetivos de ensino*. Assim, uma série de fatores será determinante, e admitir essa realidade nos livrará tanto de colocar o peso unicamente no professor em formação ou já formado, como de não exigir dele a postura consequente. Ou seja, estamos afirmando que, ao implementarem currículos organizados para a formação docente, os cursos de licenciatura não possuem o direito de se omitir ante a necessidade de planejar “situações que favoreçam a formação de professores leitores e não de simples reprodutores/as de ideias e conteúdos, que ao invés de aproximar os indivíduos da leitura, dela

os distanciam, interditando a possibilidade de acesso a diferentes e novos conhecimentos” (SOUZA & SILVA, 2008, p. 169).

Nesse sentido, ao traçar o seu caminho de atuação na docência, desdobrado em ensino e pesquisa, o professor poderá passar da imagem de alguém que simplesmente cobra um determinado conteúdo de seus alunos para a de um ser em constante transformação de seus *saberes e fazeres*, porque sempre apto a rever suas ações através do exercício efetivo da leitura de textos variados. Textos esses que não prescindem da literatura (como contribuir para que alguém seja um leitor de textos literários, se o próprio professor diz não gostar de lê-los?) e, ao mesmo tempo, de temáticas relativas à área específica de sua formação, que contenham subsídios para auxiliar o educador a melhorar o seu fazer pedagógico.

A formação do professor jamais pode ignorar o sentido de liberdade que contém o ato de ler, que também se compromete com o crescimento pessoal e profissional do professor, deixando nele marcas positivas e de expansão, bem como em seu modo de estar no mundo e agir em sua comunidade, como uma “força vital”. E isso é possível porque, como afirma o grande mestre Paulo Freire (1996, p. 27):

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Eis o convite feito a nós para o comprometimento com o ato de ler que tem sua base maior na *atitude crítica e participativa diante do objeto lido*, atitude reveladora de decisão e autonomia: *decisão* porque tudo aquilo a que nos propomos ler precisa estar relacionado aos nossos interesses e particularidades, à nossa visão de mundo e ao que pretendemos com essa leitura; *autonomia* consciente e ativa para exercer a crítica diante do que lemos, por saber que o leitor é peça indispensável na construção do sentido do texto, e que, sem leitores, não haveria diálogo efetivo com um texto. O leitor precisa do autor, e este, por sua vez, não subsistiria sem a peculiar existência daquele, de maneira que essa intrínseca relação termina por diluir, sutil e inevitavelmente, os limites estanques de conceituação de um e de outro. Na efetivação da leitura, o leitor é coparticipante do processo de elaboração textual: seja um texto escrito seja um texto falado, os interlocutores se entregam à tarefa de desvendamento e reconstrução dos sentidos do texto.

Eis porque insistimos nesta nossa análise em se conceber, o mais cedo possível, na graduação, um caminho que (re)defina os papéis do professor na intermediação de momentos

e situações específicas de leitura que extrapolem as tão praticadas atividades, às vezes repetitivas e enfadonhas, de ler para responder perguntas pré-programadas ou fichas nefandas e inférteis. Extrapolação que se dará de diferentes formas, mas que se cumpre no encaixo do objetivo maior: contribuir decisivamente para instigar os aprendizes a ler, por meio da *recriação das leituras em gêneros textuais adequados e com finalidades claras* – o que implicará, sem dúvida, em repensarmos a importância e a intermediação do professor entre o leitor e o texto. Ou seja: “se da postura professoral lendo *para e/ou pelo* educando, ele [o professor] passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro” (MARTINS, 1997, p. 33-34).

Essa mudança de postura tem que ver com um dado relevante que Andrade (2007) nos chama a debater: segundo ela, e a julgar pela pesquisa realizada com professores universitários formadores e graduandos de licenciatura em Letras, há muitas distorções ainda presentes na relação entre o que se prega na universidade e o que se faz na sala de aula. Ou seja, muitos docentes da educação básica, no cotidiano de sua atividade profissional, continuam agindo erroneamente, apegados a práticas arcaicas e inadequadas à sua realidade escolar, embora, ao serem interpelados pelos professores formadores ou ao se verem em situações formais específicas, digam o que se consolidou como correto na esfera acadêmica. Em outras palavras, como afirma Andrade (2007, p. 95), “chegam a aprender a dizer, mas não chegam a modificar o seu fazer como efeito dessa primeira aprendizagem. Entre discursos, práticas e conhecimentos, as articulações parecem padecer de muitas defasagens”.

Diante disso, portanto, a autora defende uma articulação providente, sensata e produtiva entre o professor da educação básica como leitor/pesquisador e o professor formador/pesquisador da universidade. É, desse modo, mais do que necessário estabelecer um caminho para a transformação dos conhecimentos teóricos recebidos em significativas propostas e em sua concreta aplicação. Assim, é preciso conciliar a produção teórica levada aos cursos pelos professores formadores com o diálogo e a realidade enfrentada pelo docente da rede básica de ensino. Uma conciliação guiada pela abertura a novos olhares e novos fazeres, mas não pela novidade ou ineditismo que carregariam: *novo* aqui representando mudança adequada de postura em face das demandas sociais que nos convocam à ousadia e à coragem para experimentar uma outra direção, quando a que usamos não funciona a contento.

Não é que seja preciso inventar moda ou aderir a receitas fáceis, nada disso, mas, sim, que o professor possa compartilhar de ideias que, antigas ou modernas, continuem atuais e o levem à análise de suas práticas e, como adverte Andrade (2007, p. 161): “à autoconsciência linguística, ou consciência sobre o seu próprio nível de letramento”, capaz de lhe “permitir

que melhor conceba para seus alunos meios de acesso ao conhecimento da leitura e da escrita”. Feito isso, estará aderindo à ideia defendida: constituir-se como um profissional que, acima de tudo, faça valer o seu *direito de ser leitor e agir como tal*, num movimento de quem partilha com seus parceiros, os educandos, a sua experiência com duas atividades inseparáveis: a *docência* e a *leitura*.

3 LER, DISCUTIR, PRODUZIR: A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR JOVEM

A presença da literatura como componente curricular na escola muda de figura do ensino fundamental para o ensino médio: se naquele ela se dilui nos poucos textos literários do livro didático ou em outros que o professor, em geral, apresenta à turma, neste último ela se reveste de maior autonomia e se caracteriza pelos velhos quadros da tradicional periodização literária que se conhece. Apesar dessas diferenças, e assumindo que a literatura não foi apresentada aos alunos (na proposta de intervenção) da maneira *tradicionalmente concebida* no ensino médio, optamos por realizar algumas reflexões teóricas acerca da arte literária como trabalho de linguagem. Essa escolha vai justificada, sobretudo, porque trabalhamos com o texto literário no papel de elemento norteador das atividades, e não é desnecessário que professores de língua portuguesa repensem a relação literatura/leitor jovem na cena cultural da atualidade.

Algumas das antigas concepções de literatura são muito difundidas, a exemplo da que a define como texto consagrado ou patrimônio cultural de obras. Contrariando esse pensamento, pode-se ir além e priorizar uma concepção pouco vista e, quase sempre, esquecida ou desconhecida do público, seja ele o escolar ou não. Chiappini (2006, p. 21) fala numa literatura entendida como “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal”. Ao decidir-se por essa aceção, a autora entra na rota anunciada por Lajolo (2001), que mostra o quanto a manipulação artística viabiliza cada vez mais conceitos renovados e invenções com as possibilidades da língua. Mas a finalidade de Chiappini, com essa concepção, não se resume a perceber a literatura com um olhar diferente. Tem a ver, isso sim, com um redimensionamento do próprio ensino: isto é, ao dizer que o trabalho com a linguagem, por si só, se constitui em manifestação artístico-literária, ela quer uma concepção da linguagem e da própria língua que modifique aquela há muito consagrada pela escola, cujo domínio asseguraria a apropriação de um poder que se entende como um saber.

Na contramão de uma pedagogia antiquada, tal contextualização do fazer literário também questiona pressupostos de um ensino baseado na gramática e que dissemina valores muito conhecidos: a boa escrita é a pautada em normas gramaticais; só se fala bem quando se exercitam certos mecanismos retóricos e corretamente respaldados em regras etc. Agindo assim, qualquer um colabora para que, ao invés da criatividade, priorize-se a previsibilidade:

isto é, diante de uma situação produtiva com a linguagem literária, o autor, quando deveria estimular suas ideias para uma construção dinâmica de sua marca no texto, prende-se ao limitado. Na consumação de uma obra de arte, porém, acontece o diferente: a licença concedida pela liberdade da palavra falada ou escrita, pela ficção e/ou pelo próprio contexto, dá a quem escreve o direito de ser autônomo, cometer *infrações* e ousar, superando aparatos recorrentes.

Daí se poder concordar com Barthes (2008, p. 23), quando ele articula:

Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto. O texto prescreve as atitudes gramaticais: é o olho indiferenciado de que fala um autor excessivo (Angelus Silesius): “O olho por onde eu vejo Deus é o mesmo olho por onde ele me vê”.

Qual é o *texto* tematizado pelo autor? Sem dúvida, seu comentário cabe no texto literário, onde se estabelecem, antes das soluções, os conflitos; antes da gratuidade, a negociação; antes da superioridade, a permuta. Por isso, é falta de cuidado com a literatura transformá-la num *corpus* restrito a modelos de boa escrita gramatical. Aliando as ideias de Chiappini e de Barthes, percebe-se que elas acabam favorecendo a *desmistificação da literatura*, ou seja, diminuem a influência de caracteres responsáveis pela difusão de julgamentos estáticos que, em geral, fazem a pessoa pouco familiarizada com a escrita literária sentir-se impossibilitada de ler um texto, abstraindo seus principais sentidos e construindo os próprios. Aproximar a estética literária do cotidiano dos alunos seria, assim, uma escolha positiva para fazer os fenômenos da língua mais instigantes em suas multimodalidades.

Osakabe (2006, p. 31) não é contra o princípio segundo o qual a literatura é direito de todos, mas, como observa, isso “tem levado a uma obliteração de diferenças e ao nivelamento por baixo das profundas dissonâncias entre as múltiplas experiências que a literatura favorece”. Em outras palavras, não se deve, por exemplo, com a justificativa de que todos podem ser “poetas”, considerar como tais aqueles que, algum dia, escreveram ou escrevem poemas. Pois o *artífice* da poesia lida quase sempre com o *indizível*, a fim de provocar, no sujeito, a sua transformação, visto que ele, tendo passado pela palavra, fora transformado por ela. Como ainda apresenta o autor, há textos que permitem esse ganho por inteiro; outros, só parcialmente; e aqueles ainda que não permitem.

3.1 Leitura, um tema recorrente: das agruras e doçuras de “formar” leitores

A leitura é uma atividade marcada pela multiplicidade de perspectivas e expectativas. Isso ocorre porque, diante do objeto alvo de seu olhar, o leitor leva consigo uma gama de elementos históricos e culturais que o constituem, num entrelaçar de tempo e espaço, também responsáveis pelo tom em que se dará o diálogo entre os participantes do jogo interativo. Em relação às expectativas, é evidente que, ao ler o verbal ou o não verbal, a palavra ou a imagem, o indivíduo importa conhecimentos prévios e objetivos. Ler, portanto, no sentido amplo, integra a vida de cada ser social, até mesmo a dos não alfabetizados. Frente a isso, questiona-se: *como formar um leitor?* Em primeiro lugar, é necessário redirecionar o verbo *formar*, e colocá-lo na mesma direção que abarca o termo *processo*, pois, a vida inteira, cada um que se processa como leitor, aprimora-se, refaz seus próprios trajetos. Então, não existem leitores prontos, acabados. Existem leitores em evolução.

Os estudantes, ao longo de sua trajetória escolar, são expostos a uma quantidade significativa de textos de diversos assuntos e organizados em estruturas variadas, com os quais, imagina-se, poderão conhecer melhor os jogos comunicativos operados em seu meio. Assim a escola percebe um de seus deveres fundamentais: agenciar processos de aprendizagem para que o indivíduo se habilite a agir com desenvoltura nos diferentes círculos interativos. Nesse sentido, a cultura *letrada* construída por nós impõe, entre outras, a necessidade de dominar um *código* e suas linguagens e tecnologias, algo que influi diretamente no modo como somos vistos e em como nos vemos a nós.

Portanto, para apropriar-se dos sentidos textuais, o leitor mobiliza saberes internalizados a partir de suas vivências e reconstrói os sentidos com os quais, durante a decodificação, passa a ter contato (MARTINS, 1997). Ler é atividade dinâmica que só se aprende e se aprimora com a insistência, a persistência e a permanência. Daí porque afirmar a validade da *leitura como prática*, tomando o caráter físico, material do termo, que conduz à compreensão dessa prática como um jogo de idas e vindas, isto é, do dizer e redizer, do escrever e reescrever – revisitando, em suma, os textos, para com eles agir dinamicamente.

Infelizmente, porém, essa interação constante entre texto-leitor, tal como a pensamos especificamente aqui, e demais pesquisadores o fazem em diversos contextos investigativos na universidade, por um lado, parece sofrer alterações significativas nem sempre desejáveis: estamos falando da chamada *crise de leitura*, já apregoada por muitos, e da qual discordam outros tantos. Muitos dizem, por exemplo, que “nossos estudantes leem pouco e mal”, e que isso se reflete no modo como escrevem; que, com o advento generalizado do computador, da

internet e seus inúmeros aplicativos, “a leitura de livros impressos está ameaçada”; que “não se fazem mais leitores de literatura como antigamente”... entre tantas outras afirmações, todas não muito animadoras. Não pretendemos nem é nosso objetivo responder se tais prognósticos estão corretos (alguns deles, aliás, são matéria para um longo estudo), mas, uma vez que lidamos com adolescentes em formação no ensino fundamental e apresentamos a eles subsídios para que se constituam leitores, não devemos negar a importância de se refletir sobre esse tema.

No decorrer desta pesquisa, procuramos, assim, encontrar algumas respostas para ao menos uma das referidas questões: a que versa sobre até onde a leitura tradicional, em livro impresso, de caráter literário, ainda é capaz de influenciar um jovem para a conquista de sua autonomia linguística e cidadã ao longo da vida. Frente a isso, alguns pontos não podem ser deixados ignorados: é inegável que a presença da internet na vida do jovem influi sobremaneira em sua relação com a leitura apresentada pela escola. Mas não seria possível uma convivência harmônica entre ambos, o livro e a internet? Não seria, por acaso, igualmente produtivo que, lendo em ambos os formatos, o jovem passe a escrever mais, em contato com o mundo projetado pela tela do computador? Sem querer esgotar a temática, arriscamos adivinhar respostas positivas para as duas perguntas – do contrário, não haveria sentido empreender esforços nessa direção.

Entendemos que, para a efetivação do ideal pretendido, o de formar leitores, é preciso, entre outras coisas, gostar de ler, e tal gosto, se fixado na fruição literária, facilitará experimentações que complementam o leitor e suas preferências, despertando a ânsia de conhecer universos intrigantes, jogos inusitados de palavras e ideias, personalidades insuspeitas. Uma vez conquistados pelo espírito criador de bons autores, o leigo ou veterano leitor sabe que ali, nos livros, tem seu lugar mais íntimo, entremeado pela leitura de um intenso poema ou conto ou romance etc. Assim, a infinidade de imaginações resiste, e o encontro do ser com ele mesmo é uma abertura real da leitura, atividade fecunda. Não importa a pessoa, seu repertório cultural é percebido e até avaliado conforme o repertório de leituras que possui: em criança, adolescente ou adulto, tudo o que se lê conta.

Sim, o que importa é a força presente da leitura. Contudo, voltamos a dizer: elegemos o texto literário como fundamento de aplicação da proposta por termos a certeza de que ele possui

lugar privilegiado, pois possibilita a fruição, que habilita o leitor para exercer o direito de escolha do que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva. É também capaz de aproximar pessoas, formando comunidades de sentido que compartilham preferências e interesses comuns.

Sua leitura consolida a cidadania, pois a linguagem literária é forma de expressar a consciência de si e do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado (FILIPOUSKI & MARCHI, 2009, p. 10).

Para isso, as atividades realizadas com o texto literário pautam-se pela construção de sentidos. É preciso ter claros os objetivos que se quer alcançar ao escolher determinado gênero, ou ao selecionar alguns para oferecê-los à turma. A escola tem a função, entre outras, de ampliar a cultura letrada de seus estudantes, aprimorando a competência comunicativa. Nessa dinâmica, o diálogo com o texto literário é prerrogativa.

3.2 A complexidade da literatura e o valor da voz do leitor

Existem inúmeros motivos por que lemos: a depender do que se lê, eles mudam ou se multiplicam, pois a leitura, em princípio realizada individualmente e depois sustentada na partilha, há muito deixou de ser vista como simples decodificação, passando a ser reconstrução *não linear* de sentidos *não superpostos*. E como se modificou a percepção do ato de ler, igualmente sofreu mutação a natureza do praticante.

O que é um leitor, então?

Para Lajolo (2010, p. 107):

Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto.

É preciso evitar, no entanto, que esta concepção de leitura dê margem para a atribuição de *qualquer sentido* ao texto, centrado na perspectiva do leitor, não a partir de uma negociação entre o horizonte de expectativa do leitor e o próprio texto. Decifrar palavras e seus sentidos não é característica inata de ninguém: aprende-se a ler desde os contatos primários com o mundo imagético ou escrito, mas, sobretudo, deixando-se conduzir pelas *evasões* que a leitura proporciona. Uma vez que está presente no dia a dia das esferas sociais elevadas ou de baixo poder e nos circuitos de amizade ou trabalho, formais ou informais, a palavra interfere nas relações humanas, mediando-as. Mas a maturidade desejável ao leitor de que tratamos não é gratuita nem se consegue somente pelo uso comum, natural e fluente que se faz dessa palavra falada: ao ler o código escrito, ativam-se estratégias cerebrais necessárias à significação. Esta não é autossuficiente, pois, para ser produzida, relaciona-se com os

conhecimentos prévios do leitor, com seus anseios diante do texto, com sua memória. Saber ler, em resumo, é saber comparar tanto um texto com outro quanto com as interpretações sobre eles, estabelecendo outras...

Em sala de aula, é ao redor do texto que acontecem práticas de aprendizagem: são várias essas práticas, e o uso que se faz delas depende dos objetivos planejados pelo professor. Contudo, tratamos de um tipo de texto específico, gerado na capacidade e necessidade individual de recriar o mundo pela linguagem subjetivamente trabalhada: o *texto de fruição estética*. Muito citada por professores e estudiosos, nem sempre a expressão é bem interpretada e, com isso, cai-se no equívoco de repetir aquilo que não se conhece (tanto no âmbito da própria conceituação quanto no da sua experimentação). Por isso, é possível dizer que o leitor sente com um texto a complexidade dos significados ali presentes e faz analogia deles com seu tempo, suas emoções, sonhos e desejos, projetando-as no âmago e expandindo-as.

No entanto, Geraldi (2006) analisa o quanto, na sala de aula, termina por não funcionar a decisão de focar o texto sob esse ponto de vista. Segundo ele, muitos fatores sociais, internos e externos à escola, são castradores, improdutivos, ou seja, podam das aulas a oportunidade de desfrutar o cerne da leitura subjetiva. Em vez de cuidar dos sentidos a serem construídos, é comum a cobrança, através de famigeradas fichas, do resultado de uma leitura obrigatória. Sem contar que, algumas vezes, o “castigo” de quem foi mal na prova é ler um romance, até o dia marcado para mais um teste. O autor comenta, a partir disso, sobre a dúvida de tantos professores quanto ao que pedir aos alunos frente à proposta de se ler um livro na escola como parte das atividades avaliativas.

Assim, ele apresenta a leitura como “fruição do texto” e afirma que, com isso, pretende

recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado (GERALDI, 2006, p. 97-98).

Indo mais além, o mesmo autor pondera que, mesmo diante de outras leituras, não é necessariamente uma máxima a exigência de tarefas pré-determinadas e controladas, e, para ilustrar, cita o jornal, onde cada um sempre escolhe, entre muitas, a informação pretendida.

A literatura é feita por uma complexa máquina de *eus* opinativos, criadores e contestadores, impossível de ser mediada pelo diálogo sempre apaziguador. A própria palavra *literatura*, se no passado já apresentava definição vária, agora se torna mais carregada de

sentidos – não sendo generoso da parte de quem a aprecia afirmar que um conceito sozinho é o válido. Inicialmente, porém, quando pensamos no termo, imaginamos tudo quanto foi responsável por sua constituição interminável: escritores e obras ditos consagrados ou esquecidos, estilos de época universalmente conhecidos, gêneros literários milenarmente registrados, máscaras, sobrenomes e talentos diversificados contribuem para construir em cada um a menor ou maior lembrança, suposição ou conjectura acerca dessa manifestação artística só materializada pela linguagem verbal.

Consultar um manual didático, apostila ou qualquer livro, qualquer veículo em cuja temática está incluída a que tem relação com assuntos literários, põe o leitor em inevitável contato com uma série de elementos, os quais, ou ajudam a entender os fenômenos literários ou explicitam ainda mais a intrincada relação entre eles, a fim de aumentar o nível de complexidade anunciado: *afinal, o que é literatura?* Longe de esgotar as inesgotáveis possibilidades reflexivas sobre essa pergunta e as demais provindas dela, convidamos algumas opiniões teóricas, de teor irreverente e lúcido, a fim de situar neste diálogo o lugar da arte literária na vida humana e o de seus papéis, efetuados no interior da escola ou fora desta. Por esse motivo, é necessário compararmos as vozes que, em alguns casos, parecem destoar entre si, e, em outros, terminam por se complementar.

Não é incomum ouvir ou ler – da parte de estudiosos em geral, jornalistas, professores, pedagogos, economistas ou profissionais de outras categorias que nem se ligam diretamente à educação, mas se interessam pelo assunto – observações contestadoras sobre a situação da produção literária atual e da do passado. Quanto à primeira, muitos reclamam que, em alguns casos, não vale a pena ler determinado autor, por uma série de fatores: o principal, claro, refere-se ao valor estético, à qualidade do texto, aspectos analisados por critérios quase sempre subjetivos e relativos. Quanto à segunda, as autoridades no assunto polemizam-no, afirmando que não se leem mais os grandes autores, admirados pela crítica, e, como resultado, na visão dos teóricos, cresce o número de adolescentes, jovens e adultos com vocabulário parco e dificuldade em promover raciocínios mais elevados, entremear argumentação consistente e dedicar mais horas (ou as poucas restantes) do dia à leitura dos *clássicos*.

Em busca de explicações que alinhem a sinuosa estrada referente à falta de convivência mais intensa do estudante com a cultura letrada e de maior prestígio social, há uma a que se recorre com maior frequência: a incessante invasão das informações, muitas vezes não confiáveis, lançadas pelas mídias eletrônicas (computador, celular e cia.), seria a principal culpada. De fato, como assevera Afonso Romano de Sant’Ana (2001, p. 32), “a informação é polifônica, polivalente, dialógica. É como se de diversas montanhas diversos

Moisés estivessem descendo com diversas tábuas da lei, contraditórias entre si, exibindo-as às doze mil tribos perdidas e atônitas no deserto diante de tanto maná de informações”.

Mas, realmente, seria esse o fator responsável pelo tão mencionado descrédito por que passa a literatura hoje? A resposta não é animadora? Marisa Lajolo, observadora da literatura em seus desdobramentos histórico, crítico, teórico e didático, pensa diferente: ela chama de “resmungões” os portadores da má notícia que decreta o fim do cultivo à “alta literatura” e salienta que esta “continua viva, vai bem, obrigada, e até manda lembranças. Apenas não está mais sozinha em cena. Está acompanhada, e muito bem acompanhada!” (LAJOLO, 2001, p. 10). Essa companhia de que fala a autora constitui a variedade de romances esotéricos, poesia de autoajuda, ficção científica e romance policial, por exemplo, uma safra de novos jeitos de enxergar os textos literários, de produzi-los e publicá-los.

Aos professores de língua portuguesa (responsáveis por nortear meios de incentivo a atividades que gerem aprendizagem para o uso proficiente da língua, que enriqueçam o teor expressivo dos sujeitos e os ponham em processo contínuo de desenvoltura com a palavra escrita), jamais pode ficar alheio repercutir as permanentes perguntas gerenciadoras de atitudes cruciais diante da ebulição de novos comportamentos perante novas criações. Pois, mesmo sem perceber, o ser humano seria incapaz de viver no mundo sem as artes, e recorre a elas para satisfazer, em seu interior, ao desejo de fantasia, descoberta e conhecimento.

Qual poderia ser, assim, o primeiro ingrediente da obra de arte literária? A consideração natural aponta à inexistência da literatura sem a existência, concomitante ou não, de dois componentes mínimos: o trabalho expressivo com a linguagem e a exploração dos sentimentos. É possível que a afirmação gere ideias genéricas, todavia, o que se pretende com ela é alargar o pensamento já inscrito acima: as vozes divergentes acerca do que considerar (ou não) literatura são muitas; nem sempre é possível uni-las todas, então se conjugam alternativas de escolha nesta interminável e fecunda discussão.

Muitas concepções de literatura já foram arregimentadas ao longo da história. Ao percebê-las, lançamos nosso olhar à dinâmica de alterações executadas até hoje sobre quais perspectivas seguir na negociação dos significados ao termo, a cujo limiar nos transportamos.

Desde pequenas, as pessoas são expostas a práticas de entretenimento ou reflexão propostas nos âmbitos por onde circulam, fixando-se, ou de passagem: historinhas e canções de ninar, dentre outras, fazem-se conhecer desde cedo, podem iluminar e aquecer a emoção – não seriam literatura? E quando se sabe, por exemplo, que, no tempo de Shakespeare (1564-1616), seria uma afronta dizer a um de tantos professores rigorosos da Inglaterra que a poesia ou o teatro daquele mestre era literatura? Nos muros e fachadas de muitos prédios, encontram-

se os escritos dos grafiteiros – e se houver quem resolva aderir ao rótulo de considerá-los tão artistas da palavra desenhada ou figurada quanto os mais elogiados poetas, seus contemporâneos?

No emaranhado de coisas que se rebatem nos limites do literário e do não literário, há uma quantidade significativa de situações e dados objetivando julgar, com olhar de arguto contestador, um livro ou seu autor: *ser ou não ser?* O nascimento de uma obra é percurso com peculiaridades distintas, mas, ainda assim, há os chamados pontos em comum responsáveis por ela ser o que é: numa extremidade, há o escritor que a confecciona e, em outra, o leitor que a decifra – ambos em contínua troca de responsabilidades, na expectativa de afinidades promotoras da compreensão.

Entretanto, a elaboração teórica dos critérios relativos à caracterização do texto como literário depende muito das atribuições dos chamados “canais competentes”, os quais, na opinião de Lajolo (2001, p. 18), “*proclamam a literatura*”. E, para essa autora, que “canais” são esses? De acordo com ela, “[...] são as instâncias – instituições, eventos, publicações, titulações – às quais cumpre apontar e atestar a *literariedade* dos textos em circulação”. Com isso, ficam um texto e seu autor submetidos ao crivo que os qualifica ou desqualifica. A pergunta *o que é literatura?* é difícil de ser respondida e muito complexa exatamente porque a ela podem ser dadas muitas respostas, produzidas em cada tempo por cada grupo social, conforme seu gosto e visão específicos. Por sua vez, as definições, de caráter interno, atendem aos anseios de quem as produz. Em determinado período, há relação direta entre as obras produzidas e o que se considera ser literatura por parte dos estudiosos. Dizendo diferente, a teoria sempre se baseia na leitura das obras para registrar suas conclusões.

O termo etimológico *litteratura* vem do latim, *littera* (letra), indicando sua relação antiga e às vezes onipotente com a escrita, por sugerir apenas os contextos de produção desse meio como legítimos. Mas, e os povos sem escrita, e os não alfabetizados, e aqueles que não tiveram ou não gozam de acesso às manifestações escritas, estariam permanentemente à margem da literatura? Por muitos anos, a oralidade foi sua produtora e difusora: *canções de amor* e *canções de amigo* não chegavam ao público por veículos escritos, mas sim através da voz cantada, fazendo com a música um par inseparável. Hoje, para ilustrar com dois casos, tem-se a música popular brasileira e a poesia de cordel: não são literatura? O artista é o aliado da criatividade para, conduzindo-a e sendo conduzido, experimentar maneiras diferentes de invenção: algumas, se muito estranhas, causam celeuma nos “resmungões” já citados. No entanto, se fossem omitidas as experiências inéditas com a linguagem, o trabalho do poeta, do

contista, do romancista e do cronista fechava-se à junção de temas e palavras formadores da semântica especial da qual se originam os subgêneros literários, modernizados.

A ficção é o espaço por excelência do vulnerável, do impossível, do fantasioso e da entrega abnegada à imaginação, seja a do escritor seja a do leitor. Aristóteles (384-322 a. C.) (2011), ao estudar as formas de composição literária, apontava para o fato de a ficção ser a “representação da realidade”: nessa visão, há dois mundos divisórios e compartilhados, um que diz respeito aos indicadores diretos e concretos da existência e outro que, transcendendo-a, a toma como foco reconstrutor e lhe atribui as dimensões do reinventado, do inédito. Contudo, a imagem do filósofo grego, trazida para iluminar percepções passadas, se levada ao pé da letra, na atualidade marcada por contradições e conceitos provisórios, pode mais centralizar do que ampliar a discussão e, dessa maneira, subentende-se que sozinha ela não explica este contribuinte insubstituível da literatura: o *fazer ficcional*.

Nesse sentido, a seguinte declaração de Roland Barthes (2008, p. 43-44) destrói suposições simplistas, especialmente em relação ao manipulador da literatura, pois:

como criatura da linguagem, o escritor está sempre envolvido na guerra das ficções (dos falares), mas nunca é mais do que um brinquedo, porque a linguagem que o constitui (a escritura) está sempre fora do lugar (atópica) [...]. O escritor se encontra sempre sobre a mancha cega dos sistemas, à deriva; é um jockey, um mana, um grau zero, o morto do bridge; necessário ao sentido (ao combate), mas ele mesmo privado de sentido fixo.

O criador é criatura de muitas prisões, é malabarista de sentimentos conflituosos, é artesão que precisa renovar continuamente o seu instrumento de trabalho: a língua. Ele participa de conversas intrigantes consigo mesmo, escrutina a personalidade de seus personagens, indaga sobre os eventos mais daninhos ou prazerosos, especula os esconderijos da emoção. Mas o que motiva uma pessoa a escrever uma história qualquer, a lançar pessoas ou bichos em lugares definidos ou improváveis, a expressar poderosa e singularmente o que pensa e sofre um indivíduo? Qual é a força capaz de encorajar um ego (humilde ou orgulhoso) nesse insondável mecanismo de remexer as ideias a ponto de gerar um calhamaço ou opúsculo de mentiras e verdades? Pode-se escrever para libertar(-se), diriam alguns; para fugir de tormentos reais ou imaginários; para sentir o prazer de chegar a multidões expectantes e ansiosas, diriam outros; para lucrar com a publicação de um *best-seller*; para se tornar conhecido; para fazer o outro conhecer(-se); para crescer moral e profissionalmente... A constatação de que motivos não faltam é óbvia, mas eles e ela auxiliam a tornar visíveis as abstrações.

Se for certo que na ficção a realidade, tal como se conhece, dissipa-se, também é coerente dizer que real e imaginário são dependentes um do outro no sentido de alimentarem-se mutuamente para se constituírem. Não pode haver uma história ficcional sem que o artista retire do dia a dia o material, a inspiração e a base plausível para dar ordem às narrativas, e aos textos líricos, épicos, dramáticos... Apesar disso, não é preocupação de nenhum escritor literato representar fielmente alguma realidade (seria documentação, não literatura), mas, no interior da obra, a realidade não se apaga, o que acontece é um novo olhar sobre ela, que a supera, a transforma e a coloca num movimento de reconstrução. Sendo assim, a maneira como o artífice formula seu projeto ficcional nunca é uniforme: ao contrário, partindo de duas realidades, uma geral e comum, outra específica e pessoal, relaciona-as e condiciona-as a determinadas peculiaridades. O resultado é a obra, particular mas coletiva, solitária mas partilhada.

Essa literatura resistente acompanha as transformações e engloba os que a ela retornam para admirá-la, consumi-la ou firmá-la ao longo do tempo: é a hora da interligação, do diálogo inevitável com as outras artes e linguagens, resultando na *intersemiose*. Por isso, veem-se tantos textos mesclando, à palavra, imagens, conceitos e estruturas provenientes de outros campos, como cinema, publicidade, televisão, informática, animação, entre outros. É justamente o cruzamento, tantas vezes veloz, da literatura (originalmente fixada na/pela cultura como produto erudito) com os signos de menor prestígio, a causa daquela visão de estudiosos segundo a qual a arte literária, se conclamada, não mais é visitada pela leitura dos jovens, e, se alguns a frequentam pela escritura, deixaram de fazê-lo como no passado.

Entretanto, acatar essa maneira pessimista como referencial não parece ser a melhor das escolhas. É negar, talvez, o quanto as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais atingem (direta e indiretamente) o escritor, a obra, o público... enfim, a conjuntura mesma onde a arte acontece. Por analogia, assistiu-se, nas últimas décadas, ao crescimento avassalador da tecnologia e da ciência em diferentes setores; à recorrência renovadora de meios para gerar economia, emprego e renda; ao avanço de mecanismos para gerir empresas e pessoas; às mudanças processadas pelos educadores em prol de métodos de ensino mais adequados, além de outros acontecimentos reformadores da sociedade do século XXI. A literatura, por sua vez, estaria na direção correta se, encontrando-se alheia a tudo isso, cerrasse suas portas e rejeitasse as transformações? Pelo visto, não: ela se expande dos livros, a partir dos diferentes motivos que estimulam o escritor a fazer mais.

As vias por onde circulam hoje os textos literários, além dos livros editados em dimensões, cores, fontes e capas diversas e inusitadas, também se *virtualizaram* tanto que até

já há quem diga que o formato impresso pode extinguir-se em alguns anos – hipótese, claro, descartada pelos profissionais dos livros que não fazem dos modernos veículos eletrônicos marca de suas necessidades. A literatura contemporânea, apoderando-se livremente dos diferentes meios criativos, retoma antigos e utiliza novos. *Intertextualidade*, jargão há muito conhecido, fundamenta o trabalho com gêneros diversos de finalidades idem. *Metalinguagem*, da mesma forma, é outro recurso a ninguém estranho: tem sido muito comum a poesia falar dela mesma, o poeta refletir sobre seu ofício, a crônica tematizar a sua própria *autonomia*, o romance narrar história de romancista. Tudo em prol de uma autorreferência desinibida, atraente.

Além disso, é outra premissa não desvincular as produções literárias de sua contextura discursiva, que é ampla e complexa, mas nos auxilia a compreender os textos como produto de mentes criativas (de um passado ou presente) que não escreveram *sozinhas*, mas estiveram motivadas por fatores extraliterários. Tais como: o propósito enunciativo; o perfil dos destinatários; o modelo de sociedade vigente; os valores defendidos por uma massa ou minoria; os riscos em publicar um texto sobre este ou aquele tema, entre outros. Perguntas assim, por exemplo, conduziram discussões: o que levou esse autor a escolher tal gênero e temática? Quais eram ou poderiam ser seus reais interesses? Pois o mais relevante e visível, no final, é saber: *intertextual, metalinguística, intersemiótica, híbrida e mutável*, a literatura, em todos os tempos, sobrevive, incólume, e elimina o alienante, enquanto a pergunta que lhe atribui significados revigora-se, insistente: *o que é literatura?*

3.3 Uma conversa com a Estética da Recepção: texto, leitor e construção de sentido

O status da literatura como forma de arte institucionalizada e autônoma, ao longo do tempo, tomou-a como um alvo frequente de teorias diversas, em inúmeras relações com outras esferas do conhecimento que com ela dialogam abertamente, como a filosofia, a história, a sociologia, a psicanálise, entre outras. Diálogo imprescindível e apropriado, pois todas as formas de conhecimento, em maior ou menor grau, inter-relacionam-se umas às outras – principalmente no caso da linguagem, a qual, por ser uma atividade humana complexa e indissociável das práticas sociais, estará em permanente ligação com os sujeitos humanos frente à exploração do mundo.

Durante a realização da proposta de intervenção, em que os jovens estudantes leitores mantiveram contato com produções literárias diversas, fazendo as suas leituras e,

posteriormente, socializando-as em coletivo, para os colegas presentes, acompanhamos a construção de sentidos realizada sobre os gêneros (literários) lidos. Nessa linha, prosseguimos perfazendo um passeio em torno de reflexões, conceitos e aplicações das ideias mais substanciais de uma vertente da Teoria Literária chamada Estética da Recepção. Queremos, antes de tudo, deixar claro o nosso propósito: tão-somente relacionar algumas ideias-chave dessa teoria ao objeto e objetivo desta pesquisa, observando como podem se constituir em aporte e significado à nossa prática de incentivo à leitura e de reflexão sobre o seu exercício.

A estética da recepção desenvolveu-se, na Europa, graças à contribuição de competentes e notáveis teóricos e professores alemães. Contudo, por não fazermos uma exposição alongada e minuciosa de seu histórico, destacamos dois eminentes autores dessa “corrente”: Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Além disso, apropriamo-nos de análises que, no Brasil, por intermédio de alguns divulgadores da teoria, podem nos auxiliar muito a entendê-la melhor e associar mais claramente as suas proposições àquilo que enfocamos.

Regina Zilberman (1989) é uma das referências no que se refere ao estudo e à divulgação, no meio acadêmico, da estética da recepção, desde o lançamento de suas primeiras bases até o seu desenvolvimento no universo da pesquisa com literatura. Na observação da pesquisadora, desde o início a *estética* preocupou-se em se apresentar como uma teoria na qual ocorre uma mudança significativa de foco: um desdobramento que vai do texto enquanto “estrutura imutável” para o leitor, este considerado peça de relevância vital para a “literatura enquanto instituição social”.

Com esse movimento, a teoria da recepção exercerá evidentes influências no desenvolvimento de abordagens que, apesar do seu caráter inovador e ambicioso, sempre tiveram raízes fincadas em outras frentes da teoria literária do século XX, notadamente o estruturalismo tcheco. Este, por seu turno, como nota Zilberman (1989), já então se ocupava de enxergar o recebedor/leitor também como elemento vivo e atuante no “processo de constituição do objeto estético”, servindo, inclusive, de foco para a mudança de rota da história da literatura. Por essa razão, assim, é que Jauss, já nos primeiros textos produzidos sobre a teoria, volta-se constantemente para o estruturalismo.

Não obstante, como destaca Bordini (2008), a estética da recepção se alimenta sobremaneira das fontes da Sociologia Literária, bem como da História da Literatura e da Hermenêutica filosófica, numa aposta de superação das fronteiras da *imanência da obra literária*, “saindo delas rumo ao leitor, o que insensivelmente implicava sondar os registros históricos de seus interesses e valores, as instituições formadoras destes, como a crítica e a escola, e levar em conta gêneros não necessariamente canônicos nos repertórios de leitura”

(BORDINI, 2008, p. 39). O desempenho da abordagem da teoria da recepção parece querer cumprir um projeto de resgate do papel e da importância do leitor na caracterização das oscilações entre texto e leitor e, por conseguinte, de seus abalos em matéria de significação da obra na vida imaginativa dos que a recebem e reconstróem.

Assim, foi com a conferência ministrada por Jauss na Universidade de Constança, em 13 de abril de 1967, que a estética da recepção chegou à Teoria Literária para ficar. Seu pronunciamento se deu numa atmosfera acadêmica e social causadora de grande insatisfação, como, por exemplo, o descontentamento do crítico com o programa curricular do ensino superior na universidade e com o direcionamento até então empreendido pela história da literatura, extremamente contestado por ele, que garante: “Urgia renovar os estudos literários e superar os impasses da história positivista, os impasses da interpretação, que apenas servia a si mesma ou a uma metafísica da ‘écriture’, e os impasses da literatura comparada, que tomava a comparação como um fim em si” (JAUSS, 2002a, p. 71).

Jauss reconstrói o exame da obra em contraste com a história da literatura perpetrada até aquele momento não necessariamente com a intenção de ser um detrator exclusivo desta. Seu objetivo é mais amplo: uma apropriação efetiva da história, mas com a finalidade de intricá-la à obra e construir, a partir disso, um diálogo aonde confluam os elementos históricos da recepção do texto ao longo do tempo. Eis, portanto, um dos alicerces da *estética: a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura*, resultado dos diferentes olhares lançados sobre o elemento literário sempre que dele se aproxima o destinatário, marcado por sua contingência espaço-temporal.

Dessa forma, a estética da recepção vai-se delineando como uma teoria apta a lidar tranquilamente com a aceitação da ideia de que o texto vai-se construindo em significados pelas mãos do leitor e, assim, cada um que o lê pode reagir individualmente. No entanto, *a recepção não é um fato individual; é um fato social*. Isso equivale a dizer, entre outras afirmações, que o texto precisa estar pronto a responder às expectativas do público ao qual se destina: é esse relativo caráter de unidade entre texto e público, dando coesão entre as partes, um dos mecanismos da recepção. Ainda em outras palavras: “de um lado, ao ser consumida, a obra provoca determinado efeito [*Wirkung*] sobre o destinatário; de outro, ela passa por um processo histórico, sendo ao longo do tempo recebida e interpretada de maneiras diferentes – esta sua recepção [*Rezeption*]” (ZILBERMAN, 1989, p. 64, grifos da autora).

H. R. Jauss torna para nós mais claros os seus objetivos quando trabalha com expressões e conceitos caros à *estética*, e resolve manipulá-los com a destreza notadamente teórica que se conhece. São eles: a *reconstituição do horizonte de expectativas*; e o *jogo da*

pergunta e da resposta. Com o primeiro, ele decide por fazer valer a ideia de que cada leitor vai ao texto com toda a bagagem de conhecimentos já construídos em sua mente; com as intenções e determinações (conscientes ou inconscientes) pré-definidas acerca do que deseja ou espera encontrar no texto; com as diferentes visões ideológicas acerca dos inúmeros aspectos da vida e daquilo ao que o texto se destina a focar etc. Já com a segunda configuração, Jauss assegura que *todo texto existe para responder a uma ou mais perguntas*, as quais caberá ao leitor descobrir quais são – e, assim, entendemos o texto quando entendemos a(s) pergunta(s) a que ele se propôs a responder. A esse respeito, Zilberman (1989, p. 63) nos diz que “o princípio da pergunta e da resposta, definido metodologicamente como dialético e filosoficamente como horizonte, é talvez sua principal arma teórica”.

Vale ressaltar que, dentro dessa mesma perspectiva, Jauss (2002a) delinea seu conceito de leitor a partir de um movimento ao mesmo tempo contrastante e complementar: a ligação entre o horizonte de expectativas e a *emancipação*. Isto é, não basta o leitor ir ao texto somente com os códigos e visões pré-concebidos por sua experiência; é necessário que, em contato direto e fecundo com a obra de arte, esta o liberte de seus *lugares-comuns* e da acomodada posição em que provavelmente ele se encontra. É, portanto, nesse momento, que se observa o cumprimento da finalidade e do efeito estético da arte: exercer sobre o leitor/receptor a oportunidade de mudança e reconstituição de suas percepções e posturas face às realidades particular e social.

Os conceitos de Jauss, principalmente o de horizonte de expectativas, atrelado à ideia de emancipação do leitor, são de substancial importância neste trabalho, porque nos orientam, como mediadores de leitura entre o texto literário e os leitores jovens, a compreender as oscilações de sua desenvoltura nas atividades e a guiá-los para uma apropriação efetiva da leitura como possibilidade concreta de fruição e conhecimento.

Além do efeito provocado pela obra no leitor, e da conseqüente disposição deste para a realização daquele fim, é de muito relevo analisar a observação de Zilberman sobre como o teórico alemão postula a construção do significado da obra pelo leitor, em relação, também, com as possibilidades de fruição artística:

Jauss não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [*verstehendes Geniessen*] e compreensão fruidora [*geniessendes Verstehen*], processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia (ZILBERMAN, 1989, p. 53, grifos da autora).

No tópico 4.2 deste trabalho, discutiremos mais a respeito da fruição como elemento continente da leitura literária. Agora, porém, é preciso mencionar essa consideração de Jauss porque ela faz coro com um importante questionamento nosso colocado em evidência: como fazer o jovem leitor protagonizar situações de leitura de um gênero artístico despertando, ao mesmo tempo, o seu olhar para a apreciação estética e seus desdobramentos na consciência humana? Como discutir literatura sem falar em sentimento, emoção e fruição, isto é, aproveitamento efetivo das propriedades estéticas, de beleza artística (linguagem, forma, escolha temática...) pelo indivíduo? E sem atentar que, no decorrer desse processo e ao fim dele, pode resultar dessa relação algum conhecimento de si, do outro e da realidade?

Há que resgatar (se de fato estiver perdido) em nossas práticas docentes, junto aos jovens estudantes, o sentido maior de que o gosto pela leitura (ou seja, tanto *o desejo de ler* quanto *o olhar bem orientado para o que ler e como*) pode ser melhorado, aprimorado, desenvolvido, até aprendido. Afinal, que sentido teriam nossos esforços voltados às práticas de ensino do letramento, da leitura, da linguagem escrita e falada, se desacreditássemos disso? Nenhum, certamente.

Por esse motivo, trabalhamos com a certeza, para nós tangível, da *potencialização* do leitor – *potência* no sentido em que Aristóteles (384-322 a. C.) (2002) o emprega: aquilo que ainda não se manifestou de fato, mas pode vir a existir em ato. *Um ser existindo em potência é um ser que existe em possibilidade*: em nosso contexto, significa pensar o educando como um leitor (crítico e criativo) em permanente devir, existindo em potência, independentemente de quaisquer fatores que, aqui e ali, tentem mostrar o contrário. E se o leitor existe potencialmente, encontra-se apenas adormecido, à espera das condições apropriadas e benfazejas para que venha a abandonar a letargia.

Dar crédito a essa ideia significa, assim, *potencializar* o ideal perseguido e o que fazemos para alcançá-lo. Significa continuar acreditando em nosso trabalho como professores de língua, linguagem e literatura: um trabalho que se dedica a compor uma integração do sujeito com a sua própria constituição humana, enriquecendo-a. Não “ensinamos” uma língua, pois a língua se aprende no uso, e na reflexão deste, mas podemos ensinar a refletir sobre ela e, a partir disso, favorecer o desenvolvimento de capacidades para as múltiplas situações em que será preciso realizar usos específicos e competentes da atividade linguística. No contexto da literatura, em que nos detemos, o grande salto da língua é a sua riqueza expressiva e o seu conteúdo subjetivo, que requer de nós uma disposição (re)criativa bem maior do que diante das outras manifestações concretas em forma de texto.

Por isso a estética da recepção é uma ilustre convidada ao nosso intento pesquisador: porque, entre outras finalidades, permite-nos: reabilitar o leitor na interpretação e na recepção literárias; compreender a sociedade na qual a obra é produzida, divulgada e consumida, dentro de sua historicidade; desvencilhar o texto literário das antigas noções idealista e imanente. O texto é já, pela teoria da recepção, produto das circunstâncias ideológicas e históricas no interior das quais ele se processa e se consolida.

Ainda segundo Bordini (2008, p. 41), essa teoria “mostra-o como objeto isento de sacralidade, próximo do leitor e seu aliado no processo de emancipação a que ambos visam e, por consequência, estabelece uma ponte entre a literatura e a vida prática, facilitando a interlocução entre as duas”. Desse modo, compreende-se a necessidade de o leitor sentir-se à vontade para fazer relações entre suas vivências (rotineiras ou excepcionais) e a obra, analisando-a, *atualizando-a* – conforme os valores, as apropriações do real, as percepções dos problemas circundantes e as preferências leitoras.

Apesar das contribuições inegáveis, a estética da recepção não possui apenas admiradores encomiásticos. À guisa de ressalvas, Compagnon (2010, p. 156) sublinha que, “aos olhos de seus detratores mais radicais”, o que a torna “demasiado convencional” é o fato de que ela “não seria outra coisa senão o último avatar de uma reflexão bem antiga sobre os gêneros literários”. Tal caracterização, assim, leva a acreditar que essa teoria não é tão ousada e inventiva quanto parece a princípio.

Ao contrário desse autor, porém, figura no Brasil o nome de Luiz Costa Lima (2002), responsável pelas primeiras iniciativas de fixar em nosso cenário acadêmico traduções inéditas dos autores mais representativos dessa área. Uma de suas análises, de merecido destaque, e a título de exemplificação, dirige-se à compreensão da experiência estética, a qual, conforme ele atesta: “consiste no prazer originado da oscilação entre o eu e o objeto, a oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se do objeto, e se afasta interessadamente do objeto, aproximando-se de si” (LIMA, 2002, p. 46-47).

A obra permite a transformação do sujeito em decifrador, perante à organização de linguagem e aos conteúdos transsubstanciados artisticamente. Apreciar o texto permite-nos a validação de um mergulho nele que não se encerra em si mesmo, mas inicia uma intensa movimentação de idas e vindas entre sujeito (o eu) e objeto (o texto). Digna de nota, nessa acepção de Lima, é a constatação sublime da literatura como elemento viabilizador da *alteridade*: podemos entrar na experiência de vida do outro sem apagar a nossa; podemos deixar que o outro experimente em nós a sua própria experiência. Sem, contudo, incorrer em eventualidades místicas ou algo que as valha – é pela partilha da mesma vida breve e da

humanidade comum a todos, que a oscilação de distanciamento e aproximação entre o *eu* (*leitor*) e o *objeto* (*obra*) se torna possível.

É válido referir também o empreendimento do autor para relacionar, de modo mais direto, o texto e o leitor, numa tentativa, talvez, de refutar as observações críticas daqueles que, numa leitura discordante da *estética*, criticam nela a abertura demasiada ao papel do leitor, autorizando, na opinião dos críticos, uma espécie de *vale tudo* na compreensão. Diferentemente, atesta Lima (2002, p. 51) que

o próprio do texto literário é concentrar-se nos vazios comuns a todas as relações humanas, explorá-los, torná-los sistemáticos. Diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo.

Se o texto se concentra nesses “vazios”, cabe ao leitor não ignorá-los, mas tentar, pelo mecanismo da interpretação, desvendá-los com o seu olhar de “estrangeiro”, cuja consciência de que está em terreno desconhecido é constante, e para quem a curiosidade em descobrir o encoberto é convidativa. Por isso a compreensão do literário é sempre subjetiva, o que não significa distância considerável das pistas interpretativas lançadas pelo autor. Isto é, temos, como leitores, autonomia para exercermos o papel de coautores da obra, mas ela não retira de nós a preocupação com alguma coerência entre o *dito* e o *não dito* e a nossa visão. A leitura desejável é, assim, a que não nos contradiz em relação a nós e em relação ao texto.

Outro distinto analista, Eagleton (2006) debruça-se sobre os princípios da estética da recepção e revela algumas análises substanciais. Reforçando, por exemplo, nosso tratamento do tema, esse autor confirma: “o texto, em si, realmente não passa de uma série de ‘dicas’ para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem” (EAGLETON, 2006, p. 116). Assim, a subordinação do texto ao leitor, pelo viés da teoria da recepção, é tão notável que o mesmo teórico a associa às características do estruturalismo russo, o qual reduzia o texto à sua natureza linguística.

Mas, como podemos perceber, as proposições da *estética*, se por um lado não foram tão inéditas como parecem de início, por outro são especialmente honestas e coerentes com o seu propósito primeiro. Wolfgang Iser (2002, p. 107), um dos maiores baluartes da teoria, defende:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um

mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.

O pensamento de Iser caracteriza uma das realizações absolutas da arte literária: as possibilidades formativas e transformativas exercidas pelo leitor na reelaboração dos sentidos. Sabemos que, em contato com ele, nosso interesse é desprovido de funcionalidade prática. Não lemos um poema com a mesma finalidade com que leríamos um manual de instruções; um romance não causa em nós a mesma impressão que a leitura de uma bula...

Iser (2002) utiliza a expressão “jogo do texto”, semanticamente rica e sugestiva, para definir a relação autor-texto-leitor e a busca deste último na tentativa de reconstituir o mundo existente e intencionalmente recriado pelo autor no “campo do jogo”, o texto. Dessa forma, o que “ainda não está acessível à consciência” seriam as camadas de significado a serem “identificadas” pelo *leitor-decifrador*, a quem caberá “imaginar” o mundo oferecido a ele pelo texto, “interpretando-o”. Contudo, na análise do teórico, o “significado” alcançado por essa interpretação não passa do que ele chama de “suplemento”: isso porque, além de “individual”, tal suplemento “prende o processo ininterrupto de transformação e é adicional ao texto, sem jamais ser autenticado por ele” (ISER, 2002, p. 116). Assim, a cada leitor competirá o exercício de imaginação e interpretação particulares, fundadas no texto, mas jamais definitivas em si mesmas.

Com efeito, os autores da teoria, especialmente Jauss (2002a), afirmam que o leitor de literatura é conduzido por um desinteresse contemplativo da obra, mas em atenção aos *ganhos* possíveis que sua “participação experimentadora” está autorizada a conceder. Porém o desinteresse anterior logo se traduz em interesse particular, movendo o receptor a sentir e pensar com o texto, a partir do seu horizonte de expectativas, mas sempre a extrapolá-lo, pois a arte “desconfirma” e *desconforma* percepções arraigadas e abstrações limitadas, anteriormente aquiescidas pelo leitor.

É esse impulso de reorientação do nosso posicionamento como leitores diante dos contextos particular, social e cultural que, na observação de Eagleton (2006, p. 120), leva-nos a uma “autoconsciência mais profunda”, fazendo-nos “catalisar uma visão mais crítica de nossas próprias identidades. É como se aquilo que lemos, ao avançarmos por um livro, fôssemos nós mesmos”. Por essas razões, a ênfase oferecida por Iser ao processamento de leitura, realizado em plenitude, garante à teoria em xeque *a problematização e o protagonismo dos trajetos do leitor na significação textual*.

Para finalizar esta exposição, passamos a palavra para Jauss (2002): aqui ele sintetiza o desencadear do prazer estético enfatizando as três “experiências fundamentais” para a

realização da experiência estética. Trata-se de uma proposição indispensável da teoria da recepção sem o entendimento da qual nosso percurso em torno dela ficaria incompleto. Ele resume sua exposição sobre a temática na seguinte tese:

A conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto na interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (JAUSS, 2002b, p. 102, grifos do autor).

O comportamento estético ante a obra, para Jauss, permite a *poiesis* na medida em que nos sentimos e nos tornamos coparticipantes do processo de criação dos sentidos: ou seja, o prazer compreensivo é possível não por estar na obra, encerrado nela, mas se realiza no momento da leitura e do adentrar-se do leitor nos significados que requerem a sua efetiva participação. Com a *aisthesis*, realiza-se um conhecimento nascido da “experiência e da percepção sensíveis”: trata-se de um conhecimento não conceitual, não científico ou metodológico, mas uma descoberta intuitiva, subjetiva e sensível porque desencadeada pela arte. Já com a *katharsis*, a terceira experiência (“inter-subjetiva”), acontece o despertar do leitor para a “transformação de suas convicções” e para a “liberação de sua psique”. Assim, ele constitui os significados da obra; transmuta-os em conhecimento e altera a si próprio.

É indispensável, em suma, valorar uma advertência do próprio Jauss (2002b) no que se refere a essas três experiências: segundo ele, uma não se sobrepõe à outra nem as três se realizam sempre de maneira concomitante, embora não haja impedimentos para acontecerem na sequência apresentada. O ideal mesmo, ele afirma, é que o leitor, apropriando-se de seu considerável valor e de sua inegável potência, exerça, ante o objeto de arte, a sua condição, plena e indelével, de recriador do texto e de transformador de si mesmo. Eis o desejo, inclusive, de nossa prática docente para com os jovens leitores.

3.4 Letramento literário e práticas de oralidade: uma relação necessária

Ler, escrever, ouvir e falar são os verbos componentes do quarteto formador da língua e da linguagem. Somos sujeitos permanentemente imersos no universo do interdiscurso humano. Não vivemos sem interação. Não convivemos sem comunicação. Nossas relações, nossa visão de mundo e de vida estão inteiramente submetidas à nossa identidade de seres que

criam e se recriam por meio de situações de linguagem. Por essas e outras razões, Kleiman (2005) define o falante como *sujeito de diferentes e constantes práticas linguísticas*, fazendo-nos perceber a imensa diversidade de usos da língua escrita e falada.

A autora nos mostra que todos os que usam a língua podem fazê-lo de diferentes maneiras conforme a situação – e nem sempre com a mesma desenvoltura. Ninguém, nessa visão, poderá, portanto, se autoneostrar senhor absoluto da língua – todos podemos usá-la e nos servir dela, mas nem sempre estaremos aptos a manejá-la com igual capacidade em todos os contextos.

Exemplos não faltam para entender isso: alguém muito culto pode escrever um belo texto literário e não ser capaz de redigir um documento jurídico; um cientista saberá escrever um artigo científico sobre determinado tema e poderá jamais escrever um conto. Mesmo assim, nossas atividades como usuários da língua superam muitas vezes nossa visão: somos convidados diariamente ao palco da fala e da escrita – no qual lemos, ouvimos, escrevemos e falamos para atingir finalidades diferenciadas, em multiplicidade linguística incessante.

Sempre ancorada nessa visão, Kleiman (2005) se propõe a explicar e discutir o que é *letramento*, fomentando a ideia de que este se concretiza pelos múltiplos usos que se faz da escrita na “paisagem cotidiana”. A pesquisadora certifica que o letramento contém a alfabetização mas esta não contém aquele, que (como ela diz), não é uma habilidade, mas envolve um conjunto de capacidades que vão além do que pode ser ensinado na escola.

Nessa perspectiva, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) em Língua Portuguesa estão em sintonia com a visão de Kleiman, e vice-versa. Os PCNs constroem, no contexto de sua elaboração, várias considerações relevantes para o desenho curricular nas muitas facetas do ensino da língua, considerando: a diversidade da leitura para a formação de leitores competentes; a importância da versatilidade leitora, por assim dizer, que constitui o leitor capaz de escolher diferentes textos de acordo com seus objetivos; o tratamento didático diversificado que se pode oferecer às diferentes situações de trabalho com o texto escrito em sala de aula e fora dela. Assim, é por compreender, consciente e criticamente, a complexa dimensão social e linguística da leitura, que os *Parâmetros Curriculares* coadunam com as concepções de Kleiman.

Passemos agora à reflexão dos objetivos sistemáticos da presença do letramento e da leitura literária no currículo do ensino fundamental: eles integram um monobloco, mas são distintos, variáveis, ao mesmo tempo independentes. Hoje, fala-se muito em *letramento*, termo que imediatamente nos remete a situações onde a escrita se faz presente com maior nitidez. Contudo, sua localização não é apenas essa: diariamente, somos convocados a realizar

ações que, de alguma forma, correlacionam-se ao código escrito, a que mesmo as pessoas não alfabetizadas ou alfabetizadas parcialmente (porque conseguem ler e escrever mas não o fazem expansivamente), têm acesso. Uma lista de compras, uma simples receita, um cardápio, um bate-papo na internet, mensagens no *Facebook*, um e-mail pessoal ou comercial, uma placa de trânsito, ícones diversos nos automóveis e nos espaços públicos, inscrições nas roupas, propagandas variadas e outros tantos elementos, gêneros e veículos expõem-nos todos, bacharéis e humildes trabalhadores, ao mecanismo da comunicação.

Portanto, o letramento, como admite Marcuschi (2010, p. 25),

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Se é assim, há uma quantidade imensa de pessoas letradas no Brasil, nas cidades pequenas ou médias e nas metrópoles? É isso que ocorre. Mas o universo da linguagem, que é democrático, contraditoriamente faz sair na frente os que aprenderam a explorá-lo com mais desenvoltura. Por isso, abrangemos o assunto letramento, apondo-lhe um outro termo. Resultado: *letramento literário*. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* já acenam em suas proposições que tal conquista se efetiva quando, de fato, o leitor do texto literário, ao lê-lo, vai além: transforma o ato em experiência profunda, isto é, torna-se apto a concretizar todos os efeitos que o escrito lhe pode oferecer.

Coerente com esse princípio é Cosson (2009, p. 17), que nos oferece este inquestionável pensamento sobre a elaboração internalizada pelo leitor com a leitura literária:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo [...]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Sob a visão do autor, acreditamos que crianças, adolescentes e jovens, alunos de diferentes séries, ao vivenciarem tão maravilhosa experiência, dificilmente deixarão de gostar dela; por sua vez, a solução a encontrar não é assim tão fácil num país como o nosso, onde,

por muito tempo, os índices de analfabetismo foram enormes e, portanto, muitos desses estudantes não conviviam em casa com familiares leitores, fator contribuinte para que alguém também o seja. Diante dessa e de outras realidades complicadoras, vem para o ambiente educativo, já incumbido de outras, a árdua tarefa de trazer o livro para a vida desses indivíduos.

A regra vale para tudo o que lemos durante nossa vida escolar e principalmente fora dela, quando seremos profissionais de um mercado complexo, que exige familiaridade com gêneros textuais de vários tipos. Qualquer um que se preze, querendo caminhar no ritmo da modernidade evoluída e concorrida, terá de acolher com paciência e dedicação as diretrizes de uma prática pedagógica centrada na exploração de suas capacidades de leitor, amante da palavra científica, teórica ou artística. Vimos que, ao longo da história, não havia quem ousasse questionar a presença e a importância da literatura no contexto formal da educação brasileira, pois eram, desde sempre, modelares as manifestações literárias. O contrário passou a acontecer, porém, quando a escola brasileira sofreu influências de um modelo tecnicista de educação que só valorizava a praticidade, a qualificação para o exercício de atividades mecânicas no trabalho. Hoje, tenta-se resgatar a autonomia da literatura como disciplina no ensino médio, na tentativa de restituir seu prestígio, mas não mais como simples configurador de status, mas como constituinte da própria humanização do indivíduo.

Nesse sentido, e com o objetivo de definir melhor o papel da literatura na vida humana, torna-se relevante citar este excerto de Candido (1995, p. 249):

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. 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.

Diante do pensamento desse teórico, cabe saber se a prática dos professores executada na sala de aula oferece aos aprendizes a oportunidade de adentrar esse *processo* e tirar dele os ganhos mencionados, indispensáveis inclusive à sua participação social num país de muitos problemas, que requerem consciência crítica. Ter a certeza de que podemos ser mais abertos a explorar nossas potencialidades através do que lemos, para conviver e viver melhor, conduz a um ganho sublime que alguém pode alcançar com a leitura literária. Esse fim, entretanto, fica longe de ser atingido se estiverem responsáveis por ele pessoas que ainda possuem e alimentam concepções ultrapassadas e nem sequer enxergam o valor da literatura

na escola. Pois é verdade que, como aponta Cosson (2009, p. 10), “alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas”.

Aos articuladores dessa conjectura, não é demais responder com esta assertiva de Lajolo (2010, p. 106):

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

É deveras necessário questionar se, como guias da aprendizagem, os professores começaram a conceber ou já concebem, na amplitude de seu trabalho, uma outra condição formativa da literatura, que não seja historiografia pura e simples, mas um espaço para onde confluem representações imaginárias e sensíveis da complexidade humana; identidades sociais, culturais e étnicas de um povo. E para isso, há que retomar o que pensamos sobre a leitura, qual a concepção norteadora do trabalho com esse elemento primeiro, onde se assentam os pontos de partida e de chegada.

Silva (2003, p. 42), em consenso com outros estudiosos, reforça que a leitura não é a *reprodução* de significados, mas a *invenção* deles, o que deságua também na liberdade para interpretar, a qual, segundo o autor, “significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através da leitura dos textos propostos, remetendo sempre esses sentidos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade”. Discutimos, mais acima, se é coerente ou não favorecer qualquer interpretação acerca de um texto: a partir da afirmação de Silva, confirmamos o que foi dito: não se trata de *quaisquer* interpretações, mas de *diferentes* interpretações possíveis, que nem desconsiderem a flexibilidade dos sentidos textuais nem façam a sua escolha interpretativa de maneira incongruente.

3.5 A literatura na sala de aula: entre o que se prega e o que se faz

Um dos lugares-comuns mais pronunciados por muitos profissionais que trabalham com a linguagem nos anos finais do ensino fundamental costuma propagar que “os alunos não

gostam de ler”. No entanto, um de nossos objetivos deve ser desconstruir essa falácia apressada e errônea, pois, assim como pergunta Lajolo (2005): será que eles não gostam? e se parecem não gostar, por que isso acontece? Ela ainda afirma: “gosto se aprende!”. Então, antes de pensarmos que a grande maioria dos jovens estudantes da educação básica não gostam de ler e não o fazem, é cabível executarmos um percurso reflexivo sobre nossas práticas e entender em que medida elas interferem na visão de leitura dos alunos, bem como no alargamento ou encolhimento desse exercício.

Nossa discussão segue no intuito de refletir e comparar, para responder uma pergunta capital: *por que, no ensino fundamental, ensinar e aprender com textos literários?* Percebe-se que o questionamento, feito como está, é menos específico do que amplo. Assim, como à indagação *por que ler?* cada um oferece uma resposta, também na anterior cabem visões diversas. Pois se nem todo mundo diz gostar de literatura; se ela, no mundo atual, confuso e barulhento, apresenta acepções multifacetadas; se nem ao menos se considera a maioria dos jovens consumidora de leitura; se, para muitos, a nobre arte literária vem se deteriorando; se acessar uma série de sites, ciclones da informação veloz, é bem mais divertido que ler algum clássico... ainda faria sentido dispendir tempo na leitura de textos literários?

Apesar de, em vários casos, a literatura ocupar na vida de muitas pessoas um lugar irrisório, essa não é a realidade desejável. A arte não é um passatempo, um lazer qualquer, ou algo que o valha, mas uma condição *sine qua non* de humanização e sensibilização para a vida em sociedade. Antonio Candido (2011), aliás, resolve tratar da relação leitor-literatura determinando-a não como um dever, e sim como um direito, que ele define como um *bem incompressível*, isto é, uma necessidade fundamental à natureza humana e à conservação da dignidade desta:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo da fabulação (CANDIDO, 2011, p. 176).

Sim, haverá sempre quem ame ler, e por isso busca a companhia de um grande autor: podem ter sido os que foram apresentados à literatura desde cedo e da maneira adequada; os que se sentem convidados pelos livros para resolverem alguma pendência emocional; ou simplesmente sabem a importância de exercitar o seu potencial de leitores; querem o contato com a sabedoria. São os estudiosos ou diletantes, os formadores ou formados; mas também pode ser o motorista, o gari, a dona-de-casa, o frentista, enfim, o mais simples profissional

que sequer conheceu os corredores de uma escola secundária ou superior, qualquer um reconhecendo nos livros mais que um amontoado de folhas pintadas. Porque, se o artista tem de ter a mente andrógina, como dizia a escritora Virginia Woolf (*apud* LUFT, 2006), a arte, ainda mais, nada exclui por preconceitos ou opiniões ultrapassadas, pelo contrário: atinge, acolhedora, quem dela se aproxima.

Percebe-se, por esse prisma, o quanto a procura por uma conclusão parcial que fundamente o questionamento levantado pode ser subjetiva. Todavia, para não incorrer fortemente nesse viés, é necessário observar eventos específicos e sistemáticos da educação brasileira, no intuito de compreender melhor a assimilação paulatina (e mais recente) do texto literário como objeto de ensino e aprendizagem. Ressaltadas as mudanças ocorridas no âmbito das leis e dos documentos de referência, cujas decisões, tomadas por especialistas e governantes, lotados em cargos superiores, repercutem diretamente no trabalho de gestores, professores e educadores.

Diferentemente do que ocorre no ensino médio, a literatura não se configura como disciplina específica nos anos do ensino fundamental, mas se dilui praticamente de modo exclusivo em abordagens do livro didático. Isso acontece por uma série de motivos: pela tradição escolar, que entrega ao ensino médio a tarefa de ensinar a periodização literária; pela falta de interesse e preparo de segmentos escolares, o docente incluído; pelos próprios currículos do ensino fundamental, que não estabelecem muita clareza quanto às possibilidades com o tema. Apesar disso, e com alguma boa vontade, traduzida em bom senso, há situações em que se realizam atividades que se apropriam de obras da chamada literatura infantojuvenil, tomando-as como um fio condutor.

A partir de agora, teceremos uma pequena abordagem esclarecedora sobre a presença do texto literário na aula de português, isto é, a *atuação da leitura no evento linguageiro de aprendizagem* que é a aula. Vamos expor, de forma breve, a constituição de duas *Leis de Diretrizes e Bases* recentes e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* no tocante a “disciplinarização” da literatura. Assim procedemos *com o objetivo de compreender melhor e com mais abrangência a atuação sistemática dessas forças em relação à leitura literária no espaço escolar* – e isso será mais perceptível a partir de uma observação cuidadosa dos referidos documentos porque são eles, entre outros, que legitimam diretrizes e enfoques para o trabalho com essa arte.

Não nos detemos à temática por uma questão de registro, mas compartilmos dela para entender a conjuntura literária na etapa do ensino médio, já que os anos do ensino fundamental a precedem. Também elencamos motivos para a defesa da leitura na aula de

português como princípio e como fim de todas as atividades, tendo o texto como núcleo de toda e qualquer tarefa com a linguagem.

A lei 5.692/71, publicada em 1971, durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici e em pleno regime ditatorial, foi responsável pelo começo de um redesenho da educação no Brasil. Entre alguns de seus objetivos, estavam: a ampliação do ensino fundamental de quatro para oito anos; o desenvolvimento de uma formação integral (calcada no modelo humanista de educação); a qualificação para o trabalho (condizente com o chamado “milagre econômico” que o país vivia); a promoção do “exercício consciente da cidadania”, o qual se distancia da visão de cidadania que as sociedades modernas possuem hoje. Naquele momento, ser cidadão tinha a ver com a obediência às leis dos militares e o respeito às instituições, sem contestar a ordem estabelecida.

Mesmo assegurando o ensino de português em suas páginas, a lei não o fez senão superficialmente: a disciplina chamava-se Comunicação e Expressão. Não se explicitava o ensino de literatura, e, podendo-se subentendê-lo na referência à cultura brasileira, entende-se que só se tratasse de literatura brasileira. A observação atenta do documento revela ainda que data de sua consecução a dicotomia entre ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, quando surge um professor para cada disciplina. Os conteúdos exigidos apontam para a ideologia positivista, a qual deveria manter as coisas em sua ordem linear. Outra característica desse enfoque era a preferência por uma formação profissionalizante, superior na educação geral: isso estava justificado pela situação econômico-social do país, mencionada acima. Em suma, é preciso entender o suposto objetivo central do ensino de língua e literatura depreendido pelo documento, cujo texto, na análise de Cereja (2005, p. 110):

menciona a “*compreensão da nossa história, da nossa literatura, da civilização que vimos construindo*” (destaque nosso) e afirma ainda que “a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas”. Nesses trechos, é evidente o pressuposto culturalista e historicista com que são vistas a língua e a literatura, dando continuidade à tradição historicista cujas origens remontam ao século XIX.

Essa constatação nos remete à cristalização de muitas abordagens do ensino de literatura hoje. A lei 5.692/71, por repercutir anseios caros aos comandantes da ditadura, tornou realidade alguns acontecimentos ainda presentes. De inovação, porém, nada houve: o historicismo permaneceu vigente, mesmo já sendo um fazer muito antigo.

O passo seguinte foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, publicada pelo governo federal na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Outra vez, mais uma lei traduz preocupações da sociedade, que estava envolvida com o desejo de qualificação

profissional e formação para a cidadania, numa sociedade de espírito democrático. No entanto, tal como no decreto de 1971, não são aprofundadas as referências ao ensino de português; apenas expressões como “letras” e “língua como instrumento de comunicação” remetem à literatura e, ao mesmo tempo, deixam transparecer a concepção funcionalista de linguagem. De modo geral, o conjunto de pareceres norteadores reforça a necessidade de formar um estudante preparado para os desafios da contemporaneidade, apto a ser um profissional, sem que isso signifique prioridade, como na lei anterior, marcadamente profissionalizante.

Adaptar-se às novas conquistas tecnológicas e sociais; expressar-se na interação com o outro visando à conquista de mentalidade e postura éticas e solidárias; resgatar o “humanismo”; promover a interdisciplinaridade, a contextualização, e favorecer a consciência cidadã por parte do aluno, para que seja o protagonista do processo de aprendizagem também respaldam a LDB de 1996. Nesse contexto, também se entrevê a apropriação da linguagem ou das linguagens como um meio necessário para se construírem significados e conhecimentos e para se constituir a identidade do estudante.

Eis os dois dispositivos configuradores, cada um de acordo com seus propósitos, de vários caracteres do sistema educacional de agora. Especialmente no caso da LDB 9.394/96, os avanços são significativos porque, gerada e publicada na recente década de 1990, representou interesses democráticos, de participação social e envolvimento dos responsáveis diretos. Contudo, apesar dos aspectos positivos, no que tange ao ensino de literatura, ambas as leis em quase nada alteraram a então conjuntura. Talvez pelo fato de, havendo muito a reformular na área funcional do sistema, seria preciso deixar essa outra empreitada a cargo de formulações posteriores e não menos necessárias.

Destarte, o Ministério da Educação, em 1999, divulgou os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM). Antes disso, entretanto, em 1997, já haviam sido lançados os *Parâmetros* (2001) para o ensino fundamental. Estes, amparados pelos quatro pilares educacionais propostos pela Unesco (União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), quais sejam: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser*, foram uma tentativa concreta de ampliar as práticas de ensino e as noções acerca do que fazer para redimensionar o ensino de 1^a a 8^a série (atualmente 1^o ao 9^o ano). Era, portanto, de uma iniciativa como essa que o ensino médio precisava – dois anos depois, ela se cumpriu.

Os PCNEM subscrevem suas diretrizes na esteira de pesquisas internacionalmente reconhecidas e localizam a disciplina língua portuguesa numa das três maiores áreas do

conhecimento: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Embora seu surgimento tenha trazido discussões e até polêmicas sobre certas abordagens, a repercussão, nos instantes primeiros, foi menor do que a sucedida nos PCNs do ensino fundamental. Nota-se que, partindo de teorias vistas positivamente por críticos e educadores, o documento as coloca num mesmo plano e, em lugar de esclarecer questões já de si controversas, obscurece-as. Por essas e outras razões, pode-se afirmar que o texto, supostamente, é inovador na concepção de ensino de língua e literatura, mas não a desenvolve, sem criar, assim, condições para que as escolas e os professores revejam suas práticas pedagógicas a partir de critérios mais bem fundamentados.

É com base no conteúdo teórico apresentado pelos redatores que se infere como as falhas, de caráter genérico, tornaram-se, em alguns momentos, explícitas. Fazendo citação direta de obra do linguista russo Mikhail Bakhtin, os PCNEM demonstram saber a relevância que as ideias do filósofo desempenham, por exemplo, na elaboração de uma proposta de trabalho (assentada nos gêneros textuais) mais dinâmica e coerente com a tarefa de ensinar a escrita representativa das reais funções da linguagem. Contudo, era “novidade” para a maioria dos professores formados há certo tempo e, assim, termos científicos (como “situações intersubjetivas” e “contextos e estatutos dos interlocutores”) próprios do pensamento bakhtiniano, não foram compreendidos.

O documento também expõe outros temas pertinentes ao ensino de língua, ou seja, mostra a preocupação de não se centrar em *gramaticalidade*, mas fazer com que o estudo da gramática se constitua em exercício para escrever e ler melhor, e não em elemento capaz de pressionar o aprendiz a realizar atividades de pouca aplicação: aqui, percebe-se o despertar para uma ideia que dá a tônica do trabalho com português hoje: refletir sobre a língua (e não só apreender regras); para, a partir dessa reflexão, conseguir se expressar com clareza e proficiência nas situações cotidianas, formais ou informais. Não obstante manifestar essa visão, os PCNEM deixam de abrangê-la, sem sugerir quais meios os professores poderiam seguir para por em ação tais posicionamentos.

Ao citar a literatura, a história literária e a leitura num excerto só, os PCNEM questionam a maneira como alguns autores são considerados literatos e outros não, e, à primeira vista, dão a entender, por exemplo, que Paulo Coelho e Machado de Assis poderiam figurar lado a lado. Equívocos ocorrem, do mesmo modo, quando se observa, no documento, a pouca importância dada à literatura e à leitura dos textos literários, visto que uma das mais constantes habilidades de leitura condiz com uma concepção enunciativa da linguagem, mas serve a qualquer abordagem de textos, isto é, não se valida especificamente como tratar, em

sala de aula, as produções da literatura consagrada ou as que, na modernidade, são expoentes da manipulação especial com a linguagem configuradora do status literário de um texto. A flagrante ausência com relação a isso é logo notada nos quesitos que enfatizam a *classificação* de obras e autores em seus respectivos estilos de época, algo nada novo na literatura.

Ocupando-se de situar sua abordagem em torno das formas historicamente cultivadas no processo de produção literária (os quatro gêneros convencionais), é reafirmada a necessidade de se resgatar o leitor desde o ensino fundamental, e se relaciona a literatura com essa fase da etapa escolar, principalmente nos anos finais (5ª a 8ª série / 6º ao 9º ano). É nesse momento (se a escola ou os professores o facilitam), que os adolescentes são levados a adentrar ainda mais a chamada literatura infantojuvenil, supostamente adequada à sua faixa etária; e, além dela, podem iniciar, inclusive, os primeiros contatos com as obras (ou fragmentos delas) de autores ditos canônicos. No entanto, o documento reconhece a comum associação dessas leituras a rótulos, o que ocorre quando elas são tidas como “difíceis” e “chatas”: por isso, muitos desses jovens, preferindo os lançamentos de franquia difundidos pelo grande mercado, decidem recusar um tipo de produção cultural a que nem tiveram tempo, disposição e orientação para desfrutar.

Assim, cabe enxergar a produção, recepção e circulação da literatura – por quaisquer que sejam os públicos-leitores, crianças, jovens ou adultos – como fenômenos interligados às outras produções culturais. Daí se percebe que os liames entre a escolha de um livro e o jovem leitor estudante não podem ignorar: a escuta de suas preferências e dificuldades; as relações da juventude com novos experimentos na arte e na tecnologia; a interligação da literatura com as demais expressões artísticas, “nobres” ou não.

Outro documento do Ministério da Educação, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, enxergam a questão ainda sob a ótica da malha editorial e didática, fazendo aparecer complexidades que dizem respeito ao exercício da leitura literária que a escola pretende promover. Referem-se com isso aos “filtros” dotados de poder para definir o que os alunos devem ler.

Ou seja:

quando se coloca a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial (MEC, 2008, p. 62).

A consequência dessa realidade pode ser tanto um jovem simpatizante da leitura de livros infantojuvenis ou dedicado a ela, numa das séries fundamentais, quanto o contrário. Pois, à medida que cresce e experimenta outras diversões, ele poderá se afastar dos escritores representativos – ou porque seu gosto se encontra muito afastado da linguagem e visão destes, ou porque a fragmentação do estudo da literatura na escola lhe permitiu essa atitude. O contraponto, então, seria aproximar intensamente, e pouco a pouco, o leitor dos livros, estabelecendo quais deles ler e quais metas alcançar.

Ante essa conjuntura, não é demais arriscar que dois elementos se confundem, para êxito ou insucesso: o livro didático e o professor. Aquele, pelo fato de, a depender do seu uso, fazer as vezes de vilão (nunca de herói), embora deva ser, antes de tudo, uma ferramenta a mais para o professor e, por isso mesmo, um dos instrumentos a servir ao aluno e à sua aprendizagem. E quanto ao docente? Assim como discutimos neste texto no item dedicado ao papel do professor na condução de situações efetivas de leitura, este “é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. Dos *seus* alunos” (LAJOLO, 2005, p. 12). Porque a escola é (não apenas, mas também) o lugar onde os educandos terão talvez a única oportunidade na vida para desenvolverem uma leitura que lhes possibilite o contato com a *fruição*, a *críticidade* e a *criatividade*. E essa é uma grande responsabilidade para nós.

Mas o caminho a construir para o desenvolvimento dessa possibilidade é complexo, e, como sabemos, a história de leitura de cada um dependerá de uma série de fatores, relacionados a contextos também diversos, como a própria escola, o ambiente familiar, demandas sociais influentes, além da “motivação para a leitura e a disponibilidade de livros adequados ao leitor-alvo” (SILVA, 2009, p. 28). Temos dispensado grande atenção a esses dois fatores – e é importante que o façamos – por acreditar que ninguém nasce leitor, mas sim delinea a sua trajetória de leitura ao longo da vida inteira, não sendo impositivo que esse percurso inicie necessariamente na sala de aula, já que, como sabemos, o ato de ler ultrapassa a página, o códex, o código escrito, a tela do computador... envolvendo os nossos sentidos e a nossa capacidade de percepção ampla do mundo.

Contudo, é justamente por não prescindir dessa certeza, e por desejar que a atividade leitora receba da escola a atenção, o tratamento e o valor merecido, não raro diminuído, que propomos, para a aula de língua portuguesa do ensino fundamental, a presença do texto literário como meio e como fim. Não pretendemos, com isso, deixar a impressão redutora de que outras leituras não servem à formação de leitores ou não merecem o seu espaço. Pelo

contrário: se fosse assim, não teríamos dedicado um subcapítulo à questão dos gêneros textuais, bem como não desenvolveríamos propostas de produção de gêneros orais.

Desse modo, por aliarmos essas duas frentes – a oralidade transmutada nos gêneros a produzir e o letramento literário – acreditamos numa *educação literária*: caracterizada pela criação de oportunidades honestas e concretas de diálogo entre texto e leitor, entre leitor e autor, entre interlocutores, enfim, que se fazem sujeitos de sua linguagem no constante movimento interdiscursivo mediado pela palavra-texto que se faz arte. Uma arte que só existe porque existem as emoções humanas e a própria vida, ambas enlaçadas e dispostas a fazerem os participantes do jogo discursivo atuarem num tabuleiro de linguagens que gostam da ideia de esconder e revelar: “Se o texto literário esconde mais do que mostra, desvendar o que está oculto – ler as entrelinhas – é o desafio maior e também o maior prazer que a leitura pode proporcionar” (SILVA, 2009, p. 49). E o melhor de tudo (para não dizer o mais desafiador de tudo) é o que atesta Silva (2009, p. 53), a quem novamente aludimos: “O texto artístico mostra-se mais ou menos como uma paisagem, que pode ser contemplada por diversos ângulos, mas nunca um só enfoque dará conta de todas as suas possibilidades”.

Mas, afinal, quais estratégias são fundamentais para explorar o texto literário na escola?

Antes, porém, de nos preocuparmos em oferecer respostas a um questionamento tão decisivo, que poderiam soar como receitas, o professor de língua portuguesa/literatura certamente terá de começar pensando em desenrolar uma palavra-chave em todo o processo: *motivação*. Pois, sem envolver, sem conquistar, sem desvelar a beleza que está à vista e/ou por detrás, na esfinge do texto, não haverá muita chance, e o êxito tão almejado não marcará presença.

O verbo *motivar* representa o primeiro trampolim para qualquer interesse real de colocar a leitura literária no centro da roda. Respeitada essa etapa, cumpre ressaltar, de maneira marcante, na visão de Simões *et al* (2012, p. 198), o seguinte:

O estabelecimento de um plano de trabalho que tenha a leitura literária como eixo principal vai requerer de nós a apropriação de, pelo menos, três dimensões imprescindíveis para um tratamento seguro e consciente com os textos. São elas:

- as relações com as situações de produção e de recepção, nas quais se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público e da ideologia;
- o estabelecimento de relações com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras, colocando-os em diálogo;
- a exploração das potencialidades da língua na linguagem literária, condição para a aquisição de uma cultura geral mais ampla, integradora

das dimensões humanista, social e artística, que valorizam as relações entre diacronia e sincronia.

O excerto acima é parte de um trabalho coletivo de professores e pesquisadores da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e, muito do que nele está registrado, lança as bases curriculares para o ensino de língua portuguesa/literatura naquela unidade federativa. Consideramos relevante fazer menção às “três dimensões imprescindíveis para um tratamento seguro e consciente com os textos” porque, ao pensar esse “tratamento”, os pesquisadores levaram em consideração o cerne da abordagem didático-pedagógica que tem como elemento central o texto – sobretudo o literário. Ao trazer como um dos requisitos para a leitura a inclusão do “contexto social”, os autores não ignoram a natureza complexa e difusa das forças externas à literatura, e que nela agem, modificando-a, tecendo relações diversas. O texto é uma construção verbal marcada social e ideologicamente, porque não está livre de enfoques pessoais/modos particulares de ver a realidade e recriá-la: como criação subjetiva, a literatura se faz no limite tênue entre imaginação, realidade e ideologia.

A segunda dimensão elencada pelos autores é tão fundamental quanto a anterior, uma vez que, por meio dela, vamos lidar com a insubstituível atuação do fator *relações entre os textos* – numa evidente apropriação, ainda que mínima, da *dialogia*, que teve em Bakhtin o seu eminente defensor e propagador. Assim, de acordo com esse quesito, todo texto contém outros textos, pois, ao darmos vazão a nossas ideias e transformá-las em realizações linguístico-discursivas, que chamamos de gêneros textuais, sempre nos remeteremos a textos que já lemos. Dessa forma, para fazer ainda mais sentido, a atividade de leitura deve estar ancorada na comparação entre os textos, que permite ao leitor perceber semelhanças e diferenças, avanços e retomadas, muitas vezes, até, flagrantes recriações, em forma de paródia ou qualquer outra configuração de reescrita que se apropria do conteúdo, do aspecto formal, do contexto de um texto para refazê-lo de modo diverso. E isso não se aplica somente à linguagem verbal, mas a todas as formas de linguagem que se valem dessas possibilidades criativas para se materializarem.

A terceira dimensão a ser executada no tratamento com os textos literários, relaciona-se bastante à segunda, pois, se explorarmos “as potencialidades criativas da língua na linguagem literária”, o faremos num constante ir e vir, ler e reler, combinar e repelir, concordar e discordar... Tudo entremeado pela palavra que se faz texto, e pelo texto que se multiplica em outras direções expressivas, coabitando entre nós e para nós. Ler literatura é mais que um exercício puro e simples – é exploração e busca, tentativa e engano, êxito e acerto, apreciação e crítica, mas também espanto, ternura e desejo. A criação literária de hoje

não está isolada da de ontem, e a de outrora não se gerou isenta de pensar, além do seu tempo e do seu espaço, algum traço do futuro, revelada pelas ânsias e angústias de seu tempo.

Com este tópico, nossa intenção foi direcionar um olhar analítico sobre como a literatura (isto é, os textos literários) esteve e está contemplada em alguns documentos oficiais do principal órgão responsável por decisões na educação brasileira, o Ministério da Educação (que age também por meio de seus segmentos internos, e em parceria com as secretarias municipais e estaduais). Vimos como, no ensino médio, (ao contrário do que acontece no ensino fundamental), estabeleceu-se uma atenção maior para com a literatura “garantida” oficialmente – mas à qual sempre faltou clareza metodológica suficiente para assegurar a finalidade central: formar leitores críticos de textos literários. Sendo, portanto, somente com as *Orientações Curriculares*, bem depois, que alguns pontos dos *Parâmetros...* (anteriormente lançados para esta última etapa do ensino básico) foram ampliados.

Por último, reafirmamos a necessidade da presença da literatura no ensino fundamental (na forma de trabalho efetivo com os textos literários), chamando a atenção para as três dimensões aludidas e explicadas logo acima, propostas por Simões *et al* (2012). Reforçamos a relação profícua entre o jovem e o livro (a leitura), que pode ser legitimada, alimentada e desenvolvida pela escola, a partir da motivação e da execução de dimensões imprescindíveis – quando o objeto com o qual se trabalha é o texto artístico, e quando o objetivo é despertar nos educandos a vontade de desfrutá-los, o mais cedo possível. Considerar esse princípio, e explorá-lo em todos os anos da etapa fundamental do ensino, é direito dos jovens estudantes e obrigação de quem os instrui.

3.6 O desenvolvimento da fruição literária

Desde a tenra idade, os seres humanos, à medida que tecem relações sociais, passam a ter contato, seja mais direta ou mais indiretamente, com os conteúdos nascidos das possibilidades imaginativas e de organização especial da linguagem... Assim, as cantigas de ninar que na infância nos embalavam; os causos que, nos rincões mais distantes do país, ainda hoje compõem as noites de tantos sertanejos sob a luz da lua e das pequenas estrelas; as invencionices infantis ou adultas de toda natureza que povoam o imaginário e a vontade de traduzir em histórias os sonhos e os desejos recônditos; até mesmo esses sonhos que, por baixo das camadas do sono reparador, afloram no inconsciente, revelando o inimaginável, o assustador ou o desejável, entre outros exemplos são, em larga escala, fatores que nos levam a

assumir a presença do sonho, da fantasia, dos conteúdos literários em nossas vidas, ao longo do tempo e da nossa trajetória como sujeitos protagonistas da linguagem.

Todos esses indicativos mostram-nos o quanto a literatura é uma construção da individualidade humana, com o poder de se tornar ainda mais que isso – pois o seu caráter universal é receptáculo da matéria de vida mais densa, sutil e comum a todos os homens; a sua seiva reside nas forças contrastantes e coesivas que possui, até mesmo para reforçar em nós a certeza de que somos apenas humanos, frágeis e assustados, capazes do grandioso e do belo, perseguindo a miragem da felicidade ambicionada. Por isso, inclusive, Barthes (2013, p. 18-19) chega a dizer, pungentemente: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”.

Contudo, podemos nos perguntar: se à literatura (em toda a sua dinâmica e conjuntura artística) cabe um papel tão fortemente marcado pelo poder de unificação e problematização de tantos aspectos da vida humana; se, a princípio, a sua presença é tão forte e diluída no cotidiano dos indivíduos, por que, ao “chegar à escola”, constituindo-se como objeto de ensino-aprendizagem, ela suscita inúmeros debates (às vezes, polêmicas)? Quais marcas possui esse elemento do currículo escolar e suas possibilidades de trabalho, que levam escritores, professores, teóricos e pesquisadores a produzirem livros e eventos acadêmicos, cujo foco tem sido, entre outros, discutir como e por que ensinar literatura, como e por que levar o texto para ser lido e explorado?

Poderíamos apontar, inicialmente, um dos aspectos mais cruciais dessa questão: quanto mais diversidade houver, mais interesse haverá – por conseguinte, maior complexidade também. “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”, adverte Barthes (2013, p. 19). De nossa parte, quando tratamos da literatura na escola, estamos a falar de algo que precisará se traduzir em atividades sistematizadas, porque lidamos com uma variedade e diversidade imensas: aqui, o contanto com os conteúdos literários já não se dará mais da maneira comum e cotidiana com a qual os sujeitos estavam acostumados. Será preciso trabalhar com livros, leituras, leitores, situações didáticas planejadas e executadas; será preciso estimular, envolver, motivar, aplicar, explicar, dialogar, avaliar, recomeçar... Com paciência e resistência.

Diante disso, a leitura de um material físico, escrito (impresso ou não), exige diferentes habilidades do sujeito: a facilidade com que escutamos uma cantiga poética, ou assistimos a um filme e a uma novela, ou simplesmente escutamos alguém nos contar uma

história, desaparece (em maior ou menor medida), em comparação a uma página, *real ou virtual*, a ser desvendada pelo olhar leitor. E quando se colocam os quesitos: *o que se ganha com as leituras e o que ler*, aí então se tem outra face da problemática – como dissemos, quanto mais variedade, mais complexidade. Por essas e outras razões, produz-se tanto sobre a temática da leitura literária e seus enfoques e resultados, e por isso dispensaremos sempre nosso tempo e atenção a essa abordagem, na tentativa de compreender as difíceis relações que se tecem em torno dela, no intuito de potencializar nossas práticas.

Um conjunto de medidas e atitudes se fazem necessárias na efetivação dessas práticas, se quisermos imprimir nelas a eficácia de que precisam, a fim de promovermos resultados positivos. Façamos algumas comparações para, a partir delas, decidir em qual direção iniciar a rota a ser perseguida, mantendo-nos nela ou escolhendo outro caminho. Falaremos, assim, de duas escolas, de dois padrões arquetípicos, rotulando-os de *escola do atraso* e de *escola do hoje*.

Na *escola do atraso* acreditava-se que, pela coerção de forças, os sujeitos (bastante *assujeitados*) se conformariam à sua decisão, e nisso encerrariam os problemas; acreditava-se que as leituras deveriam ser obrigatórias, e, dessa forma, ninguém discutiria escolhas diferentes; acreditava-se que, quando se tratasse de língua e leitura, havia sempre um lado errado e outro correto, assim como havia uma turma merecedora de prestígio e outra a quem não deve sobrar nada além de desprezo; acreditava-se na transmissão imediata de “conhecimentos”, sem a necessidade de contestar a sua pertinência ou relevância; acreditava-se, em suma, numa série de mitos e enganos, os quais, com o passar dos anos, a pesquisa crítica e produtiva, acompanhada do bom senso e da observação atenta, lançou luz, desfazendo sombras. Espera-se que essa escola do atraso tenha ficado no passado, como os verbos referidos a ela parecem desejar.

A *escola do hoje* ganha essa rotulação em nossa análise não porque indique que todas as escolas atuais são iguais (seria impossível caracterização tão uniforme). Usamos a expressão *do hoje* para expressar que, por motivos justos e coerentes, nossa escola deve prezar estes aspectos: ao contrário de sua oposta, a escola (com todos os seus profissionais educadores e administradores; sua clientela e comunidade) que pretenda ser uma instituição *do seu tempo e do seu espaço*, não apenas moderna, mas atenta e preocupada com o que acontece à sua volta, jamais estará alheia às suas demandas sociais e culturais. Nessa escola, a leitura é encarada sob o foco da amplitude e da multiplicidade de escolhas; a língua é percebida como atividade mutável e ilimitada, da qual é sempre possível extrair beleza e significados profundos; o conhecimento é uma construção dialética e só se faz entre seres

pensantes e críticos; as verdades são provisórias e passíveis de contestação e dúvida. Nesse espaço, enfim, antes de cobrar e julgar, é preciso incentivar e dar voz aos envolvidos.

Portanto, ao opor esses dois “modelos”, decidimos que, para nós, não há outra alternativa senão a escola do hoje, aonde aportam os anseios humanos inarredáveis na conjuntura social. É nessa escola que ganham espaço novas ideias e ideais; é nela também onde os desafios mais audaciosos encontram fertilidade e autonomia. E um dos maiores, entre eles, não cansa de nos acenar – e o faz por meio de questionamentos: como fazer do educando um leitor crítico a partir do trabalho com os textos literários? como conquistar o leitor para essa leitura específica, sem que ela seja uma imposição ou um enfado?

A primeira pergunta exige uma reflexão direcionada para a permanência do leitor no território da literatura: isto é, se o caminho até o patamar de *leitor crítico* tiver de partir da leitura literária (e é imprescindível que aconteça), ele só será possível se os leitores se sentirem motivados e convidados a entrarem nesse universo e nele se fixarem; se encontrarem sentido e tiverem o gosto de provar dessa leitura, frequentando-a. Por seu turno, uma saída para a segunda pergunta será garantia para a primeira: a vivência do leitor e o incremento de suas competências dependerão de muitos fatores conjugados (nada é imediato ou automático, nada é responsabilidade *exclusiva* do professor) – e, sem dúvida, um deles se refere à temática defendida nesta seção: *o desenvolvimento da fruição literária* e a sua relevante contribuição.

A questão do *prazer na leitura* – ou da *fruição*, como alguns preferem – é bastante debatida. De nossa parte, porém, não podemos cair no reducionismo de limitar a leitura literária a apenas esse fator. Pois, como já expomos no capítulo 3, pela leitura do texto literário temos a chance de *sair de nós mesmos* numa direção (inter)subjativa em torno de vidas reinventadas que nos levam a passar em revista a nossa própria vida. O texto literário, por meio de seus variados gêneros, nos conduz à percepção daquilo que, sem eles, não seríamos capazes de enxergar. Assim, quando lemos um conto, uma crônica, um poema, um mito, uma lenda, uma epopeia, um romance... o que vamos pensar e sentir a partir de tudo o que está contido no texto, em sua construção formal e no aspecto temático representado, poderá marcar decisivamente nossa história de vida como leitores.

A preocupação em não reduzir a leitura literária aos conceitos de prazer e/ou fruição perpassa inevitavelmente uma providência a ser tomada no plano da conceituação: isto é, trata-se de diferenciar conceitos imbricados nessa problemática. Um dado muito complexo e passível de interpretações até controversas, a depender de quem o discute, e da maneira como se discute. Para evitar teorização demasiada e o risco de cair no comum engano que confunde conceitos, optamos por nos apropriar da coerente acepção encontrada em Perrone-Moisés

(2013), quando a autora, num posfácio, ao explicar as razões de algumas escolhas efetuadas no plano da tradução da *Aula*, de Barthes (2013), diferencia os três termos fundamentais envolvidos no tema em análise, não raro confusos ou confundidos. São eles: *jouissance*, *prazer* e *fruição*. A pesquisadora examina:

A *jouissance* barthesiana é um conceito vindo diretamente da psicanálise (via Lacan) onde está diretamente afeto à *libido*. Palavra propriamente libidinal, a *jouissance* é o *gozo*, no sentido sexual do termo, sentido este que é aqui metafórico. [...]

O *plaisir* é o que nos dá a velha literatura; a *jouissance* é aquilo que nos arrebatava e sacode, na escritura. No *plaisir* (prazer), o sujeito é dono de si e de seu deleite; na *jouissance* (*gozo*, e não *fruição*), o sujeito vacila, experimenta a si próprio como *falha*, *falta de ser*. [...]

Na verdade, a palavra *fruição* (que não tem correspondente etimológica em francês), é intermediária, indecisa entre *prazer* e *gozo*, mas certamente mais próxima das conotações de *plaisir* do que das de *jouissance* (PERRONE-MOISÉS, 2013, p. 94, 95, 96, grifos da autora).

Toda a obra de Barthes é permeada pelo conceito de *jouissance*, o qual, como explica a teórica, com o sentido de “gozo metafórico” conota uma espécie de ápice, de clímax possível e inteiramente subjetivo que o leitor é capaz de atingir e experimentar pelo desfrute de uma produção literária; diferenciando-se, porém, desse viés, está o *plaisir* (*prazer*, em francês), também muito empregado por Roland Barthes, mas sempre apontando para a sensação de deleite controlado e, por isso, mais consciente, por assim dizer, do que o *gozo/jouissance*. Já a *fruição*, de modo análogo, não é utilizada pelo autor, justamente por não encontrar equivalente na língua em que ele escreve, o francês. Contudo, optamos por nos reportar a ela com frequência pelo motivo antecipado na tradução interpretativa de Perrone-Moisés: o caráter “indeciso” da palavra (como que tomando um pouco dos sentidos expressos pelas outras duas); e a sua localização a meio caminho, mais próxima de *prazer*, deixa-nos à vontade para a empregarmos, considerando os propósitos estabelecidos neste trabalho. Além, é claro, da origem etimológica do vocábulo em nossa língua: “do latim *fruere*, desfrutar, estar de posse de, gozar” (CUNHA, 2007, p. 370), que nos autoriza a reafirmar a adequação de seu uso nesse contexto.

Assim, a importância de nos dedicarmos ao “princípio da fruição deriva de que, sem um engajamento real dos alunos na leitura e na produção de textos, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão formar-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola” (SIMÕES *et al*, 2012, p. 45). Partimos do ponto de vista de que a vivência da linguagem, das linguagens, materializadas nas formas de expressão mais criativas, é a grande responsável pelo alargamento e pelo enriquecimento das

experiências entre texto e leitor: pois da relação mediada por esses dois componentes, deve resultar produtividade e criatividade. E quando mencionamos especificamente a leitura de caráter literário, não significa que engrandecer a experiência leitora dependa apenas dela (pois a diversidade textual existente é vasta e merece ser objeto de aprendizagem), mas, uma vez enfocando-a, igualmente dispendemos vigilância a esta outra questão, não menos primordial: *há prazer em ler? se há, como se estabelece tal fato no contexto da mediação literária?*

Para além dos contextos mais comuns e cotidianos, relacionados ao espaço escolar, nos meandros institucionalizados e superiores da academia sempre se teceram considerações teóricas acerca dessa abordagem difusa, integradora do trabalho com a leitura literária, em todos os níveis de ensino e pesquisa. Quando perguntamos *se, quando e como a leitura é capaz de provocar algum prazer no leitor*, inevitavelmente são envolvidos na cena critérios de julgamento das obras. Trocando em miúdos: o seu valor literário; a sua importância ou não para o desenrolar de atividades didáticas; a contribuição efetiva do texto para o cabedal de conhecimentos do leitor; a capacidade, enfim, de esse texto suscitar algum tipo de satisfação (que chamamos aqui de *fruição* ou *prazer*, guardadas as diferenças entre os termos) no leitor, o leitor jovem. Essas são algumas poucas questões a serem revistas por nós, com o objetivo de reparar desvios e apropriarmo-nos de mecanismos conscientes para um trabalho eficaz.

Começemos por discutir o que leva à constatação segundo a qual há razões precípuas para desfrutarmos do prazer na leitura: a questão do belo e, por extensão, da qualidade estética. O tema é demasiado complexo, e requer de quem se propõe a discuti-lo uma boa dose de preocupação e cuidado. Não é nosso propósito aprofundá-lo, mas percorreremos, por um instante, a sua gênese, lançando um olhar analítico sobre dois itens fundamentais: a noção de *literariedade na obra de arte* e a *própria obra como portadora do elemento estético (o belo) perante a formação do leitor*. Polêmicas à parte, é importante cotejar os posicionamentos mais pertinentes e assumir uma visão coerente com os objetivos de ensino a que nos propomos alcançar, longe de preconceitos e decisões estanques.

Pois nosso interesse diante daquilo que lemos varia de acordo com nossas vontades, vivências, preferências e emoções as mais diversas. Como também a conseqüente valorização dos textos literários é igualmente variável e flexível: e para isso concorrem “a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (ABREU, 2006, p. 59). Por isso, a *literariedade* (isto é, a dimensão basilar que inscreve uma produção textual no rol da literatura) não reside no texto em si. Em vez disso, é um elemento que dialoga com as impressões (prévias e pessoais) responsáveis pela definição das diversas maneiras como o

texto pode ser lido ao longo do tempo: se, por exemplo, alguém lê um conto desconhecido, como sendo de autoria de um célebre escritor (ainda que não o seja), certamente isso influirá na percepção que o leitor passa a ter sobre a leitura do conto. Mas, infelizmente, nossas instituições *avaliadoras* e *balizadoras* parecem não saber, não lembrar ou simplesmente ignorar essa realidade. Pois, como nos alerta Abreu (2006, p. 41):

estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno da obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado *literário*. Mas esses elementos não bastam. A *literariedade* vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor.

Esse ponto levantado por Abreu é um dos mais decisivos e polêmicos, pois tem a ver com o peso da tradição literária e suas influências na escola; com os juízos de valor que se estabelecem ao longo do tempo sobre textos reconhecidos pela *crítica* como de alto valor; com a opinião que esses mesmos críticos perfazem acerca de outros autores cujas produções, tradicionalmente, não gozam do mesmo reconhecimento.

Portanto, ao afirmar que a *literariedade* inclui em seu escopo uma série de fatores que se justificam para além da linguagem verbal e do próprio texto, estamos, ao mesmo tempo, desafiando o que os pesquisadores dessa área costumam chamar de *instituições legitimadoras*. Elas são, em outras palavras, a própria escola, críticos literários, professores universitários, escritores, jornais e revistas especializados, editoras, teóricos e leitores, ambos de natureza diversa que, valendo-se de seu papel e prestígio, além do trabalho que ocupam, exercem a voz de autoridade (quando não de autoritarismo) para nos dizer o que merece ser lido (por seu caráter realmente literário) e o que merece ser descartado (levando-se em conta a baixa qualidade do que foi produzido).

É óbvio que, ante essa dicotomia, não pretendemos enxergar tudo com as mesmas lentes e dissolver quaisquer critérios de análise observadora e crítica – é claro que todos os textos, literários ou não, devem ser lidos e apreciados com proficiência, a qual consiste, entre outras habilidades, na de realizar comparações, desvendar as entrelinhas disfarçadas, dizer em que está a mestria do texto ou sua mediocridade. Seria uma incongruência sem tamanho se, por excesso de atitude democrática ou ingênua, descuidássemos dos *critérios* de apreciação do texto, numa leitura equivocada da defesa de Abreu. Nosso posicionamento, então, afina-se com o da autora no momento precioso em que ela configura os *limites da literariedade*.

Ao discutir sobre questão dessa natureza, nosso foco é repensar a relação do cânone com a escola e com as escolhas/imposições de leitura efetuadas. Diante disso, cada um

escolhe uma forma de agir: a nossa, como professores e profissionais cujo papel é ajudar a fazer do estudante um leitor, deve considerar que, de alguma forma, o gosto das pessoas varia conforme o tempo em que se vive; a visão construída sobre a literatura; o nível de maturidade para sentir e compreender um texto; a maneira como um escritor comunica suas impressões sobre o mundo; as expectativas que o leitor mantém e alimenta em relação às leituras realizadas. Contudo, nada impede que nós, no papel de motivadores e educadores *da* literatura, rejeitemos o eventual desejo, do leitor e da leitora, de iniciar-se na leitura das criações consideradas de melhor qualidade, aprimorando-se, ao longo dos anos, como intérprete de textos literários.

Portanto, trata-se de algo bem mais importante do que dizer: isto serve, isto não serve; isso é bom, aquilo não é. Porque, afinal, o que foi ruim tempos atrás, atualmente pode ser considerado de altíssimo nível; o que, nos dias atuais, para uma certa camada não vale nada, amanhã poderá valer. Em matéria de arte, os julgamentos de valor são tênues e delicados, por isso não podemos nos revestir do papel de juízes severos, mas usar a capa do bom senso e da postura crítica, para saber dizer o que é melhor e necessário *hoje*.

Nossa postura em sala de aula e na companhia de nossos alunos deve ser como a daquele que ajudará o aprendiz a dar maiores e mais significativos passos no decorrer da jornada da aprendizagem: assim, mais importante do que apontar e exigir que se opte por determinado roteiro, nossa é a de quem se dispõe a dar as mãos para, como num passeio, e em conversa franca, decidir, em consenso, quais lugares visitar; de quem se acompanhar nesse trajeto; quanto tempo passar nele; o que levar na bagagem; o que comprar ou ignorar; quais as melhores paisagens a serem contempladas; quais os melhores programas a realizar e com quem; por que decidir seguir na viagem ou interrompê-la e voltar para casa. Parece ser mais ou menos assim, metaforicamente, a parceria a ser perseguida pelo professor e seus educandos no que se refere à caminhada com a leitura.

Quando lemos um texto literário, mesmo se ele for o mais preterido pela crítica, deparamos, desde o início, com um produto da imaginação de um autor cuja maneira peculiar e simbólica de se apropriar do real é uma das principais batutas na definição do teor qualitativo do componente literário. Tal componente, ao ser desbravado, não possui o compromisso de ser “bonzinho” nem nos será uma espécie de manual camuflado e pronto para nos passar lições de ética, moral e bons costumes. O seu compromisso maior será sempre com a *estética* – se, por motivos e razões internas à obra em relação ao mundo do leitor, a mensagem ética estiver presente (e nada impede que ela esteja), não será porque o autor

assumiu o papel de um divulgador do politicamente correto, mas por sua competência em articular o real e as emoções humanas, tornando-os significativos à experiência do leitor.

Foram os gregos que, de alguma forma, primeiro *escolarizaram* a literatura. Mas em Horácio (que era romano) encontramos um ideal muito bem marcado para essa arte: o de *ensinar e causar prazer*. Se é verdade que o texto literário nos ensina algo, isso não se dará por didatismo e apego a lições, mas sim, porque, uma vez não sendo razoável e coerente realizar uma leitura anacrônica das produções, com alguma presteza e racionalidade leremos a obra convertendo seus sentidos para a nossa realidade. Eis porque os professores de literatura precisamos de uma formação muito ampla, aberta para todas as áreas do conhecimento, com atenção especial para as ciências humanas, as quais se relacionam diretamente com as nossas atitudes e percepções sobre o mundo que nos cerca. Todas as nossas escolhas são políticas e, desse modo, guiadas por disposições ideológicas – *ideologia*, nesse contexto, como uma escolha particular de ver e viver a vida a partir de determinada perspectiva.

Na comprovação de Jouve (2012, p. 120): “O texto literário pode manifestar conteúdos singulares porque não tem de levar em conta nem exigências da realidade, nem exigências da moralidade”. A relação da literatura com a sociedade é *real*, mas não de comprometimento com a *realidade como ela é*, e sim na articulação entre uma e outra no sentido de *escolha e seleção* para o fazer artístico. E se a literatura nos ensina, não é por prepotência, pedagogismo ou moralismo, mas porque, sendo uma construção de jogos verbais, na qual importa a densidade humana que lhe confere matéria-prima, ela é, assim, uma forma de arte mais sincera que todas as outras: sua pretensão não é revelar a verdade em seu estado arraigado e puro. Pelo contrário, a primeira coisa dita por ela a seus convivas é algo mais ou menos como: *Nasço da realidade, mas sou feita de ficção, sonho e fantasia. Os teus enganos são os meus. Por recriar, comprazo-me em reinventar o que é visto por cada um dos homens*.

E nós, professores leitores, ao escutarmo-la, como num lance dialético e interrogativo, vemos bem delineado um de nossos papéis primordiais: fazer do texto, em sua materialidade literário-discursiva, o eixo de nossas práticas e análises.

Não seremos nem somos capazes de *determinar* as escolhas dos alunos, mas, com a nossa maturidade e experiência em leitura, *influenciaremos* e *despertaremos* o seu gosto para aquilo que, merecida e comprovadamente, ganha em qualidade artística. Não faremos separações estanques entre *forma* e *conteúdo*, mas os trataremos como partes integrantes e indissociáveis do processo de leitura e compreensão. Não nos negaremos aos desafios impostos pelas dificuldades de sentidos e significados, presentes em textos mais complexos,

mas nos proporemos a desvendá-los por meio de recursos e intervenções possíveis e disponíveis.

Diante dessa complexidade, perguntamos como se estabelece o nosso papel: ou seja, é possível ensinar a alguém o prazer estético?

Para o professor e pesquisador francês Vincent Jouve (2012, p. 134):

Ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil. O sentimento do belo pode ser produzido a todo momento, diante de qualquer objeto (um tecido colorido, uma silhueta graciosa, uma paisagem luminosa etc.): para experienciá-lo, ninguém tem necessidade da mediação de um ensino. Por outro lado, podemos pensar – enquanto formadores ou professores – que não é indiferente orientar o gosto para um e não para outro objeto. Mas se a relação estética tem como única função nos por em contato com uma realidade cujo valor lhe é exterior, de toda maneira, ela não tem mais interesse em si mesma.

Temos insistido na ideia de que *gosto se aprende* (neste caso, gosto pela leitura; pela obra de relevante qualidade estética; pela tentativa de fruição e susto ante um texto artístico rico em linguagem e em sentidos). Mas (em conformidade com o pensamento do autor acima), ao passo em que atentamos a isso, também insistimos que, apesar de nossa influência no exercício da função docente, a qual nos confere o caráter de formadores de opinião, não temos o poder de “ensinar normativamente” o estudante a sentir e fruir com a leitura de uma obra, por mais valor que ela tenha. E, como observa a citação, o belo não só é uma característica exclusiva da obra, mas se *presentifica* em objetos e paisagens cuja estruturação autoriza a sua existência.

Assim, o que podemos fazer é, tal como já admitimos, estimular e motivar pacientemente os jovens estudantes leitores a adentrarem o universo da leitura literária, e nele permanecerem. Podemos esmiuçar a linguagem e os sentidos de um texto que consideramos belo, com vistas a revelar para os estudantes a riqueza artística dessa construção. Mas, por sua vez, eles não poderão jamais sentir com esse texto o que nós sentimos, e da maneira como sentimos, pela mesma razão porque os homens não sentem e pensam igualmente: a subjetividade é atributo estritamente pessoal, portanto intransferível e inviolável.

Em suma, o *belo pode estar “contido” num texto*, mas só será sentido/percebido por cada leitor (e de diferentes maneiras): nesse percurso, o professor, ao desvelar com os educandos impressões e interpretações do texto, contribui para que, em partilha, a *dimensão estética* seja apreendida e fruída em toda a sua singularidade.

4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A sala de aula, com seus atores do cotidiano, é uma espécie de microcosmo em particular para o qual convergem diversidade e unidade – num movimento incessante de que participam seres cujo interesse em descobrir, aprender e superar, precisa estar em sintonia com os esforços empreendidos para essa finalidade. Nesse espaço multifacetado, professores e estudantes são, de maneira mais direta, os principais envolvidos: àqueles, cabe o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem; a estes, a disponibilidade necessária para que elas se efetivem, produzindo os resultados esperados.

Dentre esses, sempre se cobra e se espera, por parte da escola, que os alunos saibam ler e escrever com fluência. Mas, em nossa conjuntura, com os aparatos midiáticos que temos, com os avanços até hoje engendrados no plano do ensino, e com os sujeitos que nos tornamos e somos, questiona-se: como o aparelho escolar *em sua totalidade* – e não apenas os que frequentam a escola, mas também governantes e gestores públicos – tem agido na direção de empreender alternativas e ações voltadas para a formação de leitores na infância e na adolescência?

Como sabemos, falar em formação de leitores envolve um conjunto de *práticas socioculturais, históricas e educativas*, que nunca foi nem será tarefa exclusiva da escola e de professores. As pessoas começam a ler o mundo à sua volta antes mesmo de frequentarem os bancos escolares (algumas, aliás, jamais tiveram a oportunidade de ocupá-los), de modo que a leitura, em sua grandeza, integra o seu dia a dia, porque todas as coisas existentes requerem os sentidos para serem percebidas e compreendidas.

No entanto, quando se trata de leitura cuja existência depende da escrita, do texto produzido por alguém, em geral é apenas ao contexto escolar que se delega a função de desenvolvê-la. Atribuição promovida por vários motivos: além, é claro, da contribuição escolar formal para a instrução humana, a existência histórica das elevadas taxas de analfabetismo – passando pela ausência de um costume leitor em muitos lares brasileiros, reflexo do descrédito comum a que a leitura, incluída a literária, é vista por tantos. Assim, frequentemente percebendo-se sozinha, quais alternativas ainda restam à escola?

4.1 A intervenção pedagógica na atividade leitora e a literatura infantojuvenil

A manutenção das responsabilidades para a garantia de práticas que visem à experiência com a leitura é uma das primeiras alternativas a serem observadas por nós. Para isso, não poderemos nos reportar à escola como se ela fosse um ambiente autômato e composto apenas por professores e alunos. Considerados os relevantes papéis de cada um desses componentes, seria injusto e incoerente esperar somente deles atitudes e mudanças. Por isso, ao mencionar os atores da dinâmica escolar, chamamos igualmente a repensar o seu lugar e a sua ação nesse debate segmentos sociais como governantes políticos, pais, escritores, professores universitários, gestores, entre outros, cujo trabalho se relaciona diretamente (em maior ou menor escala) com a existência de *sujeitos (aprendentes) leitores*.

Pois o êxito a ser alcançado na escola, quanto ao efetivo desenvolvimento de situações de aprendizagem protagonizadas pela atividade leitora, dependerá, como sabemos, de uma série de intervenções positivas, que influirão diretamente na conjuntura escolar. Assim, faz-se imprescindível um conjunto de *necessidades* sem as quais o trabalho dos educadores da linguagem não acontece – no que tange à leitura, eis um exemplo: a existência de bibliotecas depende da existência de livros (bons, adequados), e ambas dependem da participação de gestores públicos e escritores; se há livros e outros materiais pedagógicos, deve haver professores na universidade habilitados a contribuir com a formação do docente que atuará na escola, apropriando-se daquilo de que ela dispõe.

Infelizmente, porém, como atestam alguns dados de nossa realidade educativa, ainda há uma distância indesejada entre o que se ensina (e o modo como se ensina) na academia e o que se aplica nas salas de aula. O descompasso, assim, é apenas uma das contradições que compõem nossa conjuntura educacional, marcado historicamente pela ausência de políticas públicas consequentes e, sobretudo, coerentes. Todavia, é certo notar, como mostram muitos exemplos concretos, a mudança desse quadro para melhor, embora ainda haja um longo caminho pela frente, sem esquecer o olhar atento e preocupado sobre a postura e a formação docente, embasadas numa prática reflexiva que nos leve a perceber, como alertam Moura & Martins (2012, p. 89): “a preeminente necessidade de a escola mudar o foco atual: deixar de considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos”.

Por essa razão, além de discutir (com toda a comunidade escolar) políticas de incremento à leitura, evitando que sejam impostas por quem, muitas vezes, nunca esteve

numa sala de aula no papel docente, é preciso e, acima de tudo, urgente, encarar seriamente a educação como prioridade maior. O que vai representar direcionamentos orientados por pesquisas capazes de reorganizar a prática e conduzir suas consequências, sanando dificuldades. Isso começará pelo diálogo entre professores e estudantes, nas esferas acadêmica e escolar, sempre marcado pela ânsia de refletir sobre a realidade e pensar mudanças para ela, refazendo o já existente e descobrindo novas alternativas.

A aprendizagem da leitura é uma tarefa cognitiva que se inicia muito antes de irmos à escola e se repercute por toda a vida: para que obtenhamos sucesso na empreitada, é fundamental recebermos, desde sempre, incentivo por parte de nossa família, pois, como se sabe, é mais fácil que surjam novos leitores em contextos onde se lê. Ao chegar à escola, então, ainda que façamos parte de um convívio familiar onde a leitura é atividade frequente, precisamos encontrar um ambiente propício ao alargamento dessa prática. No caso daqueles que, em casa, jamais tiveram acesso a livros ou viram seus familiares lendo algum deles, o desafio é maior e caberá à escola realizar as primeiras apresentações entre a leitura e o potencial leitor. O problema, muitas vezes, é quando isso não acontece a contento, ou se, quando ocorre, os preceptores o fazem de maneira equivocada.

A pesquisadora espanhola Teresa Colomer (2007) alerta-nos para os perigos de uma possível *educação leitora* contraproducente, capaz de arrefecer o gosto pela leitura literária, em vez de potencializar as competências do leitor em formação e estimulá-lo a seguir na longa e estimulante viagem de conhecimento e sabedoria que é a leitura. Segundo ela, isso acontece quando, não raramente, “a escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas” (COLOMER, 2007, p. 64).

Não obstante o interesse da autora em refletir sobre um tema tão caro à formação de leitores, caberia, também a nós, o seguinte questionamento: mas a escola deve propor ao aluno apenas livros que remetam às suas preferências? Se educar é transformar, como permanecer no previsível? Aqui, portanto, são necessárias algumas distinções: ao advogar em favor de obras que façam parte do “mundo dos alunos”, Colomer é coerente se estiver, implicitamente, referindo-se às diferenças entre o *atual* e o *contemporâneo*. Isto é, às vezes, uma obra antiga é atual, enquanto uma contemporânea, não: assim, para exercer alguma influência sobre o gosto do educando, *o texto precisa ser atual, ainda que distante no tempo e no espaço do leitor, mas próximo de “seu mundo”, ou seja, sua individualidade mais humana.*

Entretanto, e quando não há quem se dedique a alguns “grandes esforços”? O prejuízo ao jovem educando se avizinha: seja a ausência de momentos dedicados ao trabalho com a leitura, seja a completa inadequação deles, o fato é que *ensinar a ler* é um dos maiores desafios para a escola. Porque, para muito além da decodificação (apenas uma das etapas do processamento de leitura), o ato de ler compreende uma *dinâmica sociocognitiva/cultural* capaz de transcender os limites fluidos entre o próprio leitor e o mundo que o cerca.

A julgar por esse posicionamento, se quiserem vislumbrar “possibilidades de êxito”, os agentes da prática com a língua e a leitura deverão contar com a literatura como uma forte aliada, um elemento vivo e atuante, próximo de seu público por afinidades e temas. Como uma construção rica em sentido e linguagem, em suma, apta a comunicar à sensibilidade humana significados da própria humanidade.

Assim, além das atribuições já muito conhecidas, difundidas e referendadas, acerca do papel da escola como coparticipante da vida humana para o aprimoramento das competências da leitura e da escrita, estão incluídos indissoluvelmente o aprender a argumentar, a compreender, a conceituar, a identificar, a comparar... Partindo do texto para o texto, num movimento de partilha e descoberta de quem enxerga o conhecimento como uma construção isenta de fronteiras, aberta a novas e diferentes perspectivas.

Nesse percurso, bem mais válido do que realizar imposições, reforçando o sentido da obrigatoriedade, é fomentar a vontade de busca e descoberta: nada que se relacione à literatura e seu contato com os jovens leitores pode vincular-se ao teor de *dever*. Ao contrário, o que confere poder de sustentação à leitura literária é, antes, o sentido de liberdade que ela suporta, por representar a autonomia do pensar e do sentir; por ser, a um só tempo, produto e processo enunciativo da imaginação. A força criativa agenciada pela literatura, assim, não aceita, quer na escola quer em qualquer outro lugar, que lhe imputem a obrigação e a mecanização de atividades ou atitudes desinteressadas, desinteressantes e desestimulantes.

Por esses e outros motivos, temos insistido na ideia de, em vez de impor, motivar; em vez de decidir por, ajudar a escolher; em vez de julgar, dialogar com. Tais desdobramentos representam, além da consciência sobre conceitos como *valor da obra*, *literariedade* e *fruição do texto*, a percepção de que, por se tratar de uma atividade altamente subjetiva, a leitura de literatura pode comportar, sem culpa, movimentos interpretativos de cada leitor para cada texto. Isto é, ao se fazerem participantes de situações mediadas pela leitura, não competirá a ninguém impor-lhes o que ler ou julgar a sua decisão sob enfoques preconcebidos, assim como Colomer nos orienta ainda (2007, p. 45, grifos da autora):

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório.

Essa declaração é mais um alerta que vem reforçar algumas ideias protegidas por nós desde o princípio, como, entre outras: a defesa de que os leitores jovens precisam ser apresentados à diversidade literária disponível sempre em atenção às suas demandas no plano social e pessoal (ou seja, sem ignorar tanto a realidade da comunidade onde vivem quanto os gostos e preferências por determinados temas constitutivos de sua singularidade); a defesa de que não devemos nos *preocupar em avaliar as escolhas* dos jovens (mas orientar e discutir sobre elas). Pois a preocupação central recai sobre o trabalho com os textos: mas isso, antes de representar a prescrição de atividades, incide sobre a discussão de estratégias capazes de transformar a aula num verdadeiro laboratório de leitura, leitores e literatura.

Com isso, não queremos diminuir o valor de mecanismos avaliativos dos quais o professor precisará lançar mão em seu trabalho, pois sabemos que a avaliação é um dos temas mais delicados e relevantes da educação formal. Contudo, no que se refere ao *que fazer* avaliativo com a leitura, algumas questões carecem de revisão e cuidado, a fim de evitar que se dispense tempo e atenção a fatores nada recomendáveis e que não alteram de maneira desejada o quadro de dificuldades tão conhecido.

Um deles, por exemplo, refere-se ao problema da leitura frente à compreensão por parte do leitor. Assim, questionamos: ao passo em que a escola, historicamente, sempre balizou as obras, em virtude do *cânone*, em que medida ela intervém (ou poderia intervir) na relação texto-leitor-interpretação?

À parte o quinhão de complexidade reservado pelo questionamento, sua dificuldade não nos impede um contorno breve e interessado. Assim, nosso posicionamento sai em defesa da leitura literária como prática social e exercício individual cognitivo, solidário, e não, como constata Colomer (2007, p. 69), da valorização, pela escola, de “um *corpus* canônico e um modo ‘sábio’ de leitura que passa pela distância e pela análise”, na percepção de que o ato de “ler a partir dos interesses ‘pessoais’ é algo ilegítimo”. Portanto, reconhecemos o inegável caráter subjetivo demandado pela leitura de literatura.

Com isso, não estamos de acordo que toda e qualquer interpretação que se quisesse fazer do texto literário estaria correta, numa espécie de vale-tudo interpretativo. Anarquismo textual/literário? Seria um afrouxamento desnecessário. Em oposição a isso, nosso intuito é facilitar a democratização de possibilidades diferentes de ver e compreender um mesmo

objeto de linguagem. Isto é, para ter validade, a compreensão deve estar ancorada em elementos intratextuais, extratextuais e intertextuais que lhe confirmam razão de ser, sem implicar na ausência de diferentes perspectivas. Assim, é fundamental estarmos atentos às interpretações possíveis relacionadas à ideia de uma argumentação plausível: isto é, deve haver lugar para a observação, a avaliação e o acompanhamento da capacidade de argumentação que o aluno-leitor demonstra em sua leitura/interpretação pessoal, inclusive oralmente.

Razões não faltam para decidir por essa trilha: o respeito mesmo à subjetividade do leitor, às suas idiossincrasias, à maneira peculiar, enfim, com que cada leitor constrói a sua “obra pessoal”, completando o trajeto de construção da obra original como um todo, que inegavelmente pressupõe a existência e atuação de um sujeito que a decifre e preencha. Desse ponto de vista, tal como abona Langlade (2013, p. 35):

Se admitimos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenários, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga.

Esse “inacabamento” da obra é, assim, caracterizado pela autonomia irrevogável que constitui o leitor diante dela: para fruir um texto literário, para alcançar os seus sentidos há que materializar, subjetiva e imaginariamente, os elementos constitutivos do texto, outrora escolhidos pelo autor.

Uma outra estudiosa francesa desse tema, Catherine Tauveron (2013), tece apontamentos, inclusive, sobre o que chama de “direitos do texto” e “direitos do leitor”. Para ela, há ocorrências em que “os supostos direitos do texto censuram um direito de leitor”, no momento em que o texto sempre exigirá do leitor um enfoque já previamente determinado, sem o qual o sentido maior da obra ficará comprometido: ou seja, apesar do fator de subjetividade, que muito pesa nessa relação, há textos que não dispensam certo viés interpretativo primário, notadamente indispensável.

Por outro lado, um argumento exemplar para a existência e, em várias situações, a primazia dos chamados “direitos do leitor”, é a constatação de casos (especialmente no primeiro ciclo do ensino fundamental) “em que convém preservar estrategicamente a recepção subjetiva espontânea (e errada) do jovem leitor porque o que importa é menos a resposta dada que o movimento que a origina e o que este significa” (TAUVERON, 2013, p. 126).

Portanto, ainda de acordo com a autora, se estiver assegurado pelo compromisso de *formar* novos leitores, esse mecanismo didático-pedagógico é responsável por garantir que as bases de sustentação da convivência entre o leitor jovem e o texto literário sejam estabelecidas antes mesmo de aquele adentrar a etapa de ensino que, na França, corresponde ao segundo ciclo do ensino fundamental. Ela ainda recomenda muito claramente que, antes de preocuparem-se com explicar os textos, os facilitadores da aprendizagem manifestem a sua aptidão em benefício de uma relação dialógica entre “o texto e o leitor empírico”, isto é, a partir das experiências de vida deste.

No interior de todo esse debate, sempre esteve muito presente, em matizes diversos, um gênero de produção literária rotulado acadêmica e socialmente de *literatura infantojuvenil*. O termo, como já sugere de *per se*, é a junção de duas outras nomenclaturas criadas para definir etapas contingentes da vida: a infância e a adolescência. Encontra-se, muitas vezes, o emprego de apenas um deles, quando se menciona, de um lado, a *literatura infantil*, ou, de outro, a *literatura juvenil*. No contexto deste trabalho, contudo, observa-se com mais frequência o aparecimento da justaposição *infantojuvenil*, pelo simples fato de discutirmos autores que optam por uma ou por outra, variando em seu emprego.

Mas, afinal, de que é feita a chamada literatura infantojuvenil?

O célebre escritor Carlos Drummond de Andrade, nos idos da década de 1940, já então alertava para o risco de superficialidade ou confusão conceitual/ideológica que o nosso olhar, se equivocadamente direcionado sobre ela, provoca. Perguntava-se ele:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? [...] Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE, 2012, p. 183-184).

A contundência particular com que o escritor se interroga e nos interroga faz-nos caminhar com passos por demais cuidadosos e atentos nesse terreno pantanoso onde se misturam criação literária, público-alvo consumidor, termos frequentemente empregados sem muita clareza e juízos de valor recaídos sobre cada um desses elementos. Ao passo em que demonstra não sentir-se satisfeito com a rotulação de uma chamada literatura infantil, o autor nos convida, na verdade, a refletir com ele acerca da existência de uma ramificação literária que, além de se dizer e pretender voltada exclusivamente para o público composto por crianças, faz questão de se autodenominar como tal.

Assim, por percorrer esse movimento indagador, o poeta explicita o seu descontentamento com o suposto poder de decisão do qual se revestem muitos para dizer que uma obra deve ser lida por este recorte de público, e não por aquele. Nesse sentido, chama a atenção a postura de respeito e estima que o escritor demonstra para com aqueles a quem a literatura de sua análise se dirige, as crianças. Reclamando que esses seres, em início de formação, não estão à margem da criação literária e precisam ser vistos tendo intocada a integridade da pessoa humana que de fato são, o autor constrói uma surpreendente analogia entre a suposta literatura dita infantil e o público ao qual ela se lança a alcançar: estariam, ambos, marcados pela mutilação de seus direitos, de seus valores, de sua completude, de sua integridade? Seria, assim, a criança (cujas necessidades, de maneira geral, dependem dos adultos) tão sujeitas aos perigos da incongruência quanto o seu corolário (a literatura infantil)?

Inclinado a contestar a ordem estabelecida e aparentemente quieta, finalmente Drummond de Andrade parece olhar nos olhos de quem quer que seja e exigir: não mutilem a literatura e a infância; não as tratem sob a fachada do acomodamento simplista, falsamente ingênuo e, por isso mesmo, de péssima qualidade; não reduzam a criação de linguagem a um rótulo qualquer que exigirá fronteiras injustificadas e obscuras. O recado do autor é um chamado para concretizarmos ainda mais a certeza de que a literatura não tem amarras e, sem peias da liberdade criadora que a funda, apesar dos rótulos (em certos casos, inevitáveis), deve receber sempre de todos nós um tratamento bem maior e melhor que eles.

A problemática é difusa, mas o renomado poeta não está sozinho. Segundo Pinheiro (2008, p. 118, grifo da autora), “a literatura juvenil *herdou* de seu público-alvo a falta de fronteiras nitidamente definidas. Como delimitar o início e o término da adolescência?”. Consta do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (2004, p. 15), a seguinte definição: “Considera-se criança [...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Embora não resolva muita coisa nesta contenda (principalmente se levarmos em consideração fatores de natureza psicológica), o conhecimento deste artigo do *Estatuto* é importante.

O fato é que existe, no Brasil, uma grande quantidade de produções literárias pretensamente voltadas com exclusividade para o cativo público de crianças e adolescentes, responsáveis pela massiva frequência a nossas escolas em todas as regiões do país. O anúncio dessa literatura e da faixa de idade à qual ela se destina tem sido feito, historicamente, por segmentos como a própria escola, que dirige situações de aprendizagem com a leitura; as secretarias públicas da educação (com ênfase no âmbito federal, já que é por intermédio de políticas como o PNBE, Programa Nacional Biblioteca na Escola, que para esta vêm as

obras); e as editoras, cujos catálogos chegam, inclusive, a classificar suas publicações pela delimitação explícita de faixas etárias.

Apropriar-se dessa classificação vai requerer do professor bem mais do que a simples aceitação ou rejeição daquilo que seus alunos *devem ler*. Envolve, antes, o seu próprio interesse em conhecer o que de melhor já foi produzido, e por quem e quando, e o que ainda se escreve atualmente para esse público com o qual trabalha. Nessa ótica, se nos dedicarmos a conhecer essa produção específica da cena cultural brasileira, logo perceberemos a veracidade da constatação de Ceccantini (2008) acerca da literatura juvenil de nossos dias. Em sua análise, tal segmento da criação literária, considerado “na sua produção de melhor qualidade estética, revela representações da leitura multifacetadas, provocadoras, exigentes, repletas de nuances e matizes, deixando para trás o enfadonho e empobrecedor enfoque pedagogizante, característico das origens do gênero” (CECCANTINI, 2008, p. 94).

Assim, em conformidade com a séria, comprometida e responsável reflexão de Drummond sobre o tema, e com a constatação de Ceccantini (em seu estudo sobre as representações da leitura na literatura infantojuvenil), defendemos sem o menor receio a atuação de um trabalho com leitura sempre mais distante dos reducionismos de qualquer natureza. O respeito por nossos estudantes, crianças ou jovens, passará pela maneira como nos portamos frente àquilo para eles voltado ou que, de alguma forma, no meio do caminho, a eles terminou por se destinar. O respeito, ainda, pela individualidade desses seres em formação passará, também, sem receio, pelas intervenções pedagógicas realizadas no processo de convivência com a leitura, em todos os níveis da jornada escolar e acadêmica.

Nessa defesa, podemos nos certificar de que jamais estaremos sozinhos – pelo contrário, sempre bem acompanhados! Não somente pelos vários teóricos de primeira linha, dedicados ao estudo e à análise das propostas didático-pedagógicas, das metodologias aplicadas à educação leitora, das implicações, enfim, relacionadas à necessidade de apropriação das práticas de leitura e escrita textuais (tendo o texto literário em primeiro plano) e suas relações com o desenvolvimento humano e cognitivo dos sujeitos. Mas, como também afiança Zilberman (2012), pelo fato incontestado de que, em nosso país, temos autores que se dedicam a produzir literatura sólida e de excelente qualidade pensando nas crianças e nos jovens leitores que aqui vivem, e por extensão em seus anseios, seu imaginário e sua cultura.

Tão necessário quanto garantir o cultivo da literatura infantojuvenil produzida com as cores brasileiras (como às vezes parecemos esquecer) será valorizar a leitura e o contato efetivo com os clássicos desde cedo. *Clássico* – essa palavra de teor tão difuso nas teorias sobre leitura e literatura, e capaz de suscitar discussões cálidas, muitas vezes polêmicas, pois

dialoga com questões de gosto e juízos de valor acerca da obra, ao longo do tempo. No entanto, consideramos de muita valia a concepção de Calvino (2009, p. 21), entre outras desse autor, para quem “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. Nessa abordagem, entendemos por que um livro considerado clássico na cultura ocidental como a nossa permanece tão revelador e incólume ao tempo.

Desse modo, a escola não pode ignorar a ideia de conduzir os educandos à leitura dos livros clássicos – porque, se os lerão na juventude, será na maturidade ou alguns anos depois que a (re)leitura desses livros se revelará ainda mais fecunda. Eles sempre estiveram presentes – e continuarão a estar – em todas as camadas de disseminação cultural da escrita, por representarem o que de melhor foi produzido até hoje pelo gênio humano.

Mas como garantir que o diálogo entre tais livros e os leitores jovens de fato aconteça sem prejuízo da fruição e da compreensão para ambos?

A escritora Ana Maria Machado, conhecida pela vasta obra voltada para o público infantojuvenil, observa: “O primeiro contato com um clássico, na infância e na adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente” (MACHADO, 2002, p. 15).

De acordo com esse princípio, portanto, estão, além dela, diversos escritores que, nos últimos anos, têm se empenhado com mestria em verter e adaptar para o nosso idioma obras eternas da cultura ocidental, tanto brasileiras quanto estrangeiras – não fosse pelo seu trabalho, nossos jovens leitores nem tão cedo as conheceriam. Desse modo, a observação muito lúcida de Machado, além de revelar uma concepção atenta e preocupada com a formação de leitores pelas obras de qualidade reconhecida porque, acima de tudo, fundadoras de um imaginário cultural, aponta uma saída para os grandes impasses que ainda protagonizamos como escola e sociedade em relação ao objetivo de conduzir o estudante leitor da nova geração ao universo da palavra-arte, incentivando-o, nas palavras de Dalvi (2013, p. 74), “a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer ‘mais elitizadas’), que exigirão seu esforço in(ter)-ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura”.

Em síntese: mediar situações didáticas de leitura garantindo o sentido de liberdade e autonomia que constitui a natureza do texto literário; possibilitar o contato dinâmico dos leitores de qualquer idade com a boa produção literária brasileira voltada para crianças e adolescentes; conhecer essa produção, no intuito de jamais reduzi-la a rótulos e simplificações, mas respeitando a individualidade e a inteligência de seu público potencial;

considerar a relação texto-leitor-interpretação mais num movimento de partilha e descoberta do que numa atitude avaliativa pura e simples; compreender que, tanto leitores quanto textos, possuem certos “direitos”, e que um dos direitos daqueles é justamente o seu direito de “errar”, sob qualquer ponto de vista... são fatores interdependentes que, conjugados, traduzem-se na finalidade capital: uma educação para a literatura e o leitor.

4.2 O planejamento das atividades: como e por quê

Apresentamos a seguir um roteiro sobre como a proposta de intervenção foi aplicada na sala de aula pesquisada. As atividades foram planejadas para um período de três meses, e contemplam estes aspectos: reconhecimento da turma e suas vivências e preferências de leitura, através da produção e gravação do gênero entrevista; seleção dos textos a serem lidos; momento de leitura extraescolar; acompanhamento dessas leituras por meio de encontros marcados previamente para a troca de ideias; tempo para um novo ciclo de novas escolhas literárias (troca dos textos) e prosseguimento das experiências. Socialização das leituras realizadas.

A turma escolhida é o 9º ano em período matutino, de uma escola da rede estadual de ensino, em Juazeiro do Norte, município com mais de 200 mil habitantes, situado no Sertão do Cariri Cearense. Nosso primeiro passo foi conversar com o gestor, para informar-lhe sobre os propósitos e objetivos da proposta de intervenção. Esse contato foi realizado muito tranquilamente, pois o professor aplicador integra o quadro docente da escola há quase cinco anos. O percurso didático inicial foi marcado, em primeiro lugar, pelo diálogo com os alunos, seguido de suas respostas, para a formulação de um banco de dados das preferências leitoras da turma.

Nessa etapa, o instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário escrito, dirigido aos estudantes (adaptado de Cereja (2005) e de Lajolo (2005)), com questões fechadas e abertas, a fim de que obtivéssemos resultados qualitativos. Antes da aplicação, os alunos foram apresentados didaticamente ao gênero *entrevista*, pois a sua primeira atividade foi a produção desse texto: formaram duplas e um entrevistou o outro.

O passo seguinte constou da socialização das entrevistas, que foram comentadas em sala de aula. Em seguida, analisamos as informações coletadas, construindo um banco de dados inicial, a fim de selecionarmos previamente obras de interesse coletivo, a serem escolhidas pelos alunos. Textos que guiamos e nos guiaram, pois da relação entre eles e os

leitores dependeu a escolha dos gêneros a produzir (primeiro, a entrevista; depois, o debate) e dela dependeu também o fio condutor das discussões e partilhas de leitura, já que cada texto carrega temas preestabelecidos e sentidos a serem reconstruídos.

Assim, de posse do material a ser explorado pelos participantes, estabelecemos vínculos de sustentação dessa atividade através de uma *teia comunicativa*. Isso significa que, a depender das leituras feitas, se de maior ou menor envergadura quanto à extensão, estrutura e densidade, dois ciclos de socialização foram planejados e executados, nos quais cada leitor expressou ao grupo ali presente a sua compreensão das leituras; o que sentiu e pensou, como reagiu a partir do texto apreciado. Esses momentos de interação verbal face a face foram mediados pelo professor pesquisador, o qual, por sua vez, comprometeu-se em fazer-se não apenas condutor, mas um parceiro na teia dialogal executada.

O ciclo de atividades pode ser sintetizado em quatro momentos:

I. O primeiro é o contato de esclarecimento e motivação, em que os alunos foram sensibilizados a participar e, em seguida, realizaram a entrevista (cada um com um colega), utilizando perguntas previamente preparadas e outras que ainda quiseram fazer. Como a entrevista realizada se compõe de perguntas bastante diretas, não foi preciso utilizar aparelho de gravação de voz. À medida que um perguntava e o outro respondia (depois vice-versa), o primeiro registrava as respostas no próprio questionário entregue pelo professor, numa atividade de *retextualização*, trazendo o depoimento e a declaração escutados para o papel. Depois de transcritas, as respostas passaram a compor uma parte do corpus da primeira análise, a partir do qual fomos em busca de uma série de títulos literários para serem oferecidos.

II. O segundo momento é a realização de discussões nas quais se vislumbra a possibilidade de o aluno participante *des-envolver-se* do casulo da tão frequentada timidez ou da sensação de incapacidade. Foram realizadas as observações necessárias para, por meio delas, esboçarmos um possível retrato do leitor e falante que temos, e do leitor e falante que queremos ter, construindo nosso corpus de análise. Embora o tempo de duração dessa proposta esteja limitado à consecução do texto acadêmico, não se pode negar uma ambição ante a tarefa interventora: acreditar que o envolvimento confiante, direto e responsável dos participantes poderá formar uma espécie de clube de leitores, cujo grande ganho não é competir, mas dialogar, completar-se com o outro.

III. O terceiro momento se caracteriza como a oportunidade na qual os participantes puderam expor subjetivamente o seu contato com os livros lidos, numa troca de visões pessoais. Uma das estratégias para o andamento dessa atividade foi a mediação do professor,

o qual, numa atitude convidativa, procurava estimular os leitores a apresentarem oralmente não apenas o saldo interpretativo dos textos e obras lidos, mas, de modo tão importante quanto, o seu parecer de leitor; o que sentiu e como sentiu, pensou ou agiu durante a leitura. Nessa ocasião, enquanto um estudante falava, solicitava-se aos demais atenção e interesse para ouvir o colega, a fim de que, logo em seguida, outra pessoa pudesse comentar o que ouvira e ter a vez de partilhar a sua experiência com os demais.

IV. O quarto momento permeia todos os outros, pois acontece a partir da troca dos livros – os participantes escolhendo obras diferentes, algo que se dava no decorrer do percurso, pois sempre surgia a necessidade da troca, diante dos diferentes gostos dos leitores. Como observamos, a criação de uma comunidade de leitores cria vínculos afetivos tanto com a obra quanto com os que dela participam. Assim, de posse da postura de leitor que conheceu a visão de outros colegas sobre a leitura; escolheu um texto literário e o leu; conversou sobre ele com os colegas; e, depois, teve espaço para realizar um debate sobre algum tema dessas leituras, o leitor jovem fará o mesmo trajeto, mas desta vez, lendo algo diferente, ou porque ele próprio escolheu por critérios particulares, ou porque o colega indicou, entre outras possibilidades.

Cabe ressaltar que procuramos associar a essa metodologia a inclusão de uma diversidade substancial de produções textuais e artísticas que tomam elementos da palavra falada como marca, tais como: o gênero teatral, o cordel, a narrativa dialogada. Dessa forma, supomos cumprir os objetivos já expostos, pois, além de perfazermos a longa caminhada reflexiva em torno de pesquisas sobre nossa temática, contribuímos para a constituição do sujeito leitor e de suas habilidades linguísticas orais, instigando-lhe a que fale, debata, comente, expresse-se, enfim, na troca diária do interdiscurso humano.

4.3 Os leitores e os livros à sua disposição

Mais do que a apropriação de sentidos inerentes a um texto pré-concebido por um determinado autor, a leitura significa um diálogo de grande amplitude e forte apelo contextual, num tempo e num espaço interdependentes. Assim, de acordo com o parâmetro da análise do discurso, um texto nunca se faz completo no momento de sua produção, porque estará sempre em permanente interligação com as condições específicas que o situam e redimensionam, inscrevendo-o de diferentes formas, seja no rol da *situação comunicativa*, seja no do *contexto histórico-social* ou no dos *interlocutores* (ORLANDI, 1996).

Quando produzimos um texto (falado ou escrito, verbal ou não verbal), de uma forma ou de outra levamos em conta os fatores que interferem diretamente na sua produção e reprodução, entendendo a primeira como o momento inicial do fazer; e esta última, como a chegada, o dar-se conta de que o texto existe porque de fato chegou a alguém. Eis, portanto, o protagonismo do leitor em todo o processamento de leitura, fazendo-se um agente configurado nas antecipações e em suas respectivas repercussões: isto é, ao se produzir um texto, antecipa-se a noção de leitor, que, por sua vez, interfere na visão do produtor; ao ser reproduzido, recebido, o texto inicia seu trajeto de significação, a partir do qual se reconfigurará a cada olhar (re)direcionado sobre ele.

É com esse olhar que destacamos as seguintes precondições:

- os educandos foram sensibilizados a participar e a permanecerem no ciclo de atividades livremente, por se sentirem envolvidos na troca de experiências de leitura, não por uma questão de simples conveniência ou obrigatoriedade;
- pesquisa e aplicação foram realizadas sempre com o olhar do estímulo, do convite e da permanência nas atividades socializadas – a leitura sendo vista como possibilidade de escolha, de liberdade de ideias e sentimentos, não como tarefa obrigatória ou impositiva;
- foram apresentados aos nossos estudantes uma significativa quantidade de títulos da chamada literatura infantojuvenil, pertencentes ao acervo pessoal do professor pesquisador e ao da biblioteca escolar. Os primeiros contatos com os livros foram de muita espontaneidade, descontração e troca de opiniões. Os livros eram observados pela capa, pelo título, pela orelha, pelas ilustrações. Os leitores começaram como numa prova de degustação, podendo trocar logo em seguida ou permanecer naquele momento com o livro em mãos.

Assim, estiveram presentes muitos títulos: dos clássicos aos contemporâneos, a maior parte deles escrita por autores bastante reconhecidos pelo público e pela crítica. E com grande predisposição para responderem positivamente aos anseios dos leitores – agentes de seu grupo social, marcados pela individualidade na atmosfera mutável que tanto interfere no leitor como na obra. Pois, como assinala Zilberman (2000, p. 91): “a cada texto competirá oferecer indagações novas e inquietantes aos públicos diferentes que aparecerem. Assim como os consumidores não são fixos, nem estáticos, a obra literária não é inalterável”.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A escola-campo de aplicação desta proposta foi fundada em março de 1976 e é uma das instituições públicas de ensino básico da rede estadual mais frequentadas em Juazeiro do Norte. Inicialmente, oferecia as modalidades de educação infantil e ensino fundamental 1 e 2. Porém, apenas o 9º ano, nos últimos anos, tem sido contemplado para a modalidade fundamental, e já se sabe que, a partir de 2016, a escola passará a atender, tão-somente, da 1ª à 3ª série do ensino médio regular. Os turnos de funcionamento das aulas são: manhã, tarde e noite. As atividades foram desenvolvidas com estudantes de um 9º ano, no turno matutino, turma em que o professor pesquisador leciona a disciplina de Língua Portuguesa, com uma carga horária semanal de 6 horas-aula.

São alunos, em sua maioria, com características bastante heterogêneas, meninos e meninas com desafios pela frente, muita agitação e anseios. Alguns residem em bairros adjacentes à escola; outros, por morarem mais distantes, dependem de transporte escolar. É o seu primeiro ano de estudos nessa instituição. Antes, passaram por escolas da rede municipal. Encontramo-nos em três dias da semana para o desenvolvimento de momentos planejados e voltados à sua aprendizagem. Segundo afirmam, pretendem continuar na escola, onde concluirão o ensino médio.

Toda a intervenção foi realizada no decorrer de um período de quatro meses (tão logo iniciaram as aulas do ano letivo de 2015, na primeira semana de fevereiro), tendo sua relativa conclusão, para o esboço desta pesquisa, no começo de maio do ano em curso. Assim, o roteiro da proposta passou a compor, durante esse período, o planejamento do professor pesquisador, entremeando, por isso, as proposições do currículo, bem como toda a prática pedagógica, desenvolvida numa turma de conclusão do ensino fundamental. Houve dificuldades, mas o sentido maior de motivação e descoberta teve o seu lugar de merecido destaque, tal como podemos acompanhar, principalmente, na análise de muitas falas dos leitores participantes.

Uma das maiores contribuições das entrevistas realizadas com/pelos alunos foi nos permitir a composição de um perfil mínimo do leitor que temos hoje, em sala de aula, para, a partir dessa observação, realizarmos a proposta de intervenção mais seguramente, sabendo de onde partir e como agir em diversos momentos, desde as primeiras escolhas dos livros pelos

leitores, até as perguntas motivadoras lançadas a eles, durante os diálogos de partilha. Ao todo, entrevistaram-se mutuamente e participaram da proposta de intervenção 30 estudantes.

5.1 Entrevistas com os estudantes

Observações sobre a apuração dos dados:

1ª) Em algumas questões, a soma total ultrapassa os 100%, porque foi permitido aos alunos responderem com mais de uma alternativa.

2ª) Em outras, a soma não atinge o percentual de cem, pois algumas questões foram deixadas em branco.

5.1.1 Dados socioeconômicos

Questão 1: Qual a sua idade?

13 anos	26%
14 anos	53%
15 anos	7%
16 anos	7%
17 anos	7%

Questão 2: Qual é o grau máximo de escolaridade do pai ou da mãe?

Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	10%
Ensino fundamental (6º ao 9º ano)	40%
Ensino médio	36,6%
Ensino superior	13,3%

Questão 3: Qual é a renda da família?

Abaixo de 5 salários mínimos	76,6%
De 5 a 10 salários mínimos	23,3%
De 10 a 20 salários mínimos	-

O levantamento de dados socioeconômicos na turma revelou conclusões significativas: quanto à relação idade-série, os estudantes, de modo geral, encontram-se dentro do esperado: a maioria, 53%, apresenta uma correlação adequada, conforme o recomendado para a sua idade (14 anos), além dos que estão relativamente adiantados (26%), terminando o fundamental aos 13 anos. Isso significa que, se continuarem num ritmo satisfatório de aprendizagem, concluirão o ensino médio aos 16 / 17 anos – uma informação importante, quando consideramos que, como demonstram dados da ONG Todos pela Educação (2014), apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até os 19 anos (embora esses números tenham melhorado, continuam abaixo do esperado). Nota-se, porém, uma soma total de 21% de jovens com 15, 16 e 17 anos que, ao contrário dos demais, encontram-se fora da correspondência ideal de ano escolar para a sua idade, o que demandará ainda mais cuidado de sua família, da escola e deles mesmos, a fim de não se vitimarem por índices de reprovação e abandono.

Observando o nível de escolaridade familiar, temos uma minoria de pais que concluíram o ensino superior, em contraste com o indicativo dos que possuem apenas o ensino fundamental completo, 40%, e o ensino médio, 36,6%. Esse fato vem reforçar, por exemplo, uma situação já bastante conhecida em nosso meio: muitos dos que dependem da escola pública, especialmente em contextos sociais menos favorecidos, advêm de famílias de baixa renda e, por conseguinte, com baixa escolaridade. Na turma pesquisada, tal fato é evidente, quando se confrontam as rendas indicadas pela maioria e pela minoria dos discentes: a grande parte deles, 76,6%, é oriunda de lares onde a renda familiar mensal não ultrapassa o valor de cinco salários mínimos (correspondentes, hoje, à quantia de R\$ 3.940,00).

5.1.2 Sobre leitura literária

Questão 1: Você costuma ler regularmente?

Sim	73,3%
Não	26,6%

Questão 2: O que você lê com maior frequência?

Jornais	-
Romances	23,3%
Contos e crônicas	33,3%
Poesia	30%
Revistas	3,3%
Quadrinhos	20%
Outros (especificar): <i>Bíblia</i> (2); legenda de jogos e animes; livros escolares; mangás (2)	20%

É importante ressaltar que, o fato de estar sendo entrevistado por meio de um instrumento de pesquisa previamente elaborado pelo professor, poderia ter levado o aluno a dar respostas esperadas, que não o constrangessem. Contudo, para minimizar esse problema, adotamos a seguinte medida: a não identificação nominal, na folha de transcrição das respostas, dos discentes, de maneira que ficassem despreocupados para dizerem, de fato, o que mais representasse a si mesmo. Além disso, o professor procurou assumir, a todo instante, uma postura de orientador dos participantes, incentivando-os a colaborarem com o processo de pesquisa enquanto, ao mesmo tempo, refletiam sobre sua própria forma de relacionamento com a leitura intra e extraescolar.

Um dos maiores gargalos na escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa e de suas repercussões para o ensino, como sabemos, é o relacionamento dos jovens com a leitura. Uma das perguntas indispensáveis nesse instrumento de pesquisa, a que procura saber se o estudante lê ou não com frequência, mostra que, diferentemente da suposição generalizada, a maioria deles, 73,3%, encara a leitura com regularidade. Como podemos interpretar essa resposta? Interpretamo-la considerando que nossos educandos não estão assim tão afastados da leitura para além da escola como parece a princípio. Claro que esse indício não resolve a questão: pelo contrário, apenas nos acena que existe um potencial leitor assíduo à espera de condições favoráveis para o seu desenvolvimento satisfatório.

Para a pergunta 2, os alunos puderam optar por mais de um item, naturalmente: pois se trata de saber sobre aquilo que, na escola ou fora dela, é acessado por eles quando resolvem ler. Assim, entre alternativas que variam de suportes a gêneros, com a possibilidade de indicação de outros artigos, observamos uma distribuição equilibrada nas respostas: com exceção do jornal, que nenhum deles indicou como veículo lido, gêneros como romance, conto, crônica, poema e quadrinhos costumam ser visitados pelos leitores, diferindo-se da revista, indicada por apenas um aluno. Como vemos, itens como *Bíblia*, legenda de jogos e animes, livros escolares e mangás foram mencionados como lidos por 20% dos alunos, mostrando-nos, ao mesmo tempo, a presença do elemento religioso; da escolarização, por meio de seus livros didáticos (“escolares”) e da leitura com um teor alargado para perspectivas contemporâneas na vida da juventude.

Nesse contexto, a compreensão do que constitui a formação do leitor, sobretudo a partir das propostas lançadas pela escola, requer de nós a percepção da leitura como um elemento dinâmico, em atenção ao alerta de Soares (2008, p. 30), que, ao manifestar sua análise ante as inúmeras críticas de vários segmentos sobre o baixo desempenho leitor dos estudantes brasileiros em testes como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), foi enfática ao certificar: “Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler”.

Concordamos com Soares por acreditar que sua proposição apóia-nos num trabalho com a leitura que se proponha a ir muito além dos testes de múltipla escolha, os quais, não raro, arvoram-se ao direito de avaliar, como um fim em si mesmos, se nossos educandos, em anos finais dos ensinos fundamental e médio, sabem ou não ler e compreender textos verbais e multimodais. Não podemos negar a relativa importância desse tipo de verificação. Mas acreditamos que nosso trabalho com o verbo ler, *sempre transitivo*, percorre um caminho de escolhas que exigem muito cuidado. Como ainda alerta a autora, “o que se conclui é que é preciso dar complemento ao verbo *ler* quando se fala em ler muito ou pouco, ler bem ou mal; como também é preciso dar complemento ao verbo ler quando se avalia a leitura” (SOARES, 2008, p. 31).

Questão 3: Quando você lê obras literárias, elas são geralmente:

As que os professores recomendam	40%
As que você compra ou empresta de alguém por iniciativa própria	60%

Questão 4: Lembre-se de uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado muito.

a) Qual o nome dela?

b) Ela foi leitura obrigatória na escola?

- 1º grupo: Obras entre as que foram leitura obrigatória (20%): *João e Maria; A pata da gazela (3); Mob Dick; As andorinhas.*
- 2º grupo: Obras entre as que não foram leitura obrigatória (73,3%): *“Sítio do picapau amarelo”; Apocalipse; Dezesesseis luas; Dom Casmurro; Hercólubus ou planeta Vermelho (2); Crepúsculo; Quando meu pai perdeu o emprego; A bela adormecida; Viagem ao centro da Terra; Instrumentos mortais; A culpa é das estrelas (2); Romeu e Julieta; Cinquenta tons de cinza; O alquimista; Soul cartel; Percy Jackson e o ladrão de raios; Bíblia.*
- Outras observações: Três alunos não responderam. Uma aluna disse ter lido e gostado, mas não conseguiu lembrar o nome do livro. Um aluno indicou suas “próprias criações”.

Questão 5: Como você costuma agir em relação às obras indicadas pela escola?

Lê todas as obras	30%
Lê quase todas as obras	43,3%
Lê algumas das obras	23,3%
Nunca lê as obras	3,3%

No comparativo entre as obras geralmente lidas, se são as que os professores recomendam ou as que os estudantes compram ou pegam de empréstimo, esta última alternativa sai em vantagem, com uma diferença de 20%. Isso demonstra que, no caso dos nossos alunos, a escola não exerce a maior influência diante daquilo que a maioria mais

acessa para a leitura, embora não possamos desconsiderar os 40% que disseram geralmente ler o recomendado pelos professores.

Já na questão 4, que solicita aos entrevistados a obter de sua (ainda) muito jovem memória de leitura o livro que um dia leu e de que mais gostou, uma quantidade acentuada de 73,3% deles lembra da obra e declara que ela não foi uma leitura obrigatória, e sim deliberada. Curioso é constatar e comparar os títulos desses livros, bastante variados.

No primeiro grupo, o de leitura obrigatória, composto por apenas 20% dos leitores, observamos que os melhores livros já lidos por eles figuram no imaginário coletivo como clássicos da literatura: trata-se, respectivamente, de um conto fantástico; de um romance de caráter romântico, escrito por José de Alencar, no período de desenvolvimento dessa estética no Brasil; de um romance (certamente adaptado para crianças e adolescentes) de Herman Melville, pertencente à literatura americana; e de *As andorinhas [de Cabul]*, do escritor argelino Yasmina Khadra, romance que trata das relações muçulmanas na modernidade, com ênfase no papel da mulher naquela sociedade.

Assim, pelo seu caráter de tradição na literatura (e de *novidade*, no caso deste último livro), e pelas revisitações em indicações escolares, não é de se estranhar que as obras mais tradicionais façam parte do rol de leitura obrigatória. Mas não ficamos indiferentes ao fato de terem sido elas as preferidas dos poucos leitores que as elegeram.

Nessa mesma linha, encontramos no segundo grupo seis títulos: “*Sítio do pica-pau amarelo*”; *Dom Casmurro*; *A bela adormecida*; *Viagem ao centro da Terra*; *Romeu e Julieta*; *Bíblia*. O que revelam a presença dessas obras nas leituras de especial lembrança e não obrigatórias? Em primeiro lugar, indicam a sua importância na tradição.

Quanto à indicação “*Sítio do pica-pau amarelo*”, ao afirmar que gostou muito de ter lido uma criação de Monteiro Lobato, talvez a aluna não tenha rememorado o título específico do livro lido (Lobato não tem nenhuma obra que leve de fato esse nome, muito embora todas as histórias girem em torno da atmosfera do Sítio).

As presenças de um romance machadiano como leitura de destaque, dada a sua alta qualidade estética; de obras como o conto de fadas tão conhecido; da novela de Júlio Verne há muito apreciada por gerações; da trágica peça de amor e ódio escrita pelo bardo inglês, e do livro dito sagrado mais lido pelos ocidentais, também denotam que, entre os leitores, há quem já tenha lido ao menos um clássico literário (conquanto saibamos que um conto de fadas como *A bela adormecida* não é algo recente nas lembranças de qualquer leitor).

E quanto às outras escolhas? Podem ser caracterizadas como publicações em série e de forte apelo entre os mais novos ou entre os leitores que não costumam apreciar a literatura

consagrada por uma crítica e um público mais diretamente ligado a instituições como a escola e a universidade. Vemos figurar no grupo de leituras preferidas e não obrigatórias, assim, *best-sellers* da americana Stephenie Meyer e do brasileiro Paulo Coelho, além do recente e muito comentado (também criticado) *Cinquenta tons de cinza*, e de um gênero citado por, pelo menos, quatro meninos leitores (nessa pergunta e em outras), o *mangá*, um tipo de história em quadrinhos de origem japonesa. Tais indicações, por sua vez, servem-nos a perceber que uma parcela não reduzida de nossos educandos leem fora da escola produções não referendadas por ela; acessa publicações muito divulgadas e difundidas entre leitores de sua mesma faixa etária; passa a conhecer, também, produções ficcionais não valorizadas institucionalmente, mas alvo de um público consumidor cativo.

Questão 6: Você costuma ler na tela do computador ou de algum outro aparelho eletrônico? Se sim, o que lê com maior frequência? E o que pensa dessa forma de leitura?

Eis as respostas dos entrevistados:

1 – “Não, é igual a leitura de um livro, mas com o livro você se sente bem a vontade, e com um aparelho eletrônico você prejudica sua visão, por causa do visor do celular, computador, etc.”.

2 – “Não costumo ler com frequência, mas as vezes leio no computador. Eu acho que é muito bom poder ler pelos aparelhos eletrônicos, porque em vez de você tá mexendo nas redes sociais, você pode apreciar a leitura de maneira diferente”.

3 – “Não. Acho que tira um pouco o foco na tela do computador ou celular porque você vai ler outras coisas e no livro impresso você se interessa mais porque não tira muito sua atenção”.

4 – “Eu costumo ler mais no livro porque eu acho melhor do que o computador”.

5 – “Não. Mas diverte a pessoa. Aprender novas forma de leitura e palavra novas que ajuda a construir o mundo”.

6 – “Não costumo ler por algum aparelho eletrônico, a forma da leitura por um aparelho eletrônico eu não acho bom porque você pode ser atrapalhado com uma mensagem ou uma ligação ou qualquer outra coisa, aí você vai se perder naquilo que tá lendo, vai ter que ler tudo de novo”.

7 – “Não. Porque não é o mesmo gosto de ler um livro normal. Porque por a internet eu acho que não se dá pra ler tão bem como no próprio livro”.

8 – “Não. Acho chato porque fica chegando mensagem, aí não dar pra ler”.

9 – “Não. Eu não leio mas acho uma forma bem legal para concretizar os nossos conhecimentos mais não é tão legal como ler um livro”.

10 – “Não. Não sei porque eu nunca li em aparelho eletrônico e nem em computador, mas acho que pode ser muito interessante”.

11 – “Não, nunca me interessei porque eu acho que a leitura perde a magia que existe nela”.

12 – “Não, eu costumo ler mais livros, porque eu acho que livro é muito mais importante do que algum eletrônico, leio só de vez em quando, quando chega alguma mensagem só, mais eu gosto é de ler mais livros como dezesseis luas, Alice no país das maravilhas e ali babá e os quarenta ladrões, só isso. Eu prefiro os livros não sou muito apegada as redes sociais”.

13 – “Sim. Mensagem. Boa”.

14 – “Sim. Frases, poemas. Para mim eu gosto mais já que eu não ‘desgrudo’ do meu celular aí é uma forma de eu ler com mais frequência e vontade”.

15 – “Sim, leio mangás, acho bastante ágil e prazerosa por não ser obrigatória”.

16 – “Sim, livros de terror e ficção científica. É bem interessante mas também não é tão interessante quanto no livro”.

17 – “Sim, mais eu sinto que prejudica a vista”.

18 – “Sim, mensagens e leituras de canções. Essa forma de leitura é muito tentadora, a qualquer momento eu posso desviar minha atenção para outra coisa”.

19 – “Sim, a Bíblia, é prático e você pode ler e levar consigo pra qualquer lugar”.

20 – “Sim. Livros de diversas linhas de pensamento, de romance, aventura e pequenos versos que os autores são meus amigos, essa inovação é de longe o maior passo da literatura contemporânea, pois está trazendo praticidade para o leitor”.

21 – “Antes não, mas ultimamente comecei a ler livros pelo celular. A leitura online pode ser muito bom e ao mesmo tempo muito ruim dependendo do leitor e da forma que cada um ler e usa a leitura”.

22 – “Sim, leio mangás e notícias que é um tipo de leitura diferente”.

23 – “Sim que é muito bom ler e que a gente apreende muito mais”.

24 – “Sim, mangás. Normal”.

25 – “Sim; mensagens boas”.

26 – “Sim leio mais mangá de terror, luta e ação e livro em quadrinhos. Eu penso que é diferente porque quando a gente ler nos ficamos curioso e tem a chance de alguém liga e

atrapalhar a sua leitura e quando você vai ler de onde você parou não faz mesmo sentido a história e então só tem que começar do início do capítulo para ter um sentido na história que você descobre o significado do personagem e o que busca em sua jornada e seu propósito de vida, o final se o início e a metade tem sentido na história e o personagem tem tudo a ver com isso tudo e a descoberta da moral da história que passa a gente leitor”.

27 – “Sim, acho um avanço na leitura”.

28 – “Sim. Eu só leio quando eu entro no Facebook o que os outros postam”.

29 – “Sim, no celular, pois passo muito tempo em aplicativos whats, face... Eu acho bom, embora tire muito nossa atenção para leitura em livros normais”.

30 – “Sim, quando eu recebo mensagens no celular de algumas redes sociais”.

É oportuno, nesta pesquisa, conhecer como pensam e agem os estudantes diante da relação livro-leitura literária-novas tecnologias, quando questionados, nesta entrevista e em alguns momentos de produção oral, acerca do assunto. Curioso constatar que uma boa parte deles está aberta ao cruzamento dessas diferentes linguagens e suportes, enquanto muitos chegam, inclusive, a defender a forma de leitura tradicional, em detrimento da que suporta os eletrônicos. Em atitude, assim, de confirmação ao pensamento de Aguiar (2013, p. 156), segundo o qual: “o livro [...] tem se mostrado o documento mais eficaz para conservar a expressão do conteúdo da consciência humana individual e cumulativamente social”, o que se explica, conforme a autora, “porque de há muito tempo, com a invenção da escrita, substituímos a memória pelos sinais gráficos para registrar nossas experiências e descobertas”.

As respostas dos estudantes para a questão 6 podem render discussões acaloradas, pois lidam com um aspecto atual e controverso: as novas relações entre o leitor e a leitura e as diferentes formas de acessá-la. Como observamos, quase a metade dos alunos, doze deles (40% do total), afirmaram não ter o costume de ler na tela do computador ou de algum outro aparelho eletrônico. Notamos também que, pela natureza dos comentários feitos, eles entenderam que a questão objetivava saber se, nos referidos suportes, ambos costumavam ler um texto literário ou qualquer outro.

Como se comportam os leitores que disseram *não ler frequentemente* por intermédio virtual? Os alunos 2, 5 e 9, embora tenham dito *não fazer uso do suporte eletrônico para ler*, não demonstram contrariedade quanto à essa prática. O aluno 2 diz estar de acordo com a leitura no computador (feita somente “às vezes”) porque, em sua visão, ao invés de a pessoa estar apenas acessando redes sociais, “aprecia a leitura de maneira diferente”. Já o leitor 5

dualiza um pouco a sua resposta – responde que não, mas, logo em seguida, diz que tal forma de ler diverte quem o faz (poderíamos perguntar: como sabe que diverte? e se sabe, por que não a pratica?). Por sua vez, o estudante 9 segue a mesma linha de raciocínio – diz não ler nas mídias, mas supõe ser “legal”, não mais, porém (como deixa claro), do que no livro. Três opiniões, assim, validam a leitura eletrônica, porém não a ponto de cultivá-la.

Que dizer dos outros nove leitores que responderam *não* e, ao mesmo tempo, expuseram suas apreciações? Todos eles apresentam seus pontos de vista numa direção convergente, pois, além de se afirmarem como não leitores nas telas eletrônicas, discordam delas. As justificativas mais completas mencionam, por exemplo, que, lendo no “visor” do celular ou computador, a visão pode ficar prejudicada, por isso o leitor 1 não aprecia esse contato. As demais seguem alinhadas no mesmo sentido: apontam para a desatenção a que a leitura em artigos eletrônicos está sujeita, devido às mensagens, ligações ou “outras coisas”, capazes de desviar o foco do leitor e impedir que a leitura aconteça de fato, como declaram os entrevistados 3, 6, 8 e 12.

Chamam a atenção as justificativas dos estudantes 7 e 11. Aquele por alegar que, na internet, além de não ser possível “ler tão bem”, não se experimenta o mesmo “gosto” que no “livro normal”. Este, por articular uma exposição ainda mais subjetiva: segundo o leitor, além de não ler em mídia, também “nunca se interessou” por isso, pois, como explica, a leitura num veículo que não seja impresso “perde toda a magia que existe nela”. Ou seja: uma atitude consciente de quem percebe no livro tradicional efeito e característica singulares.

Entretanto, dezoito entrevistados (60%) declararam utilizar aparelhos eletrônicos como celular e computador para fazerem leituras. Algumas respostas são muito pertinentes e merecem nossa apreciação e comentários. A começar pelo leitor 14: segundo confessa, ele une o útil ao agradável, pois, já que não “desgruda” do celular, isso é mais um motivo para ler com “frequência e vontade”. Pontos de vista expressos pelos leitores 15 e 20 são, a um só tempo, otimistas e seguros de sua visão: o primeiro diz ler “mangás”, e define a leitura como “ágil e prazerosa por não ser obrigatória”; o segundo é categórico: caracteriza essa forma de acesso ao escrito como uma “inovação”, “o maior passo da literatura contemporânea”, enfatizando que, além de textos de “diversas linhas de pensamento”, ele também pode ler “poemas” publicados por autores “seus amigos” – uma visão positiva e defensora da tecnologia aliada à escrita.

Opiniões diferentes e, a um só tempo, convergentes, vislumbramos no que dizem os leitores 16, 17, 18 e 29. De modo geral, as respostas põem em dúvida a qualidade dessa forma de leitura, porque, embora os leitores a pratiquem, falam de seus efeitos não muito positivos,

ao citarem que a “vista” pode ser prejudicada, como a atenção também, já que “aplicativos como whats [WhatsApp], face [Facebook]” etc. são “tentadores”, não sendo raro o leitor desviar o foco do que esteja lendo para qualquer uma dessas redes.

O estudante 21 é bastante claro em sua exposição: afirma que só “ultimamente” passou a ler “pelo celular” – e parece gostar; mas garante que ler assim “pode ser muito bom e ao mesmo tempo muito ruim”, a depender, portanto, de quem o faz e da forma usada. Já o leitor 26 se alonga em seus comentários, de maneira tal que notamos um acúmulo de informações, carente de organização interna, gramatical e coesiva: ainda assim, depreende-se que o aluno se preocupa com o entendimento do que está lendo, principalmente quando se trata do “personagem” e da coerência do texto, aspectos que podem ser afetados pela possibilidade de dispersão no celular, quando “alguém liga”, por exemplo, nas palavras do adolescente.

5.1.3 Roteiro para uma história de leitura

Questão 1: Qual é sua mais antiga lembrança de leitura?

- *Lugar (interior ou exterior de prédio):*

Casa/quarto	63,3%
Biblioteca	3,3%
Escola	23,3%
Sítio/embaixo de uma árvore	6,6%
Não responderam	3,3%

- *Postura física (no colo, sentado, deitado, em pé):*

Deitado	46,6%
Sentado	53,3%

- *Material de leitura (livro, revista; autor; tamanho; memória visual):*

Livro	73,3%
Livro grosso, com muitas páginas	6,6%
Revista	6,6%
<i>Bíblia</i>	3,3%
Poesias na internet	3,3%
Mangás	3,3%
Não responderam	3,3%

- *Razão da leitura (lazer, oração, dever de escola, curiosidade independente):*

Oração	6,6%
Lazer	36,6%
Dever de escola	6,6%
Curiosidade independente	36,6%

- *Outras pessoas presentes e envolvidas na situação (familiar adulto, familiar infantil, colega, professor, desconhecido):*

Amigo / colega	26,6%
Colegas de classe / professor	16,6%
Familiares (adulto e/ou infantil)	33,3%
Sozinho	16,6%
Não responderam	6,6%

Essa série de questões, que adaptamos livremente de Lajolo (2005) e incluímos na entrevista, serve, além de reforçar a questão 4, para resgatar das lembranças (muito tenras) dos leitores o(s) momento(s) que marcou(aram) a sua entrada no mundo diverso e desafiador da leitura. Ambas as perguntas, diferentemente das primeiras, não são objetivas, mas discursivas, a fim de que os alunos pudessem relembrar, comentar, numa tentativa de

reconstituir, da fala para a escrita, breves mas particulares memórias. Contudo, suas respostas foram muito curtas, e com a ausência de comentários que pudessem oferecer um painel mais detalhado de suas primeiras experiências (subjetivas) com a leitura.

Desse modo, foi possível resumir as respostas dos leitores da maneira como se observa nas cinco tabelas acima. Na primeira delas, como vemos, uma grande parte dos nossos entrevistados (63,3%) afirmaram ter sido a casa o lugar em que realizaram a leitura da qual se recordam como a mais antiga, local secundado pela escola, eleita por 23,3% dos alunos. Por que estaria o lar mais presente do que a escola na memória do leitor jovem, se é nesta última que, quase sempre, ensina-se a ler, sendo esse um de seus papéis? Seria mais um indício de que as leituras *da escola*, geralmente obrigatórias, por isso mesmo estão ausentes da autoimagem remissiva de leitura feita pelos educandos?

Se compararmos os dados do item sobre a postura física no momento da leitura e do item acerca do material desta, percebemos facilmente que, no primeiro, o leitor valorizou a situação em que esteve de maneira mais confortável (sentado ou deitado). Enquanto que, no segundo, 73,3% de todos os alunos se remetem ao livro como o artefato de maior visibilidade em suas lembranças, numa clara demonstração de que esse objeto foi, de saída, o mais associado, desde sempre, ao ato de ler.

Já em relação às razões que levaram aos contatos iniciais com a leitura, ficam empatados e em lugar de evidência os itens “lazer” e “curiosidade independente” – fixando a ideia de que a leitura que marcou, no total dessas alternativas, 73,2% dos leitores iniciantes, teve sua razão de ser não em deveres escolares ou até mesmo religiosos, mas em situações de espontânea e livre possibilidade de escolha e motivação entre leitor e objeto lido. Quanto à questão sobre quem estava presente no momento, tanto os amigos/colegas quanto os familiares foram citados como os que compunham a cena, com predileção pelos familiares, ratificando o destaque (já mencionado) do ambiente doméstico.

Questão 2: Cite entre dois e cinco livros ótimos (os melhores!) que leu em sua vida.

As obras citadas foram as seguintes: *O Hobbit*; *Planeta Vermelho*; *Viagem ao centro da Terra*; *Vinte mil léguas submarinas*; *Em busca de mim*; *Cinderela*; *A bela adormecida*; *Romeu e Julieta*; *Quando meu pai perdeu o emprego*; *Dezesseis luas*; *Lua nova*; *Apocalipse*; *O código Da Vinci*; *Eclipse*; *O alquimista*; “seleção de Machado de Assis”; *Dom Quixote*; *A pata da gazela*; “poesia de Patativa do Assaré”; *Cidade de papel*; *A cabana* (2); *Cidade do*

sol; Tower of God; Percy Jackson (3); Soul cartel; One piece; O senhor dos anéis; Cinquenta tons de cinza; João e Maria; Tá chovendo hambúrguer; Peter Pan; Planeta vermelho; Anjos da noite; Chamado do monstro; Instrumentos mortais; Alice no país das maravilhas; Bíblia; Crepúsculo; Amanhecer; A culpa é das estrelas; Psiu! Não faça barulho; Apocalipse; Noé; Um crime de amor; Papo aberto com Jesus; Amor à primeira vista; Procurando palavras; Fúria de titãs; Naruto Shippuden; Percy Jackson e o mar de monstros; Percy Jackson e o ladrão de raios.

Na lista dos melhores livros já lidos pelos entrevistados, visualizamos uma quantidade de obras com características distintas e para as quais podem ser aplicadas algumas discussões realizadas quando, numa questão anterior, solicitamos que os leitores escolhessem apenas uma das melhores obras já lidas. A diferença, porém, agora, é a extensão das respostas, devido à variedade dos títulos.

A validade dessa questão se justifica mais pelo fato de podermos acompanhar as diferentes escolhas de leitura dos alunos até o momento, nesses poucos anos de sua história educativa. A esse respeito, e como uma boa ilustração do movimento interpretativo e de amadurecimento percorrido pelos leitores, Tinoco (2013, p. 142) observa: “o leitor, progredindo de descoberta em descoberta, ao mesmo tempo avança, e percebe que a compreensão do que é lido se modifica, na medida em que cada novo elemento imprime uma nova dimensão aos elementos antecedentes, repetindo-os, desenvolvendo-os ou os contradizendo”.

Nas respostas à questão 2, contam entre as produções eleitas vários títulos da chamada literatura infantojuvenil, com destaque para obras pouco conhecidas mas citadas, como é o caso, por exemplo, de *Em busca de mim; Amor à primeira vista; Procurando palavras*, entre outras. Observamos muitos títulos *best-sellers*, já aludidos, mas dessa vez na companhia de congêneres, tais como: *O Hobbit* e *O código Da Vinci*, os quais dividem o mesmo espaço com uma leva de mangás, como os preferidos de alguns meninos adolescentes: *Percy Jackson* (citado três vezes); *Soul cartel; One piece; Naruto Shippuden; Percy Jackson e o mar de monstros; Percy Jackson e o ladrão de raios*. Curioso também é notarmos, entre as escolhas dos leitores, títulos de filmes como *O senhor dos anéis; Tá chovendo hambúrguer* e *Noé* – tentativa, da parte dos leitores, de mostrarem a sua visão mais ampla sobre a leitura, já que leem também as legendas dessas produções cinematográficas?

E os clássicos? Também marcaram presença, por meio de escolhas como “seleção de Machado de Assis”; *Dom Quixote; Alice no país das maravilhas*, além de contos infantis

mencionados, com a inclusão, dessa vez, de *Peter Pan*. Importante esta resposta de um leitor: “poesia de Patativa do Assaré” – ao menos um traço revelador da valorização de um elemento cultural digno de respeito, a literatura de cordel, representada, com mestria, por um nordestino semialfabetizado que se popularizou no Brasil, merecendo estudo em notória universidade francesa, pela desenvoltura com que extrai seus versos da paisagem e da gente de sua terra.

A variedade de obras mencionadas nessa pergunta de maiores possibilidades demonstra o percurso de alguns leitores em territórios um pouco mais abrangentes que o dos livros infantis com que, muitos deles, foram alfabetizados e dos quais ainda sobram (talvez as únicas) lembranças de contato com um texto literário. Todavia, alguns já se enveredaram, de fato, nas plagas das produções ficcionais em série; outros provaram das HQs japonesas, gostaram e continuam a lê-las; em contraponto com os poucos que podem citar (às vezes só no implícito de obras lidas) nomes como os de Machado de Assis, José de Alencar, Shakespeare, Júlio Verne, Lewis Carroll e Patativa do Assaré.

Questão 3: Cite entre dois e cinco livros muito ruins (os piores!) que teve que ler em sua vida. (Que situação tornou a leitura obrigatória?).

Títulos mencionados pelos estudantes – dos quais disseram não gostar: *O príncipe e a raposa / Big bang* (“tive de ler no 8º ano”); *Meu primeiro beijo* (2) (“Não foi uma leitura obrigatória porque eu li por vontade própria” – resposta de um dos leitores); *A floresta encantada* (“Tive que ler como dever de escola”); *Deus da guerra / Fugindo de casa / Chapeuzinho Vermelho / Bela adormecida / A arte da guerra / Cinquenta tons de cinza* (estes seis últimos títulos compõem a resposta de um leitor); *A pata da gazela* e *Mob Dick* (“Fui obrigada a ler na escola”); “Era um livro de histórias que eu não quis ler, mas a professora quis que eu lesse”; *Branca de neve*.

Disseram não lembrar: 6 alunos.

Disseram não saber: 4 alunos.

Disseram “nenhum”: 8 alunos. Entre estes, uma leitora comentou: “Não tive até agora, pelo menos eu acho que todos são bons, mas de acordo com seu gosto literário. Livros são arte e pensamentos”.

Não responderam: 3 alunos.

A grande maioria dos estudantes (vinte e um deles, o equivalente a 70%) não ofereceu como resposta títulos de obras literárias lidas e detestadas, em contraste com os nove únicos leitores (30% do total) que lembraram os livros uma vez lidos, mas contrários ao seu gosto de leitor. Vemos, assim, conhecidas *histórias* infantojuvenis, que estiveram presentes em pergunta anterior sobre o livro preferido, agora aparecerem entre as menos apreciadas pelos leitores, ao lado de produções como *Cinquenta tons de cinza*; *A pata da gazela* e *Mob Dick*.

Importante comentar a resposta de um dos leitores, que elege seis, entre os livros mais insignificantes que ele já leu (ou não terminou de ler), fazendo-nos entrever sua curiosidade e seu senso crítico. Ressaltamos ainda o teor de obrigatoriedade da leitura, favorecendo o distanciamento entre o leitor e o livro indicado, como no comentário de uma aluna, ao afirmar ter lido apenas para satisfazer a professora, que “quis” que ela lesse. Ao contrário dessa visão, porém, está a de uma outra leitora, a qual, valendo-se de uma percepção pouco crítica mas sem deixar de ser coerente com o todo de sua resposta, afirma não ter achado ainda livros que não gostou de ler, pois, por serem “arte e pensamentos”, dependem do “gosto literário” do indivíduo, para receberem o seu quinhão de acolhimento ou rejeição.

5.1.4 A visão da turma sobre seus professores em contato com a leitura

Questão 1: Seus professores dão a impressão de gostarem de ler?

A unanimidade respondeu que sim: os professores demonstram gostar de ler. Apenas uma leitora vagamente respondeu “um pouco”.

Questão 2: Eles indicam livros? Quais? E que livros contraídicam?

Respondeu apenas “sim”: 1 aluno.

Responderam “sim” e comentaram: 19 alunos. Eis as respostas: “Sim. Literatura”; “Sim, todos que possamos ler”; “Sim, livros didáticos”; “Sim, Dom Quixote”; “Sim, literários clássicos”; “Alguns indicam e dão sugestão de leitura”; “Sim, indicam livros de conto e crônica”; “Sim, muitos”; “Sim, vários”; “História”; “Sim, os que tenham a ver com a aula”; “Sim, todos os tipos, fábulas, livros adultos eu acho”; “Sim, animados”; “Sim, não lembro”

(2); “Sim, vários”; “Sim, dos assuntos que estamos estudando”; “Os que manda trazer no dia a dia”; “Sim, não me recordo de quais livros”.

Responderam apenas “não”: 4 alunos.

Responderam “não” e comentaram: 5 alunos. Eis as respostas: “Nem sempre indicam”; “Ainda não”; “Por enquanto não”; “Ainda não indicaram”; “Eles não indicaram”.

Não respondeu: 1 aluno.

Questão 3: Que atividades de leitura eles propõem?

As respostas da grande maioria dos alunos levam-nos a esta síntese de atividades: “pesquisa”; “trabalhos”; “interpretação de textos”; “resumo”; “leitura em grupo”; “leitura individual”; “leitura de imagens”.

Em nossas discussões, temos enfatizado a necessidade de se promover um professor leitor e, por extensão, letrador. *Leitor*, no sentido de quem, por fazer dessa atividade uma constante em sua vida, pode despertar e conduzir seus alunos à descoberta da leitura como uma experiência de *fruição cognitiva*. *Letrador*, na acepção de alguém que promove o letramento, o qual, como afirma Goulart (2007, p. 51): “estaria associado à condição de, pela linguagem, ser interno de modo crítico aos conteúdos e formas sociais que, atravessados pela escrita, disputam o jogo do poder no espaço político das relações sociais”.

Assim, o conceito que os estudantes possuem sobre seus professores é de que estes demonstram gostar de ler. Um dos fatores para isso é não existir atividade pedagógica que prescindia da leitura, e se os responsáveis por elas são os docentes, compreende-se por que, unanimemente, os discentes responderam *sim* à pergunta 1.

Quanto à questão 2 (se os professores indicam ou não livros), as respostas curiosamente diferem, mas prevalece ainda o direcionamento para o *sim*, quando vinte alunos, o equivalente a 66,6% do total, afirmam que os professores indicam livros. E na maioria das indicações, rapidamente comentadas por eles, vemos o componente literário se fazer presente, numa clara participação do professor de português no cotidiano de leitura desses jovens, a partir da escola. Quanto à questão 3 (quais atividades os professores propõem), observamos tanto indicações de teor genérico (“pesquisa”, “trabalhos”) como as tradicionalmente utilizadas no espaço escolar (“interpretação de textos”; “resumo”; “leitura em grupo” etc.).

5.2 Algumas conclusões

As quatro seções dessa entrevista que realizamos com os estudantes, antes das aplicações interventoras, revelaram-nos diferentes perfis de leitores, provenientes de lares onde a maioria dos pais não chegaram ao ensino superior nem passaram muitos anos na escola. Os dados mostram, contudo, a presença do *letramento* na vida de todos os adolescentes, pois, uma vez na escola e prestes a concluírem o ensino fundamental, todos eles já foram (e continuam) expostos a situações amparadas pela linguagem escrita, em contato com seus professores, colegas, amigos e familiares.

Saber que muitos deles, em maior ou menor medida, convivem com a leitura em suas múltiplas dimensões, e que a imagem construída sobre eles próprios como leitores não é a mais desalentadora (tampouco a ideal, visto que cada um tem à sua frente uma longa jornada de superação e descoberta), não nos *conforta* nem desanima. É, muito antes, um convite a conhecermos como suas vivências se efetivaram até o presente, e de que maneira podemos contribuir para o alargamento delas e de sua conseqüente maturação nos anos escolares subsequentes, que demandarão deles habilidades e competências mais complexas para a sua consolidação como leitores críticos.

Por fim, foi relevante incluir uma questão que trata diretamente da *convivência leitor-leitura-meio eletrônico*, tanto para nos aproximarmos mais das novas conjunturas em que estamos imersos juntamente com os educandos, quanto para, dessa forma, também contribuirmos com a ampliação de seus conceitos sobre o ato de ler. Muitas falas e julgamentos transcritos na última pergunta denotam, da parte de seus emitentes, coerência e posicionamento próprio frente a uma questão controversa e que divide opiniões. Denotam, em suma, leitores *em começo de carreira*, mas antenados, de alguma forma, com o seu tempo.

6 COM A PALAVRA, O LEITOR

Podemos definir o ciclo de partilha das leituras realizadas baseando-nos em Cosson (2013), que discute relevantes estratégias para o letramento literário e, entre elas, explora o *círculo de leitura*. Para o autor, forma-se um círculo dessa natureza quando, ao protagonizarem situações de oralidade, os leitores trocam suas impressões pessoais numa determinada ocasião. Os círculos de leitura não estão presentes apenas na escola: podem acontecer, por exemplo, diz o pesquisador, quando jovens se reúnem para jogar RPG; senhoras marcam um encontro para discutir leituras; ou até mesmo numa roda de conversa em que os participantes discutem sobre uma ou mais obras lidas.

No ambiente escolar, porém, nada impede que esse evento de produção oral mediado pela leitura literária se estabeleça de maneira sistemática, isto é, organizado por atividades didáticas como a produção escrita de um gênero a partir de outros; a formação de subgrupos nos quais, em cada um, os participantes leiam as mesmas obras e, em seguida, socializem-nas aos demais. Participar de um círculo de leitura envolve, assim, disposição pessoal dos leitores, na certeza de que estarão construindo sentidos sobre os textos, em diálogo com seus pares numa dada situação comunicativa.

Durante esse momento, além dos conhecimentos de (res)significação da leitura, os participantes podem ampliar suas habilidades de fala, pois fazem uso dessa modalidade num *continuum de sequências tipológicas* que se intercalam. Porque, nesse desdobramento, parafraseiam, em *atitude narrativa*, os fatos do gênero narrativo; comentam se gostaram ou não da obra e por quê, ou justificam se recomendariam o livro a outro leitor, valendo-se de *mecanismo(s) argumentativo(s)*; caracterizam personagens, ambientes, objetos, paisagens, servindo-se de *habilidades descritivas*. Como sabemos, tais sequências estão implicadas entre si, e, quando mobilizadas pelo indivíduo, aprimoram a sua capacidade de produzir textos.

Um dos anseios indissolúveis durante a aplicação das atividades e no decurso da ressignificação de nossas práticas, dialoga com o sentido da *motivação para a leitura*. É em Paulino (2008, p. 65) que encontramos um manifesto com o qual fazemos coro: assim, no que se refere às motivações para a leitura literária, todas as ações “teriam de [...] ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos”.

Nossos momentos de círculo de leitura aconteceram nos entremeios das aulas de língua portuguesa, as quais sempre iniciávamos com a leitura em voz alta e expressiva de um texto literário, geralmente uma crônica ou um conto mais curto, com a intenção de criar um clima de envolvimento entre os presentes. Os alunos foram estimulados a se dispor, por interesse próprio e sem imposições, a escolher uma obra e, após a leitura extraescolar, discorrerem sobre ela. Algumas dificuldades surgiram: a resistência de alguns em seguir na leitura, seja pela “preguiça”, como diziam, seja por “trabalharem”, como é o caso de uns poucos. Todavia, lidar com esses fatores e tentar enfraquecê-los faz parte do percurso.

As falas de cada um dos leitores foram gravadas com um celular pelo professor pesquisador, do que foi possível organizarmos um corpus substancial para apreciação. No entanto, como sabemos, transcrever e analisar *tudo* acarretaria em excesso e extrapolaria os limites desta dissertação. Por isso, extraímos e transcrevemos os excertos mais significativos para um alcance da compreensão dos resultados.

Os aspectos mais observados nos depoimentos dos leitores referem-se sobretudo à *relação entre eles e as obras*, mas não dispensam reflexões sobre *características marcantes da oralidade*, e as consideram nas análises como uma forma de refletirmos sobre a importância e necessidade de conduzir estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento da expressividade oral dos discentes em contextos específicos.

Portanto, além de nos possibilitar a *compreensão do desenvolvimento do letramento literário entre os sujeitos*, suas falas possibilitam a observação de marcas do discurso falado, como variação e variedade linguísticas; articulação de elementos coesivos; organização da linguagem em sequências tipológicas; maior ou menor monitoração estilística da fala, entre outros. Apropriamo-nos desses elementos na medida em que se fizeram convenientes à exploração dos objetivos da intervenção.

6.1 Convenções de transcrição

As convenções de transcrição descritas abaixo foram retiradas de Bortoni-Ricardo (2004). O uso dessas marcações no decorrer dos excertos e das respectivas análises será constante.

P. – *professor*

Inicial maiúscula seguida de ponto – *estudante*

[...] – *indicação de que um trecho foi suprimido*

[] – *isola uma expressão ou explicação não pronunciada pelo falante*

+ *indica pausa*

xxx *indica trecho incompreensível na gravação*

:: *indica alongamento do som vocálico*

6.2 O que dizem os leitores?

Cada tópico a seguir refere-se a um(a) estudante, indicado(a) inicialmente por um nome fictício e, em seguida, apenas por uma inicial maiúscula. Os excertos estão segmentados para efeito de análise dos aspectos observados. Consta da introdução de cada tópico uma pequena apresentação de características apresentadas pelo(a) leitor(a) na entrevista escrita.

6.2.1 Ampliação da experiência com literatura para além dos domínios escolares

Olívia tem 16 anos e afirmou que costuma ler, com preferência pelo gênero romance. Quando lê obras literárias, elas são geralmente as que os professores recomendam. Indagada sobre se cultivava a leitura em algum meio eletrônico, ela afirmou que prefere a do livro tradicional.

EXCERTO 1

(1) P.: O., eu sei que tu não terminou de ler ainda. Mas fala aí: até agora, qual é sua visão do livro?

(2) O.: É bom + Não, é legal ele. É... *O velho e o mar*. Fala de um velho e um menino que eles pescavam juntos, quando ele era pequeno. Aí ele cresceu, acho que ele tá na faixa duns doze anos. Aí o velho tava pescando com ele só que:: num tava mais conseguino pegar peixe, essas coisa. Aí o pai dele proibiu ele de pescar com o velho porque o velho num tava mais em condições de pescar... que num tava mais conseguino financieramente pegar peixe pra dá dinheiro lá pro menino aí o pai dele pegô ele de volta. Aí o menino num queria ficá com o pai, queria ficá com o velho, aí tá uma confusão lá no livro. Parou no momento onde ele foi tomar uma cerveja, pagou uma cerveja pro véi. Foi.

(3) P.: Já tá perto?

(4) O: Tá.

(5) P.: O velho já foi, já esteve em alto mar, numa batalha lá, que acontece?

(6) O.: Não, ainda não.

(7) P.: É que eu já li também esse livro. É um livro maravilhoso.

A estudante inicia sua exposição após um convite (informal) do professor, que também já tinha lido o livro na adolescência e comentou sobre ele em momento anterior a esse, despertando interesse na aluna. Dias depois de ter iniciado a leitura, ela compõe, no turno (2), um breve relato sobre o enredo da história até o momento em que parou. Percebemos a habilidade de síntese da leitora, após uma pergunta que pretendia saber a sua “visão do livro”. Ela confessa ter gostado, mas, pela hesitação inicial, não demonstra grande entusiasmo, embora diga que o livro seja “bom” e “legal”.

Nas marcas de oralidade expressas pela aluna, notamos recorrência frequente à expressão “aí”, cuja função comum de advérbio de lugar desaparece nas ocorrências acima, que redirecionam o sentido da referida expressão a um contexto pragmático de *temporalidade*, do qual se vale a falante para encadear a informação seguinte com a anterior. Uma característica, enfim, do discurso falado. Esses turnos se encerram com o professor intervindo na fala de O., para dizer a ela, e aos demais, que já lera o romance, e que se trata de um “livro maravilhoso”, numa tentativa de estimular a discente a prosseguir na leitura.

EXCERTO 2

(8) P.: O., como você chegou a esse livro que você já tá lendo?

(9) O.: Foi porque eu tava conversando com minha amiga, aí ela falou que tinha um livro, só que é tipo em quadrinhos. É o *Diário de um banana*.

(10) P.: Ah, o *Diário de um banana*. Nunca li não mas já ouvi falar. E... interrompeu a leitura de *O velho e o mar*?

(11) O.: Foi. Eu tava doida pra ler esse livro.

(12) P.: Tava com vontade de ler *Diário de um banana*...

(13) O.: Anram.

(14) P.: Chegou perto do fim d’*O velho e o mar*?

(15) O.: Cheguei.

(16) P.: Chegou? Aí como é, vai querer terminar ou vai interromper mesmo?

(17) O.: Vou interromper, vou trazer.

(18) P.: Tá certo. Então nos diga mais sobre o outro livro, o que a sua amiga lhe emprestou.

(19) O.: No começo ele fala assim que... ele não queria escrever aquilo, que só tava escrevendo porque a mãe dele pediu. Ele pediu pra mãe dele comprar um caderno pra ele. A mãe dele comprou um diário. Aí é o primeiro dia da escola dele, aí ele escreve o acontecido. Só + É besteira. Mas eu gostei. É tipo comédia ele. É engraçado.

Em dia e horário anteriores ao encontro em que se deram os turnos do excerto 2, a aluna comentara com o professor que iria devolver *O velho e o mar*, porque, segundo ela, a narrativa não a tinha empolgado tanto. Por essa razão, o professor já inicia o diálogo, no turno (8), perguntando como ela chegou ao outro livro. Ao afirmar, em seguida, que foi por

intermédio de uma amiga, percebemos que, em seu círculo de convivência, a discente tem a oportunidade de partilhar impressões sobre livros com pessoas próximas. Nesse sentido, opera-se a troca do livro anterior, que ela pegara com o professor durante a aula, por um que sua amiga lhe indicara, prevalecendo esta última opção, pois a sua curiosidade foi imperativa, como vemos, no turno (11): “doida pra ler esse livro”.

Não bastasse isso, no turno (19), O. já é capaz de antecipar um julgamento sobre o segundo livro, apesar de a exposição que ela faz deste já ser bem menor que a primeira. Agora, ela diz: “É besteira” – deixando entrever a sua percepção sobre a qualidade literária (inferior) do *Diário de um banana*. Ao cabo, porém, resume: “É tipo comédia” – caracterizando a história, ao mesmo tempo em que emite um breve parecer: “É engraçado”.

EXCERTO 3

(20) O.: Antes eu não gostava de ler, não, mas agora... Tô apaixonada pelo livro que eu peguei na biblioteca [*Eu fui a melhor amiga de Jane Austen*] pra ler. Num consigo parar de ler, não. Foi a melhor coisa que aconteceu, depois que eu vim estudar aqui. Porque, ano passado, sabe como eu era, né... Foi uma experiência muito boa.

[...]

(21) O.: O título que eu li dele, eu pensava + É uma amizade. Só que... tem romance também, aí eu fiquei completamente apaixonada, porque fala de um romance e de uma amizade verdadeira. Que é duas amigas, e uma menina conhece um menino, e ela acaba se apaixonando por ele. Só que o irmão dela impede dela ficar com ele. Pretendo terminar ele, trezentas e dez páginas...

Podemos definir os turnos (20) e (21) como uma espécie de apoteose, ainda que breve, do trajeto de leituras percorrido pela estudante. Dentre os vários títulos oferecidos pelo professor, ela escolhe um, o qual, por não atender a suas expectativas, resolveu trocar. Assim, acolhe a indicação de uma amiga, que lhe despertara a curiosidade, mesmo que, logo em seguida, tenha considerado o livro uma “besteira”.

No encontro em que se efetivam os turnos do excerto 3, porém, constatamos que, no decorrer das hesitações de suas escolhas e de seus contatos com as obras anteriores, O. já teve a iniciativa própria de se dirigir à biblioteca da escola para uma nova escolha. E, por sua declaração, flagramos que foi bem-sucedida nisso: aqui ela já estabeleceu com a obra uma relação de afeto, assegurado por declarações tais, como: “Tô apaixonada pelo livro”; “foi a melhor coisa que aconteceu”, no turno (20). Esse caminho percorrido atesta como legítimo o raciocínio de Fernandes (2012, p. 205): “a aprendizagem resulta de um processo de natureza social e se dá, primordialmente, num terreno interindividual”.

Quando ficamos sabendo, ainda, de modo implícito, que, anteriormente, ela não era uma estudante muito interessada (“antes eu não gostava de ler”; “ano passado, sabe como eu era, né”), confirmamos então que, em contato com a obra, a jovem foi capaz de alterar o seu interesse e alguma percepção sobre a sua postura. No excerto 21, a aluna nos oferece ingredientes decisivos para que ela se “apaixonasse” pela obra: não só amizade, como inferira do título, mas “um romance”, ou seja, nessa acepção, uma relação amorosa entre duas ou mais pessoas. Um *romance*, também, suficiente para impulsionar a leitora a terminar de lê-lo, com o merecido envolvimento.

6.2.2 A narrativa e seu clima de suspense como elemento de estímulo ao leitor

Lídia tem 14 anos e afirmou que seus pais estudaram até o segundo ciclo do ensino fundamental. Em resposta à pergunta se lê com frequência, respondeu “sim”, sublinhando “poesia”. Ao questionamento acerca da leitura em tela eletrônica, foi enfática ao dizer que não “desgruda” do celular e, por isso, acaba lendo “frases e poemas” pela internet.

EXCERTO 4

(22) L.: O livro fala numa gruta, que era... um menino que queria... ter curiosidade... que ninguém chegava nessa gruta super... escura. Aí teve uma curiosidade, aí reuniu com os amigos e foram. Só que quando chegaram lá viram que era muito perigoso, né, a entrada, mas mesmo assim ele continuou. Aí teve... na metade do caminho... Na metade do caminho ocorreu um acidente, eles ia cair... porque um segurou ele. Era... tipo um abismo. Aí eles tava com medo de continuar... Tava com medo de continuar, mas mesmo assim, o amigo que reuniu todos os outros, disse que ia até o fim. Aí os outros acompanharam ele. Aí era... uns peixes albinos... e... a visão deles era muito pouca... O lugar... era muito escura a caverna, não entrava luz... Decorrer do tempo os peixe tudo lá dentro... não saía, não tinham luz e nem nada. Aí eles queriam aprofundar, descobrir sobre esses peixes... Como cresceu esses peixes, aí... Não, aí eles entraram dentro do lago, aí os peixe começaram a subir, como se tivessem morrido, por causa da xxx porque eles não conheciam os peixe, não sabia... Aí... descobri que os peixe tinha... como... fosse... a... gordura da pele fosse... ia causar a morte dos peixes. Aí saíram. E... foram atrás de outros xxx pra descobrir...

(23) P.: É um livro de aventuras, é?

(24) L.: É. Uma aventura.

(25) P.: *O mistério da gruta*. É de Walcyr Carrasco o livro que ela tá lendo [...]. Você conseguiu terminar, L., seu livro?

(26) L.: Anram.

(27) P.: Ele ele... Pelo enredo que você contou, ele consegue despertar a atenção do leitor?

(28) L.: A curiosidade de querer ir até o final pra descobrir o que era... o que acontecia dentro da gruta.

(29) P.: É um livro de suspense.

(30) L.: É.

(31) P.: Vai querer iniciar a leitura de um outro livro?

(32) L.: Anram. Pegar na biblioteca.

A leitora toma a palavra num dos primeiros encontros da intervenção para apresentar o conteúdo principal da obra aos colegas. Remetendo-se, assim, a uma palavra-chave (“gruta”) do título da novela de Walcyr Carrasco, L., na emissão de uma paráfrase da narrativa, permeia sua fala de ligeiras e reticentes hesitações, resolvidas imediatamente com o preenchimento de acontecimentos que se encadeiam.

É notável a seleção vocabular da qual se utiliza a fim de deixar clara a presença de uma situação conflituosa e enigmática no enredo apresentado: expressões tais como “curiosidade”; “perigoso”; “acidente”; “abismo”; “medo”; “peixes albinos”; “escura”; “caverna”; “aprofundar”; “descobrir” são ativadas pela aluna em seu relato e vivificam, em sua consciência e na compreensão auditiva dos ouvintes, o clima de mistério já anunciado, desencadeado pelo objetivo do grupo de meninos (liderado pela personagem central): descobrir “sobre os peixes”, e a causa de sua esquisita “pele albina”...

No turno (23), o professor pergunta se se trata de um livro de “aventuras”, devido à sucessão de fatos que, emparelhados com o suspense, dão esse teor à história: indagação confirmada pela leitora. Uma das marcas de oralidade observadas é a expressão *aí*, constantemente retomada como um marcador temporal e sequencial dos acontecimentos. Além da ausência de plural em segmentos frasais: “os peixe tinha”; “eles tava” etc.; bem como da conversão fonética do ditongo nasal (em verbos da terceira pessoa do plural: *acompanharam[ãw]*) na terminação de semivogal com ausência de nasalidade, observadas, por exemplo, em: “acompanharo”; “começaro”; “descobriro”. (Mantemos várias marcas da fala de L. tal como pronunciadas, na intenção de mostrar que, mesmo numa situação de oralidade ancorada no letramento e na leitura, a aluna não se desvencilha de variações fonológicas muito utilizadas na linguagem oral e por pessoas de seu grupo social).

O saldo positivo nesse diálogo, além da experiência partilhada com disposição particular por L., segue justificado por sua fala, ao responder que a novela desperta a curiosidade do leitor, e que, por tê-la e gostado, ela quererá “iniciar a leitura de um outro livro” – por deliberação própria: vai “pegar na biblioteca”.

EXCERTO 5

(33) L.: Eu comecei a ler *Fallen*, de Lauren Kate, que eu peguei da minha amiga. Ela tava lendo, aí ela me amostrou, aí gostei muito e comecei a ler. Ontem.

(34) P.: Bem recentemente, né. Já dá pra adiantar alguma coisa pra gente ficar sabendo sobre o livro?

(35) L.: É... um romance.

(36) P.: Tá certo.

O excerto 5 revela a continuação de L. em sua trajetória como leitora. No turno (33), sua fala nos informa que, ao contrário do que dissera em encontro anterior, o livro de que já iniciou a leitura não saiu da biblioteca, e sim do fato de sua amiga ter lido e lhe mostrado. Ao pronunciar que “gostou muito”, L. está nos dizendo que o primeiro contato com a obra (seja por ter sido intermediado pela amiga, seja pelas inferências que ela realizou ao ver a capa, contracapa ou ter lido na orelha), foi agradável, convidando-a para a leitura. Uma outra informação emitida é digna de nota: o reconhecimento que ela faz do gênero, definindo-o: “É um romance”.

EXCERTO 6

(37) P.: L., me chamou muito a atenção o título do livro que você tá lendo, e a autora também. Eu fui pra internet procurar sobre teu livro. E aí, que é que tu tá achando até agora?

(38) L.: Eu tô achando muito bom. É a história de uma menina, que ela estudava em uma escola. Aí os pais dela decidiu levar ela pra outra escola. É... um colégio interno, onde era... só pessoas que tinha algum problema. Só que ela não sabia o que ela realmente tinha, só que ela + Andando, conversava com algumas pessoas, sentia como se tivesse monstros, umas sombras, circulando ela. Aí ela vai pra essa escola, tipo, um tratamento. Aí ela começa a ver o problema de outras pessoas. Sentir um clima... lá, a escola, o clima é muito pesado... No primeiro dia de aula acontece várias coisas com ela, que ela fica assustada com a escola... E tem várias câmeras, eles usa algumas pulseiras, tipo, fizer alguma coisa errada, dá choque, neles... Eu li até essa parte, assim.

(39) P.: E tá empolgante?

(40) L.: Tá, porque ela vai conhecendo várias pessoas com algum problema, vai se identificando. Vai conhecendo pessoas... com problemas, diferente do dela, que ela ainda não sabe o que ela realmente tem. E não entende porque os pais dela botaram ela realmente lá. Aí é um mistério. Eu achei um mistério. Aí eu tô doida pra saber o final, saber o que acontece com ela. Aí ela vai conhecendo alguns garotos, como se ela tivesse se interessando, lembrando de um garoto que ela fala aqui. Mas ainda não contou a história desse garoto que ela sempre fala.

A leitora emite um juízo de valor inicial acerca do romance que está lendo (“muito bom”), e logo depois contextualiza a sua opinião com um relato bem encadeado: apresenta a narrativa como “a história de uma menina”..., anunciando a personagem principal e o conflito protagonizado por ela. Uma jovem é colocada pelos pais num “colégio interno” nada convencional: nele, diz a leitora, estão pessoas que, assim como a garota, apresentam algum tipo de problema e, por isso, exigem uma espécie de tratamento.

O enredo, assim, ganha uma complexidade peculiar porque, como a leitora adianta, a “menina” encontrará pessoas tão ou mais complexas que ela; sentirá como se “monstros” e

“sombra” a circulassem. E a “escola” não parece convidativa, pois, assegura a aluna, “o clima é pesado”, e o tratamento é vigiado por “câmeras” e controlado por “choques”. A remissão a tais elementos aponta-nos que a estudante considera a atmosfera de suspense e mistério como matéria indispensável à continuidade de seu contato com a obra.

As marcas de oralidade expressas por L. são ocorrências comuns em contextos informais. Exemplos: redução coloquial do verbo *estou*, conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo como “tô”; alteração fonológica da sílaba final vozeada do gerúndio *identificando*, em “identificano”; conversão da sílaba complexa para uma simples, em “poblema” (*problema*) – situações de pronúncia comuns em falantes com escolaridade baixa (ou em desenvolvimento).

EXCERTO 7

(41) P.: Como é sua relação com a literatura também fora da escola?

(42) L.: Eu não gosto, assim, muito de ler. Não tinha menor interesse. Só que... com esse projeto, e também com outros que eu já participei... Eu pegava, assim, alguns livros, mas às vezes não chegava ao fim com preguiça... Mas eu fui me interessando, agora. Várias pessoas, também... Aí me deu essa vontade, também de... curiosidade... de saber o que elas acham do livro... me deu curiosidade de saber o que elas tavam lendo... incentivou mais a ler.

Vemos, nos turnos (41) e (42), pergunta e resposta conclusivas da visão de L. sobre si mesma no papel de leitora. Ao indagar a ela como se relaciona com a literatura “também fora da escola”, o professor pretende que a leitora explicita o seu desempenho e nível de interesse na continuação da leitura gratuita e da fruição, livres de obrigações escolares. A sua resposta final, percebendo essa intenção, faz-nos ver que, a partir de “projetos” de incentivo à leitura, agora ela já se considera mais motivada (“Mas eu fui me interessando”...). Outro importante fator para o crescimento de seu interesse em ler é notável na sua menção ao papel do grupo, das “várias pessoas”, que, assim como ela, também expressam o que “acham do livro”, estimulando a curiosidade.

Com pertinência, e para finalizar as observações sobre a postura dessa leitora no excerto 7, cabe ressaltar uma observação manifestada pelo crítico literário norte-americano Harold Bloom (2001, p. 15): “Ler bem é um dos grandes prazeres da solidão; ao menos segundo a minha experiência, é o mais benéfico dos prazeres. Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros”.

Ora, as pessoas estão imersas, a todo instante, nos espaços eletrônicos, virtuais e cibernéticos, onde as informações se produzem fugazmente, mas, para Bloom, é somente na troca fecunda entre os leitores e os textos, que se alcança a alteridade (capacidade de se

colocar no lugar do outro) e o acesso à sabedoria, que o autor considera como o tipo superior de um conhecimento que rompeu limites e alcançou níveis mais elevados na consciência crítica e cognoscente.

6.2.3 Compreensão leitora da natureza peculiar da personagem

Sara tem 14 anos, disse não ler frequentemente, mas quando o faz, escolhe poesia. Prefere a leitura do livro, em contraponto à da tela do computador ou do celular. Seus pais estudaram até o ensino médio.

EXCERTO 8

(43) S.: Bom, esse livro trata-se de uma menina sonhadora. Só que a família dela não apoia esses sonhos que ela tem, que é ser gente grande, ser homem e ser escritora... No primeiro momento eu estranhei. Querer ser homem, e tal... mas não é certas coisas. Ela fala que quer ser homem porque ela admira, ela acha que um homem é tipo uma autoridade. Ela citou, aqui no livro, tipo... casamento. A mulher espera o homem fazer o pedido. E é uma coisa que eles dois têm que aceitar, mas sempre é o homem que toma a atitude. E... ela tinha uma tia que enjoava muito, comprava muita coisa e enjoava rápido, e dava pra mãe dela. Só que aí nunca vinha nada pra ela, porque era coisa de gente grande, e era um dos sonhos dela. Teve um dia que... veio uma bolsa, e a mãe dela não gostou. Aí deu pra ela. Foi tipo um sonho que se realizou pra ela. Aí nessa bolsa ela escreveu os três sonhos dela, que é ser grande, ser homem e ser escritora. É como se ela tivesse guardando, naquela bolsa, os sonhos dela.

(44) P.: Que ótimo, S., o seu relato. E quanto à linguagem da obra, qual a sua consideração?

(45) S.: Como ela fala aqui é uma forma popular, que todo mundo entende. Não uma forma formal, mas uma fala que todo mundo entende.

(46) P.: S., fale pra gente, também, como é sua relação com esse universo de leitura, também fora da escola.

(47) S.: Ah, é muito bom, porque, quando eu começo a ler eu interajo, eu fico naquela obsessão de ficar sempre lendo. Inclusive eu terminei ele em quatro dias.

[...]

Em outros colégios, eu já participei, semelhante a esse projeto que o senhor tá fazendo, eu já participei. Eu ganhei um certificado.

(48) P.: E que livro lhe marcou?

(49) S.: *O primeiro beijo* e... O outro eu não lembro o título. Mas também foi um livro bem interessante, que eu gostei.

EXCERTO 9

(50) S.: [...] Eu sempre gostei de ler livro e sempre me interessei, só que eu tava meio desleixada. Tava assim preocupada com minhas notas, tava estudando e tal... Mas eu sempre gostei, assim... não foi tão surpreso pra mim...

Esses turnos de fala entre o professor e a leitora evidenciam a sua compreensão da obra como um todo, aliada à identificação subjetiva que ela mantém com a personagem. S.

consegue articular satisfatoriamente a exposição de *A bolsa amarela*, novela de Lygia Bojunga, renomada escritora da literatura infantojuvenil brasileira. Assim, de maneira breve, porém muito clara, a aluna inicia sintetizando (“esse livro trata-se de uma menina sonhadora”), e segue amparada em impressões pessoais e observações interpretativas.

Ao enumerar os três sonhos da protagonista (“ser gente grande, ser homem e ser escritora”), a estudante enuncia aos colegas ouvintes o cerne da narrativa comentada por ela: uma menina e seus sonhos. As situações capitais para o desenvolvimento desse enfoque também são explicadas: o principal deles, no plano psicológico, é percebido por S., pois ela detecta a personalidade autêntica, incomum e irreverente da *garota*. Os desejos nutridos por esta têm feição peculiar e extremamente pessoal, mas um deles recebe da leitora maior atenção, quando reflete: “Querer ser homem, e tal...”. E emenda em seguida: “mas não é certas coisas”, de onde se conclui, pelas entrelinhas, que a personagem não tinha interesse em ser lésbica, mas, como ela explica, o anseio da menina é por autonomia, já que percebe na figura masculina uma certa “autoridade”, não observada por ela na imagem da mulher.

Toda a declaração da aluna pauta-se, porém, mais num plano expositivo, sem a incorrência de argumentação, já que ela não diz concordar com a protagonista ou discordar desta, mas demonstra uma atitude compreensiva dos anseios, aspirações e atitudes da personagem. Ao ser indagada pelo professor, no turno (44), sobre a linguagem da obra, a aluna é enfática, quando reconhece o caráter “popular” da escrita, ou seja, a ausência de “formalidade”. O livro também lhe agradou bastante, pois ela afirma ter ficado na “obsessão” para terminar de lê-lo, o que conseguiu fazer em “quatro dias”.

Definimos a relação entre a estudante e a narrativa de Lygia Bojunga baseando-nos em Aguiar (2013, p. 159), que garante: “Quando a leitura ficcional representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer”. Esse “prazer” é facilmente perceptível, no caso de S., pela *fruição compreensiva* da obra, em particular da identidade da personagem principal: a aluna revela ter se divertido com o que leu e, ao mesmo tempo, lança um olhar de compreensão sobre a menina protagonista e seus três cruciais desejos.

Concluimos as observações sobre o depoimento da estudante destacando a sua convivência com a leitura literária, realizada “em outros colégios” onde ela pode participar de “projetos” semelhantes, nos quais, pelo bom desempenho, recebeu “certificado”. Por fim, rememora um dos livros de que mais gostou e, confessando ter ficado, ultimamente, “meio desleixada”, a leitura da novela parece representar uma retomada, uma vez que esse contato com os livros já não é uma “surpresa” para ela. Trata-se, enfim, de uma estudante que discorre

sobre o que leu com fluência verbal própria, devido, inclusive, à naturalidade com a qual se enxerga como leitora.

6.2.4 Um leitor, um gosto literário: inferência e releitura

Euclides tem 14 anos e lê regularmente contos e crônicas, sobretudo em livros que compra ou empresta de alguém por iniciativa própria. Em aparelhos eletrônicos, disse ler “mensagens e letras de canções”, embora, a qualquer momento, segundo ele, sua atenção possa ser desviada.

EXCERTO 10

(51) E.: O livro que eu li foi *A ilha do tesouro*. E... falando de uma forma geral do livro, ele não me trouxe aquela emoção que eu pensava que ele era simplesmente pelo título xxx. Mas, basicamente, o que ela narra era de piratas que xxx em busca desse tesouro, se não me falha a memória, né xxx. Não me trouxe aquela emoção que eu pensava xxx...

(52) P.: Tô entendendo. A gente pode dizer assim que o livro não atendeu a suas expectativas. Mas que ingrediente no livro tu acha assim que ainda chama a atenção do leitor?

(53) E.: O que me chamou atenção, a única coisa que me chamou atenção era de um papagaio que ele vivia sobre... o efeito tirania, sabe... É bem engraçado a presença desse papagaio no livro, na história. Então o que me chamou atenção foi só isso mesmo. Se quiser que eu fale de outro livro xxx.

(54) P.: Qual foi o outro?

(55) E.: *Naveta*.

(56) P.: Quem lhe emprestou?

(57) E.: É meu.

(58) P.: Ah, é seu mesmo. Comprou quando? E não tinha lido ainda?

(59) E.: Já li. Tô lendo de novo, que ele é bem grosso.

(60) P.: Ah, tá relendo no caso. Tá certo. Então, você disse que se a gente quiser... Eu quero, a gente quer que você fale mais sobre esse aí.

(61) E.: Esse livro é sobre anjos que:: disputam com Deus. Só lembrando que essa história eu fui atrás ver se tinha na Bíblia mas não tem xxx. Anjos que disputam com Deus, e que acabam se revoltando contra Deus e... descem à terra sem a permissão de Deus, e quando chegam na terra... descem do céu, né, sem a permissão de Deus... E quando na terra assim que eles encostam no solo eles se transformam em pedra. Aí aparece o Lúcifer que ainda era anjo, e tem a revolta dele também. E ele destransforma esses anjos que xxx.

Esse excerto tem início com o depoimento do aluno sobre um livro que ele mesmo havia escolhido na primeira aula da proposta: um dos clássicos da literatura universal, escrito por Robert Louis Stevenson, em 1883, traduzido e adaptado para o público brasileiro. Em sua exposição, o leitor toma a palavra anunciando que falará “de uma forma geral do livro”, numa atitude compreensiva de que, naquele momento, não caberiam descrições detalhadas, sendo

necessário, portanto, além de resumir o enredo, contar para os colegas o que sentiu e pensou, e o que isso se significa para a sua experiência com a leitura de ficção.

Faz-se notar a postura decisivamente subjetiva do estudante, quando afirma que *A ilha do tesouro* “não lhe trouxe aquela emoção” que ele “esperava simplesmente pelo título”, de onde depreendemos: E. criou uma expectativa inicial a partir do título da obra, num movimento de antecipação diante do objeto a ser lido; contudo, essa expectativa não foi atendida, como ele declara na última frase do turno (51): “Não me trouxe aquela emoção que eu esperava”. Uma situação como essa é perfeitamente possível e comum, sobretudo porque, como destacam Koch & Elias (2013, p. 19, grifos das autoras), “a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos **objetivos de leitura**”.

Tais objetivos são relevantes porque guiam o leitor em seu percurso de compreensão dos sentidos e reconstrução das imagens elaboradas no interior do texto: por isso o aluno é tão enfático ao afirmar desde o início que não fora atendido “como esperava” durante a leitura do romance de Stevenson. Porém, a partir, do turno (53), chegando ao (61), constitui sua fala de uma exposição em torno de um outro livro, o qual, como ele mesmo diz, leu há um tempo e está no momento a reler: trata-se, assim, de *Naveta*, caracterizado pelo aluno como “bem grosso”, sobre o qual ele prefere falar, partilhando suas impressões.

Porém, acerca do livro anterior, no turno (53), o leitor apresenta “a única coisa” que despertou sua atenção e, por esse motivo, digna de destaque: o personagem Papagaio, cuja presença na história se torna “engraçada”, devido ao “efeito tirania” ao qual submetiam o bicho, na visão de E. Ressalte-se ainda que esse romance de Robert L. Stevenson é uma espécie de plataforma de alguns elementos consagrados em narrativas de aventura em alto mar: *piratas, papagaios falantes, embarcações funestas, perigos em alto mar, buscas por tesouros perdidos...* Observando a temática com que lida o autor na construção de sua obra, seria de se esperar, da parte do leitor, que este se entusiasmasse com a narrativa. Contudo, não foi o que se observou: mais uma prova, em suma, do grande teor subjetivo a interligar leitor e leitura literária.

No turno (61), o depoimento do discente se compõe de uma síntese sobre a outra obra que a localiza em território ficcional cujo cerne é a associação direta entre elementos do universo religioso e espiritual, o que se comprova pela constatação de que as personagens centrais da narrativa são seres tais como “anjos” e “Deus”, ambos a comporem uma “disputa”, motivada pela “revolta” dos primeiros contra o segundo. Diante disso, extraímos uma importante marca do discurso de E.: a disponibilidade em expandir sua leitura por meio de

uma atitude intertextual, ao dizer: “Só lembrando que essa história eu fui atrás ver se tinha na Bíblia mas não tem xxx”.

EXCERTO 11

(62) P.: E., você leu mais alguma coisa?

(63) E.: Tô lendo um, agora.

(64) P.: Qual o título?

(65) E.: *O último crime*.

(66) P.: Como você chegou a esse livro?

(67) E.: Eu aluguei na biblioteca. E eu pensava que... era um outro tipo de... com um outro conteúdo. Eu me surpreendi com uma história diferente. Não é necessariamente um último crime. É mais alguma coisa, eu não tô lembrado... Ainda tô na página dezessete. Se eu não me engano é trinta e duas página.

(68) P.: E tá gostando do que leu até agora?

(69) E.: É porque é romance, eu não gosto muito de romance, não. Mas eu pretendo concluir, porque o autor leva como crime o amor. Aí é a última paixão. É uma história que eu não gosto muito. Eu gosto mais de aventura.

Em seu itinerário de leituras, o estudante toma de empréstimo, por sua própria iniciativa, uma obra na biblioteca escolar, não esperando por aquelas levadas à sala pelo professor. Mais uma vez, realiza inferências antes de realizar a leitura: pelo título muito sugestivo de *O último crime*, ele imaginara que a narrativa ficcional fosse tratar “necessariamente” do que parecia propor. Até a página em que parou sua leitura, porém (provavelmente a “dezessete”), o aluno deixa entrever curtas (mas claras) observações acerca do enredo e do gênero lido.

Em primeiro lugar, o seu gosto não parece estar sendo atendido a contento, pois, quando, no turno (68), o professor lhe pergunta se está gostando, ele define a narrativa como um “romance” (isto é, na percepção apresentada, como uma história de amor). E, em seguida, confessa não ser dos mais adeptos desse tipo de leitura; porém, com uma frase (“o autor leva como crime o amor”), captura do livro o que pode ser a temática central, ligando a inferência do título à compreensão do objeto lido até o momento de sua fala – o *amor* (tema fundamental da arte), definindo a natureza (curiosa e convidativa) do título dessa obra.

EXCERTO 12

(70) E.: Eu tô lendo um livro que... a professora desde... acho que desde a quinta série, que já era acostumada a passar esses tipo de livro. Aí eu achei muito interessante. Eu já li várias vezes e tô lendo novamente. Eu acredito que todo xxx leu. É *O rei da floresta*.

(71) P.: Queria que você contasse um pouco.

(72) E.: Que, começa, né, com um leão, o rei da floresta. Só que, depois de um tempo, o leão morre. Aí se juntam todos os animais pra decidir quem vai ser o novo rei. Aí depois de muitas propagandas, cada um fazendo a sua parte, pra querer ser o rei... Só que depois chegou o

homem e se apresentou. E todos decidiram que ele fosse rei. Só que, depois de um tempo, quando ele trabalhando ali na floresta, mudou tudo, sabe, tirou árvores, colocou prédio... Distorceu todo o sentido da floresta. Construiu ali uma cidade. Aí é um livro bem pequeno, mesmo. E... só o que eu tiro, assim, um resumo, o que trouxe, é... no nosso dia a dia, quando nós maltratamos até mesmo a própria mãe natureza, cortando nem que seja, uma folhinha, que seja, mas ali é toda uma diferença, né. Faz ali uma diferença muito grande. Porque se cada um de nós arranca uma folha, daqui a uns dias não existirá mais nada, né. Então, é isso que o livro vem trazer.

[...]

(73) E.: O projeto, pra mim, foi muito bom, porque dentro desse projeto teve várias descobertas. E uma das descobertas maiores que eu tive foi a de me descobrir leitor, nessa capacidade que eu tinha dentro dessa dinâmica que o livro nos oferece.

Nesse excerto, vemos registrado um evento de releitura realizada pelo estudante de um livro que, de acordo com ele, já leu “várias vezes”, tendo sido uma indicação da professora na 5ª série. Tal fato leva-nos a concluir a boa impressão que essa leitura despertou no jovem, bem como a desenvoltura e satisfação com que ele a realiza: seria porque se trata de uma produção com aspectos aparentemente simplistas? um “livro pequeno”, como ele diz?

A julgar pelo relato do aluno, a temática dessa obra é a maior responsável pela aproximação entre ele e *O rei da floresta*, o que se verifica em sua fala no turno (72), ao compreender que a substituição do leão pelo homem, como “rei”, em vez de um outro animal pertencente à floresta, “distorceu todo o sentido daquele lugar”, pois significa uma coroação às avessas, uma negação da realidade, contemplando o destruidor, não uma figura que de fato merecesse ser reconhecida.

Pelas considerações expostas, pela participação do aluno e por sua opinião no turno (73), concluímos que seu desempenho como leitor tende a crescer e se ampliar, dada a sua disponibilidade para a vivência com literatura, em atenção ao seu gosto pessoal. Ao afirmar, assim, que um dos ganhos em ter participado dessa atividade foi a sua “descoberta como leitor”, ele também demonstra autonomia, já que durante o percurso da intervenção, decidiu por se mover em atendimento a suas preferências leitoras.

6.2.5 Afinidade texto-leitor despertada pela temática da narrativa

Dandara tem 14 anos e costuma ler romance, conto, crônica e revistas. Seus pais estudaram até a segunda etapa do ensino fundamental.

(74) D.: O livro é muito bom, é relatando alguns contos de... falando sobre histórias de... Assim, que muitas pessoas viram, quando a pessoa morre, aí é que... eles acredita que poderia ver uns fantasmas pra... fazer susto, alguma coisa assim...

(75) P.: Qual é o título?

(76) D.: *Contos de horror...*

(77) P.: Ah, *Contos de horror*. Tu pegou dos que já estavam aqui?

(78) D.: Não.

(79) P.: Você pegou onde?

(80) D.: Na biblioteca.

(81) P.: Foi antes ou depois que eu trouxe?

(82) D.: Antes.

[...]

(83) P.: Tu recomendaria esse livro a algum leitor?

(84) D.: É, pra quem gosta, né, dessas coisas de curiosidade, quando a pessoa morre, pra ver como é, se elas voltam pra assustar...

(85) P.: Tem muitos contos no livro?

(86) D.: Sim, são cinco.

(87) P.: Então no caso você optou pelo gênero conto e pelo gênero terror. Já tinha lido alguma coisa desse gênero terror?

(88) D.: Não.

(89) P.: Não? Foi a primeira vez. Atendeu a sua expectativa?

(90) D.: Sim.

Encontramos neste excerto a participação de uma estudante muito assídua, porém tímida, como se pode perceber pelas falas breves em respostas a perguntas também curtas do professor. No turno (74), D. expressa sua satisfação com o livro emprestado da biblioteca ao considerá-lo “muito bom”, seguindo-se a isso uma ligeira explanação sobre o assunto da obra: “histórias de quando a pessoa morre”, ou seja, de “fantasmas”. O título do livro, lembrado imediatamente pela aluna, *Contos de horror*, confirma as suas afirmações iniciais, além de nos indicar o gênero lido.

Nos turnos seguintes, a leitora nos mostra pelo menos dois indícios positivos de sua participação: um é o fato de ela ter ido à biblioteca da escola para escolher por si mesma o que ia ler, antes de o professor ter levado alguns títulos para a sala; outro é a percepção da estudante de que o livro, além de lhe ter agradado, pode muito bem ser recomendado a outros leitores, principalmente aos que possuem a “curiosidade” de saber o que acontece “quando a pessoa morre”. Ao ser questionada se, antes, já lera algo sobre o “gênero terror”, D. afirma que não, e, depois, no turno (90), diz ter tido sua expectativa atendida: observamos, assim, um saldo positivo nesse primeiro diálogo entre a leitora e uma coletânea de cinco contos cuja temática é das mais atemporais: a morte e sua aura de mistério.

(91) D.: Eu pequei um livro só que eu não gostei dele. Aí eu comecei a ler o livro *Cidade de papel*.

(92) P.: O que você pegou, lembra o título? Não lembra? Aí foi e devolveu. E pegou outro. Dá pra falar pra gente? Tem como falar?

(93) D.: Eu comecei a ler... Mas fala de uma menina, quer dizer, fala de um menino, que morava em frente a colega de escola dele, que ele se apaixonou, ficou apaixonado por ela. No começo do livro ele diz que a melhor coisa era morar em frente a ela. Aí... É, só li até essa parte, que eu peguei ontem.

Um dos indícios mais fortes de autonomia leitora, assegurada pela convivência entre leitores e literatura, diz respeito à liberdade em gostar ou não gostar do que foi escolhido para leitura. Como afirma no turno (91), a aluna segue fazendo novas escolhas: de um livro ela não gostou e, assim, apenas isso diz sobre ele, pois quando o professor lhe dirige perguntas, no turno (92), ela acena negativamente com a cabeça; então, por já ter devolvido tal livro à biblioteca, menciona outro, *Cidade de papel*, sobre o qual ela resolve falar.

É no turno (93) que encontramos a sua consideração acerca dessa obra: a estudante não nos esclarece muita coisa nesse momento, talvez pelo fato de estar ainda no começo da história. Desse modo, nos faz saber somente que se trata de uma narrativa de teor afetivo entre dois jovens (um “menino” que “se apaixonou” pela “colega da escola” e vai morar em frente à casa dela), num enredo muito ao gosto das adolescentes, em sua fase de descobertas afetivas e sexuais.

EXCERTO 15

[...]

(94) D.: Eu tô lendo *A cabana*. Eu tinha ele em casa, só que eu nunca me interessei de ler. E depois do projeto, eu achei ele lá...

Pelos turnos de fala transcritos neste tópico, percebemos que a leitora foi bastante sucinta em suas apreciações. A maneira como ela se portou durante a proposta também revela muito de sua timidez em se expressar em público, mesmo sabendo que todos ali eram seus colegas e estavam a vivenciar situação comunicativa idêntica. A aluna demonstra, por sua vez, vontade própria para se constituir uma leitora a partir da escola, pois costuma se dirigir à biblioteca para alugar livros e, assim, estar em diálogo com a literatura.

Finalmente, no excerto 15, quando perguntada pelo professor se estava lendo e o quê, a leitora cita o romance *A cabana*, lançado originalmente em 2007 pelo escritor canadense William P. Young, um *best-seller* que já vendeu mais de 18 milhões de exemplares. Nesse momento, temos um dado importante da fala da leitora: saber que ela “nunca se interessara

em ler” o livro, reencontrando-o somente “depois do projeto”, o que demonstra, como dissemos, interesse pessoal para o alargamento de seu contato com obras ficcionais.

6.2.6 A preferência do leitor em primazia

Rita tem 13 anos e afirmou ler com frequência romances, contos, crônicas e poemas. Sua mãe estudou até o ensino fundamental e seu pai, até o ensino médio. Ela também lê na tela do computador, e considera isso “um avanço”.

EXCERTO 16

(95) P.: [...] Fala aí, R., pra gente, do teu livro.

(96) R.: Eu não li todo, não. Mas basicamente o livro fala sobre família, sobre a convivência em família, como é que tem que lidar, como tem que se comportar na família... Como é que é na convivência com pai, mãe, filho, sobrinho, neto... É basicamente isso.

(97) P.: Você achou interessante o livro?

(98) R.: Gostei... Só que não é mu::ito o que eu curto de ler.

(99) P.: E o que é que você mais curte ler, assim, pra gente ficar sabendo?

(100) R.: Eu gosto de ler, assim, tipo coisas que::... não são muito da realidade, coisa mais ficção científica. Adoro ler essas coisas. Tem um livro que eu gosto muito que é sobre a cidade de Atlanta, que é um livro que fala sobre a cidade que foi destruída, parece que na Grécia Antiga. Aí, foi... e ela foi destruída e foi submersa. Aí até hoje tem documentário, tem muita coisa falando sobre essa cidade. É algo muito curioso. Gosto muito. Gosto de romance também.

[...]

(101) R.: É que eu acho que, se você for ler coisas do dia a dia não tem graça. Mais xxx coisas que estão além... Assim, uma coisa que eu gosto de ler que é mais do dia a dia é romance, porque... acho interessante, acho bonito...

(102) P.: E, nesse, *Em família*, tem alguma história que tu destacaria?

(103) R.: Não, assim, ele não conta uma história. Ele, como se diz, ele é assim, explicando, sabe, o que acontece numa família. Ele se passa em uma família, o livro. Conta uma história de uma família.

(104) P.: Não é livro de contos, não, o teu?

(105) R.: Num sei. Eu... acho que é.

(106) P.: É um da capinha amarela, é?

(107) R.: É.

(108) P.: É um livro de contos. Você já leu algum conto?

(109) R.: Eu li um deles. Acho que só tem um no livro.

(110) P.: E é?

(111) R.: É, só um.

(112) P.: Tu trouxe o livro?

(113) R.: Não.

O livro *Em família*, que a leitora R. escolheu, é uma coletânea de contos cujos autores são nomes consagrados nas letras brasileiras, como Artur Azevedo, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre outros. A aluna havia optado por esse título sob influência do professor, o qual lhe disse (no momento em que ela manuseava o livro) que já tinha lido aqueles contos, e que eram ótimos.

Durante a fala da leitora, porém, no turno (96), observamos a sua pouca intimidade com o teor e as características das narrativas. A primeira delas é *Plebiscito*, de Artur Azevedo, um divertido conto cujo enredo é desencadeado pela dúvida (de um menino) quanto ao significado da palavra que dá nome à narrativa. A partir daí, num diálogo ágil entre os familiares, a história se desenvolve, mesclando discussão sobre sentido vocabular, política e relações familiares, assuntos sensíveis ao espírito da época. É a respeito desse primeiro conto que R. comenta inicialmente, mas não parece ter *captado a proposta* ficcional lançada pelo narrador, pois, quando afirma, nos turnos (96) e (103), que o livro “fala sobre família”, “como é que tem que lidar, como tem que se comportar na família”, e que “não conta uma história”, “explica o que acontece numa família”, ela parece mais se referir a um outro tipo de texto, de caráter não literário, uma vez que o objetivo das narrativas nada tem a ver com determinações de comportamento em ambiente familiar.

Esse desvio de compreensão diante da obra se justifica por uma declaração da própria leitora, no turno (100), momento em que ela revela sua preferência literária: de um lado, o “romance”, mencionado como um gênero que trata do “dia a dia”, do qual “gosta muito”, por “achar bonito”; de outro, o texto de “ficção científica”, com acontecimentos distantes da realidade comum, propícios a lançá-la numa atmosfera de fantasia – aspecto, entretanto, não encontrado por ela na leitura de *Em família*. A melhor característica, contudo, da participação da leitora, além de sabermos que sua convivência *com um certo recorte* de leitura literária já é frequente, é notar, em seu discurso, a menção feita por ela a uma obra (apreciada e fruída) sobre a cidade submersa de “Atlanta” (Atlântida, na verdade), que teria existido e mantido relações com a Grécia Antiga.

Embora diante da antologia de contos escritos por renomados autores da literatura brasileira a atitude de R. não tenha sido das mais esperadas, é correto afirmar que a sua participação revela preferências literárias bastante significativas no trabalho com leitura. Por isso a necessidade de valorizarmos os “conhecimentos que nossos alunos demonstram ter a mais sobre determinado assunto”, o que também se traduz numa “característica muito positiva na interação professor/aluno” (MAGALHÃES & MACHADO, 2012, p. 53).

Os turnos finais da fala da leitora apenas confirmam as observações já expostas quanto à sua visão, reforçando ainda o que ela dissera no turno (100), sobre o que de fato “curte ler”. Temos, assim, uma aluna que demonstra convivência fluente com publicações literárias *não canônicas ou institucionalizadas pela escola*, mas que atendem ao seu paladar, digamos, de leitora adolescente. Alguns professores, se mais aferrados a validar apenas o que uma certa cultura de massa geralmente não cultiva, possivelmente não aprovariam muito a direção que R. está a percorrer. Não é o nosso caso, porém: pois nos importa favorecer o letramento literário o mais cedo possível, e de maneira eficaz. Acreditamos que o leitor, em sua caminhada, amadurecerá, conhecendo outras produções, expandindo seu gosto, abandonando escolhas antigas e fazendo novas, enquanto mergulha nas possibilidades inúmeras oferecidas pela literatura.

6.2.7 Leitura e perseverança: duma novela às *Reinações de Narizinho*

Celina tem 14 anos, lê regularmente história em quadrinhos e o pai ou a mãe estudou até o ensino superior. Ela declarou ler muitas mensagens no celular, devido ao uso intenso que faz desse aparelho.

EXCERTO 17

(114) C.: Bom, o livro que eu tô lendo é *O irmão que veio de longe*, acho que é esse...

(115) P.: É.

(116) C.: No começo, assim, eu tava achando chato porque começa meio triste a história dele, que é um homem que gosta muito de viajar porque ele tem uma paixão pelos índios, aí ele viaja muito. Aí eu sei que numa dessas viagens quando ele volta pra casa, ele começa a sentir mal, e descobre que tá com câncer, e ele morre. No começo achei meio triste, mas depois... Por isso começou a dar vontade de ler, pra ver o que acontecia. Aí eu tô no meio do livro ainda, aí fala, descobre que ele tem outro filho, e ele é indígena... Assim, eu tô gostando de ler, tá me dando vontade de saber logo o final. Apesar da preguiça que deu, assim, mas...

(117) P.: Então, o livro chamou sua atenção?

(118) C.: Chamou.

(119) P.: E como é a linguagem, assim, você acha que a gente encontra dificuldade pra compreender ou o autor facilitou a linguagem pro leitor?

(120) C.: Facilitou, mas ele é meio formal. Acho que é o narrador personagem, ele apresenta o livro, é o filho contando a história como foi... a chegada desse irmão, como era a vida deles. Ele é meio formal, mas facilita de compreender, assim.

(121) P.: E em relação às personagens, tem alguma que você destacaria?

(122) C.: A mulher do homem que morreu.

(123) P.: Por quê?

(124) C.: Porque ela tá sofrendo muito mas ela não se deixa abater, ela sempre está forte, não deixa que o filho dela perceba que ela tá triste, ela faz fortalecer o que tá acontecendo na casa

dela. Ela não deixa se abater, porque se ela se abater ela fica xxx porque você descobrir que seu marido nunca teve vontade de ter um filho fora xxx e ainda é indígena. E nunca contar xxx. Tantos anos ser casado xxx e mesmo assim ela aceitou o filho... trouxe pra morar com eles. Chama bem atenção a história.

Temos o caso de uma leitora entusiasmada com a atividade da qual se propôs a participar: a leitura de uma obra ficcional, mais precisamente uma novela moderna escrita por um premiado escritor contemporâneo, Moacyr Scliar. A estudante inicia seu relato muito segura do que vai dizer, pois não hesita em apresentar as primeiras impressões que teve no começo da leitura. Com clareza, ela afirma ter “achado meio chato”, porque pensava se tratar de uma história triste, mas essa impressão logo se desfaz pelo fator curiosidade: confessa ter sentido vontade de ler para saber o que ia acontecer, como seria o final. Um indício de que a novela, apesar de vasada num tema que poderia ser visto como insípido sob o olhar da jovem, é narrada de maneira tal que lhe desperta interesse e atenção em seguir até o fim, quando seriam resolvidos os conflitos e a história receberia um desfecho.

Vale destacar a boa articulação da leitora para expor os principais fatos que compõem a narrativa: de maneira coerente, ela faz pausas, intercala sua opinião e inclui linearmente os acontecimentos da trama. Diante da pergunta do professor sobre a linguagem empregada pelo autor, C. também demonstra objetividade, ao caracterizar o narrador como personagem, identificando na linguagem a variedade padrão formal da língua, informação que se comprova. Outra importante característica da exposição dessa leitora é o modo preciso como descreve a personagem que, em sua opinião, é das mais destacadas na história: apontada como “a mulher do homem [o pai] que morreu”, essa personagem assume, no contexto da leitura, um fator de empatia com a estudante, que compreende o papel dessa mulher/mãe na novela e, assim, a admira.

EXCERTO 18

(125) P.: C., tem mais alguma coisa a nos dizer de novo? Que você fez um ótimo relato da história.

(126) C.: Assim, tem, que... só dá pra contar se eu terminar a outra parte, que eu parei bem onde ele tava dando uma entrevista... Como ele é um índio, ele tava dando uma entrevista no dia do índio numa rádio...

(127) P.: Tá certo. Então, o irmão é índio, né.

(128) C.: É índio.

Em encontro posterior, pouco tempo depois de a aluna ter feito seu primeiro relato (excerto 17), o professor quer saber se ela tem novidades a contar sobre *O irmão que veio de longe*, ao que responde a ele e aos colegas que sim, mas, como vemos, não muitas, pois ainda

não concluiu a leitura. Além disso, como parou num momento cuja conclusão ela não leu, o melhor é que siga lendo para só depois falar ao grupo, tal como notamos no turno (126), pelas ocorrências do advérbio “assim”, marcando hesitação; das reticências seguintes e da frase condicional “só dá pra contar se eu terminar a outra parte”. Nos turnos (127) e (128) C. reafirma que o “irmão” protagonista, que dá nome à narrativa, é um índio: informação relevante no decurso de sua fala sobre a leitura.

EXCERTO 19

(129) C.: Bom, assim, o final é bem diferente do que eu imaginei, porque... como eu já tinha falado, teve uma briga no colégio pelo menino ser índio, e ele sofria preconceito. E o menino que fazia com ele esses preconceito, ficava falando de doenças que ele iria trazer da Índia... Aí aconteceu uma viagem escolar, e essa viagem era numa floresta. Pronto, aí todo mundo foi. Na volta, o irmão do menino que fazia o preconceito com ele, e a irmã do menino que sofria, se perderam na mata, e era os dois pequenos. E começaram, mandaram polícia, helicóptero, todo mundo. Passou-se dois dias, parece, e eles não foram encontrados. E ele, como era índio, conhecia a floresta, tudo, e foi à procura e achou. Aí, eu sei que no final, o que fazia preconceito com ele pediu desculpa, disse que realmente ele não sabia o que tava fazendo, que se não fosse por isso ele não teria achado o irmão dele. Aí ele foi reconhecido pela prefeitura, teve festa pra ele. Ele foi capaz de achar duas crianças na mata e a polícia não foi.

[...]

(130) C.: E agora eu tô lendo esse aqui [mostra a capa de *Reinações de Narizinho*], só que, eu acho que não vai dar tempo, que assim, só tenho catorze dias, é do SESC.

(131) P.: C., que você achou de ter participado? Pra você, essa experiência com a literatura, que você teve, lhe acrescentou em quê?

(132) C.: Assim, eu acho muito bom, porque eu tinha preguiça de ler livro e agora eu mesmo vou atrás da biblioteca pra mim ler de conta própria. Eu mesmo fui atrás, e eu tinha tanta preguiça. Agora eu peguei um livro de duzentas e setenta e nove páginas. E como esse é bem fininho... Eu gostei, porque agora me deu gosto de eu mesma ir à procura de livros pra ler...

[...]

(133) C.: Não é só aquela coisa chata. Dependendo de ser uma coisa que você gosta. Esse aqui [o *Reinações de Narizinho*], o que me chamou atenção foi a capa. Aí eu peguei pra ler e comecei a gostar. Agora toda hora, no intervalo de uma aula pra outra eu pego o livro pra começar a ler, pra terminar, porque eu quero saber logo o final da história.

O desenrolar da leitura de *O irmão que veio de longe*, realizada com êxito por C., chega ao seu término com observações consideráveis, por parte dela, seja ainda sobre o livro, seja a respeito de como ela passa a se enxergar após esse itinerário. Assim, no turno (129), encontramos informações que nos mostram uma leitora surpreendida com um final bem diferente do que ela imaginava, mas nem por isso desinteressante e incoerente sob o seu ponto de vista; pelo contrário, um final reflexivo.

A aluna continua utilizando sua boa articulação verbal a fim de resgatar da memória cenas marcantes da novela, como a do menino e da menina, ambos pequenos, perdidos na

mata, à espera de socorro. Espera que só teve o seu fim devido ao conhecimento da floresta por parte do indígena, que, com sucesso, conseguiu encontrá-los, para enfraquecer, logo em seguida, a visão distorcida e preconceituosa do garoto por ele socorrido. Temos, então, uma narrativa que culmina com a resolução de conflitos; a remissão de culpados e o reconhecimento de um herói; um desfecho, enfim, com o triunfo do bem, apesar dos reveses no meio do caminho.

A leitora, ao que nos indica verbalmente, demonstra ter ficado satisfeita com o desenrolar dessa trama, que no início quase havia lhe desmotivado mas depois lhe despertou a atenção. É preciso, portanto, referirmo-nos ao comportamento de C. no que tange à ampliação de seu contato com a literatura. Por sua exposição, sabemos que ela não parou por aí: sentiu-se envolvida com a atividade imaginativa da leitura literária e, por isso, tomou de empréstimo na biblioteca do SESC Juazeiro um livro que lhe chamou atenção pela capa, um dos maiores clássicos da literatura infantojuvenil brasileira, lido por gerações de leitores, muitos deles escritores no presente.

Quanto às marcas linguísticas presentes na fala da aluna, não observamos casos muito peculiares, mas alguns merecem atenção, tais como: a presença do termo “bom”, no começo da frase, que se despe de sua função de adjetivo para assumir um papel adverbial, bastante comum no discurso oral; a marcação de plural em apenas um dos sintagmas no segmento nominal “esses preconceito”, variação linguística chamada de *não redundante* no português brasileiro.

O emprego adequado da ênclise em “Passou-se dois dias”, no início da oração, mesmo sabendo que, normativamente, recomenda-se o plural *passaram-se dois dias*, mostra conhecimento internalizado de uma das regras muito prescritas pela gramática de nossa língua. Fora do plano linguístico, consta um leve engano da aluna, quando ela associa o “índio” a um país que não está presente na história, na afirmação: “ficava falando de doenças que ele iria trazer da Índia”, um equívoco de informação/associação.

EXCERTO 20

(134) C.: Eu gostei. Pra mim foi uma experiência nova. Eu posso até gostar de ler, mas eu tenho muita preguiça. E... depois que eu entrei no projeto, eu fiquei com mais vontade de ler, essas coisas. Eu li o outro, que já entreguei, né, já falei sobre ele. Já tô terminando esse aqui. E vou pegar outro já. Pra mim foi uma experiência nova. Acho que valeu a pena.

Em trecho suprimido desse excerto, o professor perguntara à estudante se ela havia gostado ou não de ter participado da atividade de ler um livro de literatura e interagir com a

turma sobre ele. A resposta, como vemos, é positiva, e ela define sua participação como “uma experiência nova”. Pertinente também é a confissão seguinte: “Eu posso até gostar de ler, mas eu tenho muita preguiça”. Ou seja: ela se percebe, sim, como leitora, e tem a consciência de que, se não lia ou lê muito, não é pelo fato de não gostar, mas sim pela preguiça. Algo que parece estar sendo vencido aos poucos, graças à percepção da estudante de que “vale a pena”, e à sua disposição em descobrir novos enredos e novos finais, em livros que lhes sejam tão convidativos quanto esses de que nos falou.

6.2.8 Uma leitora (e suas escolhas) em sua própria perspectiva

Tatiana tem 14 anos e afirmou que, regularmente, lê romances. Seus pais estudaram até a segunda etapa do ensino fundamental.

EXCERTO 21

(135) P.: T., agora é a sua vez. Estamos curiosos pra conhecer o livro que você pegou aqui e como está se sentindo nessa leitura.

(136) T.: Só li quatro páginas... Mas só que eu tenho outro que eu comprei. É... *Amor à primeira vista*.

(137) P.: *Amor à primeira vista*?

(138) T.: É, fala sobre um menino e uma menina que eles ficaram noivos, aí ela ia pro casamento e ele também, mas só que casamentos diferentes. E ele emprestou um livro pra ela, e ela começou a ler durante a viagem, acho que xxx horas de viagem. Aí depois que eles saíram do avião eles se beijaram. Aí depois... um foi pro destino e outro foi pra outro. Aí eles não se encontraram mais. Aí eu inda tô...

(139) P.: Tá seguindo. Você gostou dessa história?

(140) T.: Sim. Eu tô terminando...

Encontramos mais uma leitora cuja maneira de se relacionar com a literatura não está muito preocupada com as indicações da escola nem tampouco lê primeiro aquilo a que teve acesso na sala de aula. É assim que T. reage, no turno (136).

Ao dizer que “só leu quatro páginas” de um livro, este levado à sala pelo professor, e que, por isso mesmo, prefere falar de outro que ela mesma comprou, a estudante nos aponta pelo menos dois fatos – primeiro: ela não se receia de trocar uma leitura pouco atraente, mesmo que tenha sido uma sugestão do professor; segundo: já mantém um certo vínculo com a literatura, pois optou por iniciar a leitura de outro livro, aquisição sua.

No turno (138), a leitora nos adianta o conteúdo da narrativa: dois jovens desconhecidos, de sexos diferentes, encontram-se no mesmo voo, e, dali, nasce uma paixão

que poderá mudar o destino de ambos, já que estão comprometidos com pessoas distintas. Um enredo estrategicamente planejado para atrair a atenção de uma adolescente como T., e fazê-la seguir até o fim da história, tanto que ela responde ter gostado, e completa: “Eu tô terminando”.

EXCERTO 22

(141) P.: T., eu tô curioso. Lendo dois livros ao mesmo tempo... O que levou você a pegar esses dois livros? Diga pelo menos quais são...

(142) T.: Aquele foi porque eu achei interessante. Entre dois debate de menina e meninos, que... numa escola, que... eles tipo... As menina combate os menino. Os menino quer ser mais que as menina e as menina quer ser mais de que os menino. Aí fica tipo uma briga. E o outro [livro] ainda tô continuando que a menina foi pro casamento do pai e reencontrou o menino, lá, de novo.

(143) P.: Ah, um é *Meninos contra meninas*...

(144) T.: É, e o outro é *A estratégia do amor à primeira vista*...

(145) P.: Qual é o que tá mais perto de terminar?

(146) T.: O *Amor à primeira vista*.

(147) P.: E você quer continuar simultaneamente com eles dois...

(148) T.: É.

[Neste momento, o professor retoma o enredo do livro *Amor à primeira vista*, junto à turma e à leitora, instigando-a a falar mais sobre esse livro].

(149) T.: Eles [o casal central] não se reencontraram mais. Aí agora que ela foi pro casamento do pai da menina, e ele foi, aí reencontrou com ela. Aí eles tão junto agora. Eu tô nessa parte.

(150) P.: Sua experiência de leitura, até agora, como é que tem se desenvolvido?

(151) T.: Eu era desinteressada, não gostava de ler, não.

(152) P.: E a partir de que momento você achou que ler poderia ser, realmente, uma coisa interessante, empolgante, pra você?

(153) T.: Acho que depois que começou esse projeto, porque, antes, eu não tava lendo esse *Amor à primeira vista*. Eu comprei mas deixei lá, jogado.

Durante esse momento, passamos a saber que a leitora não desistiu do primeiro livro (levado à sala pelo professor): a novela *Meninos X meninas*, de Ana Paula Corradini. Ela se reporta a esta produção com o pronome demonstrativo “aquele”, termo que emprega para marcar a distância entre as escolhas dos dois livros. E, assim, logo se remete à narrativa, justificando o porquê de seu interesse: um “combate”, “tipo uma briga” (entre meninos e meninas) são as expressões por ela utilizadas para descrever, minimamente, a temática da novela.

A partir do turno (144), tomamos conhecimento de que o título completo do livro mais comentado no excerto anterior pela estudante é *A estratégia do amor à primeira vista* (condensado, em sua fala, apenas com a referência às quatro últimas palavras). O professor considera importante destacar a disponibilidade de T. em estar lendo simultaneamente dois

livros: no turno (148), ela responde que vai continuar com ambos; no turno (149), faz um comentário acerca da história.

Finalizando o excerto, a leitora afirma que um dos livros (o comprado por ela) estava “jogado”, esquecido, e só “depois do projeto” ela resolveu lê-lo: se a declaração é verdadeira, pode encontrar eco nesta sua fala: “Eu era desinteressada, não gostava de ler, não” – em que os verbos se conjugaram no pretérito imperfeito, marcando uma realidade que deixou de ser.

EXCERTO 23

(154) P.: Você acha importate a gente conversar sobre o que a gente lê, com outras pessoas?

(155) T.: Acho. Eu tô lendo um livro, e ela tá lendo o mesmo livro que eu, aí eu não vou ter a imaginação que ela vai ter também. E a curiosidade. Sendo que é a mesma história. Mas só que ela vai ter uma imaginação, e eu vou ter outra, mas só que é o mesmo livro. Então... cada um tem sua imaginação. Acho que é interessante isso.

(156) P.: E pra você, quando você lê um livro que a mesma pessoa leu, e vocês conversam sobre isso, o que é que pode nascer daí?

(157) T.: Fica uma relação boa, porque cada uma vai contando uma parte da história e vai ter mais curiosidade de ler outro livro, se tiver outro livro, lançado outro livro... E a curiosidade, em contar pra várias pessoas o que aconteceu no livro.

A leitora constrói, a partir da pergunta do professor, uma breve perspectiva sobre a troca de experiências entre leitores que dialogam sobre literatura. Ela defende a ideia de que uma conversa dessa natureza entre duas pessoas se torna “interessante” porque, ao ler, “cada uma tem a sua imaginação” e “curiosidade”, ainda que seja a “mesma história”. Continuando a ser provocada, pela pergunta que lhe é feita no turno (156), afirma que dessa troca dialogal nasce uma “relação boa”, da qual se extrai ainda mais “curiosidade” para ler “outro livro” que tenha sido “lançado”.

Com tal posicionamento, a adolescente nos conduz a “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro”, o que “implica aceitar a pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 21). Portanto, a jovem é consciente de que o ato de ler é como a vida: não poderia parar no tempo (se deixássemos de praticá-lo), nem se encerraria em cada um de nós (já que é possível “contar a várias pessoas o que aconteceu no livro”). A leitura e a aprendizagem, por isso, são duas faces em uma, no movimento dialógico que as interliga entre os sujeitos pela linguagem.

6.2.9 Motivação pessoal para ler: garantia de novas experiências

Keila tem 13 anos e lê com frequência contos e crônicas. O pai ou a mãe estudou até o ensino médio. Só “ultimamente” a aluna passou a ler livros pelo celular.

EXCERTO 24

(158) P.: K., o que levou você a escolher esse livro?

(159) K.: É que o título do livro ele era... chamativo, assim...

(160) P.: Qual é o título?

(161) K.: *Instrumentos mortais*.

(162) P.: Um dos motivos foi o título. E atendeu a suas expectativas, não atendeu ou superou?

(163) K.: Atendeu... Eu achei que era mais sobre luta, mas também é sobre romance, e também tem sobre luta, e tem romance de família, tem magia, e tem alguma coisa mais, tem suspense. Aí no final do livro, quando a pessoa acha que acabou ali mesmo, tem mais coisa, tem outro livro...

(164) P.: É um livro desses que são feitos em série?

(165) K.: Sim.

(166) P.: Ah, tá certo. Peraí, vamo escutar a colega, que me chamou muito a atenção o que ela tá relatando pra gente. E eu queria também que você destacasse pra gente pontos positivos, e se tiver, pontos negativos do livro.

(167) K.: Como assim?

(168) P.: O que mais lhe agradou como leitora, por exemplo?

(169) K.: Acho que foi, é:: mais suspense. A pessoa acha que vai acontecer uma coisa e... acontece outra coisa diferente. No texto, no livro, tem um casal... Só que no final eles não são amigos ou namorados, eles são irmãos. Aí entra o conflito que eles acham que eles são irmãos, só que tem a mãe dizendo que não são, tem o pai dizendo que são, e eles tentando se amar, só que sem se amar de verdade, eles xxx.

(170) P.: Por que esse título, *Instrumentos mortais*, Karina?

(171) K.: Por que é:: são anjos que eles estão em busca de uns instrumentos que podem acabar com o mundo deles e com o mundo dos humanos.

(172) Outro aluno: Esse livro é massa.

(173) P.: O livro mexe com magia?

[A aluna faz um gesto que sim com a cabeça].

(174) P.: E você já concluiu...

(175) K.: Já.

(176) P.: Lembra o nome do autor?

(177) K.: É... Clarice xxx parece.

(178) P.: Ela deve ser americana, é? Você já leu outro livro dela ou é o primeiro?

(179) K.: Li esse.

(180) P.: Você recomendaria esse livro a alguém?

(181) K.: Unrum.

(182) P.: Por que razão?

(183) K.: Por causa disso, porque tem muito suspense, romance também, magia. E porque quando a pessoa termina quer ler o outro livro.

O depoimento de K. nos oferece um exemplo real de como o título de um livro pode ser, de fato, um grande convite para que o leitor o leia. Ao qualificar o nome da obra como

“chamativo”, a aluna afirma que a leitura realizada “atendeu” à sua expectativa. No entanto, pelos elementos contidos na história, mencionados por ela, poderíamos considerar que não apenas atendeu como também superou, pois, antes de ler, a estudante pensara que se tratasse de uma história de “luta”, mas, para sua surpresa, ela conclui que a narrativa vai além e explora outros temas, como: “romance de família”, “magia”, “suspense” e “outra coisa mais”.

K. é uma leitora afeita a publicações em série. Seu gosto literário pode ser captado com a indicação do constituinte que, segundo ela, foi o que mais lhe agradou como leitora: o “suspense”. E com a explicação sobre a presença desse elemento na história, entendemos o que ela quis indicar, no turno (163), com a expressão “romance de família”: um relacionamento afetivo conturbado entre duas pessoas de sexos opostos cujas trajetórias pessoais são confusas – sem que se tenha a certeza se são ou não irmãos de sangue, chancelando o conflito entre ambos.

Também por meio da explicação da leitora acerca do título, *Instrumentos mortais*, ela mostra ter se apropriado habilmente da proposta ficcional desse livro: resgata do enredo os personagens (“anjos”) e os referidos “instrumentos” capazes de, se encontrados por eles, “acabarem com o seu mundo e o dos humanos”. (Faltou, porém, da parte do professor, um convite para que a aluna caracterizasse tais “instrumentos”). À pergunta se recomendaria ou não o livro a mais alguém, a estudante responde “sim”, e justifica remetendo-se, outra vez, aos ingredientes principais dessa produção, os quais despertam o interesse do leitor em conhecer o livro seguinte da série, que dá continuidade ao anterior.

EXCERTO 25

(184) P.: K., como foi, chegou a ler mais alguma coisa?

(185) K.: *A cabana*.

(186) P.: *A cabana*? Terminou aquele.

(187) K.: Anram.

(188) P.: Já tá em que parte do *A cabana*?

(189) K.: Já terminei.

(190) P.: Já terminou? Rápido, assim? Fale um pouco pra gente, então...

(191) K.: O livro fala de uma família que:: são muito próximos a Deus, e eles acabam perdendo uma filha por um matador de meninas. Daí depois de dois anos e meio o pai consegue uma carta que pode ser do matador chamando ele pro mesmo local onde matou a filha dele. Daí ele vai atrás, consegue achar o matador...

(192) P.: É um livro que gira em torno de um assassinato, de um suspense... Houve alguma forma de conhecimento com esse livro, pra você?

[A leitora sorri timidamente].

(193) P.: Só foi mais entretenimento? Você se divertiu com a leitura?

(194) K.: Sim.

Nesse excerto, encontramos a confirmação da convivência mais ou menos consolidada entre a aluna e uma espécie de produção literária responsiva ao seu gosto (histórias ficcionais de suspense publicadas originalmente em série nos Estados Unidos e/ou consideradas *best-sellers*, traduzidas do inglês para o português). Com mais uma leitura realizada, e em pouco tempo, a leitora resume o enredo rapidamente, no turno (191), sugerindo que o caminho aberto pelo livro anterior continua livre para novas escolhas, um dado positivo de sua participação.

Ressalte-se que essa aluna é uma das mais tímidas da turma, não sendo inclusive de conversar muito durante as aulas: entretanto, durante os encontros, embora com a voz baixa e suave que lhe é peculiar, não se negou a oferecer sua contribuição ao grupo. Talvez tenha sido essa relativa timidez, ou o desejo de não arriscar uma resposta, o motivo pelo qual ela não comenta sobre a pergunta do professor, feita no turno (192), resolvendo apenas sorrir. Marcas verbais merecedoras de observação em sua fala são, por exemplo, a concordância ideológica de plural, entre as expressões “uma família” – “são muito próximos”; e o advérbio “daí”, com significação temporal no contexto, encadeando fatos sucedidos na narrativa.

EXCERTO 26

(195) K.: Eu não tô lendo nenhum livro, ainda. Eu aluguei um, só que eu não gostei tanto. Aí eu achei um aplicativo no celular que tem livros online grátis. Aí eu vou começar a ler. E o projeto eu achei legal, porque eu gosto de ler. Só que... dá um pouquinho de preguiça. Dá vontade de ler no início, só que depois xxx. Mas agora eu tô mais dedicada.

(196) P.: Qual foi o livro que você pegou e devolveu?

(197) K.: É *A cidade transparente*.

K. é uma estudante que se move à vontade no terreno de suas escolhas literárias: provam-no sua facilidade em discorrer sobre o que leu e, nesse excerto, a flexibilidade da qual se apropria para continuar experimentando novos textos – dessa vez, pelo celular, através de “um aplicativo com livros online grátis”. Ela confessa sentir um “pouquinho de preguiça ao ler”, mas a vontade empregada na atividade e o fato de “gostar” de realizá-la aparentam falar mais alto em sua formação de leitora. A adversativa final “Mas agora eu tô mais dedicada” é, também, um indício de fortalecimento dos laços entre a leitora e produções literárias que atendam a suas expectativas ou as superem.

6.2.10 Mobilizando, pelo título da obra, um desejo de descoberta

Núbia tem 14 anos e lê frequentemente contos e crônicas. O pai ou a mãe estudou até o ensino médio. Ela afirmou “às vezes” ler no computador, e avalia esse acesso positivamente.

EXCERTO 27

(198) P.: N., por que você escolheu esse livro?

(199) N.: Porque eu achei interessante, assim, um pouco o livro. Ela era a menina que roubava livros. Eu queria conhecer a história, como é que ela roubava esses livros. Ela não sabia ler, mas ela roubava os livros. Ela guardava. Aí depois ela foi adotada por uma família, porque a mãe dela não podia cuidar dela, aí ela começou a aprender a ler os livros, ela continua a roubar os livros. Só isso a história.

(200) P.: [...] Olha o enredo. Como é que alguém não sabe ler e tem a curiosidade de roubar livros? Na sua opinião, por que mesmo sem saber ler ela tinha interesse em pegar esses livros?

(201) N.: Num sei, é porque... o irmão dela tinha feito um livro. Eu acho que ela se interessou por aquela leitura xxx. Num sei, ainda eu num terminei de ler, eu tô no começo.

(202) P.: Ah... então o irmão dela é escritor...?

(203) N.: Não, ele tinha escrito um livro, uma história, aí ele morreu, não terminou.

(204) P.: Na sua opinião, essa menina mesmo sem ler, ela via nos livros uma oportunidade de sabedoria e conhecimento?

(205) N.: Eu acho que sim porque ela queria aprender a ler xxx. Aí o pai dela, adotivo, ensinou a ela a ler. Cada dia ele lia uma parte pra ela...

(206) P.: Você está em que parte do livro?

(207) N.: Tô... É porque tem várias partes... Tô na parte xxx...

(208) P.: [...] E o que é que ela tá achando desse universo da leitura?

(209) N.: Num sei, ainda num deu pra chegar...

(210) P.: Como é a época em que essa menina vive? É atual ou é num tempo passado?

(211) N.: Num tempo passado.

(212) P.: Como é que tá o momento, a atmosfera desse tempo em que ela tá vivendo? Tá tudo em paz ou tá em guerra?

(213) N.: Tá em guerra.

(214) P.: Ah, sim. Então, esse é um fato também que a gente já traz pra história que pode nos dizer muita coisa. Mais alguma coisa? Foi feito um filme desse livro, você sabe?

(215) N.: Foi.

(216) P.: Já assistiu?

(217) N.: Não, ainda não.

O livro comentado pela leitora não constava dentre aqueles que o professor apresentou à turma, mas pertence a ela: o propalado *A menina que roubava livros*, de Marcos Zusak, lido em várias partes do mundo, muito vendido entre nós e adaptado para filme.

Com um título bastante sugestivo, e, no caso de N., convidativo, a narrativa exercerá sobre ela o que, sem dúvida, pode ser o anseio de qualquer livro de ficção: despertar no leitor

o desejo de conhecer o desenvolvimento de uma história a partir da concepção da personagem central, anunciada na primeira coisa que lemos em qualquer obra: a palavra, expressão ou frase que a nomeia.

O diálogo entre professor e aluna acontece num clima de mediação que visa ao desdobramento da curiosidade inicial da discente, objetivando saber suas opiniões sobre a história, bem como apreender se, em contato com a narrativa, ela refutaria ou confirmaria inferências iniciais. A leitora é muito concisa em seu depoimento, sobretudo pela resistência para se expressar oralmente numa situação como essa (só o faz após várias tentativas do professor, instigando-a). Por isso, o que sabemos sobre seu contato com *A menina que roubava livros* é principalmente isto: a sua curiosidade em descobrir o porquê da ação desse roubo, por parte da personagem.

E, desse modo, a leitora parece estar descobrindo: questionada, no turno (204), acerca disso, N. supõe como motivo o fato de o irmão da protagonista ter escrito um livro, suscitando nesta o desejo de saber mais; em turno posterior, o (205), a aluna menciona a importante constatação de que a menina “queria aprender a ler”, sendo o “pai adotivo” o responsável para a concretização dessa aprendizagem, uma vez que “cada dia ele lia uma parte”.

Uma informação relevante, concernente ao comportamento da estudante, é o fato de que o livro foi escolhido por ela em momento extraescolar e sem nenhuma interferência impositiva de quem quer que seja. A esse respeito, Rezende (2013, p. 108) enfatiza: “A [...] leitura literária ‘não obrigatória’, que fazemos por vontade própria, promove antes de tudo uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores”.

Assim, na fala da estudante, notamos essa prerrogativa, pois ela, uma das mais reservadas da turma, mostra-nos que o leitor, quando se deixa conduzir pelos meandros da ficção, resolve segredos e supera, ainda que aos poucos, a barreira do acanhamento, muitas vezes imposta pela ausência de momentos, em sua trajetória escolar, que lhe oportunizem a expressividade verbal.

6.2.11 Relações familiares como suporte de uma ligeira reflexão do leitor

Ytalo tem 17 anos e, segundo informou, lê regularmente a *Bíblia*. Seus pais frequentaram a escola até a segunda etapa do ensino fundamental.

EXCERTO 28

(218) P.: Y., qual a sua percepção da obra que você leu?

(219) Y.: Muitos hoje em dia num olha com a pessoa que é especial, olham de outra forma, tratam diferente, como uma pessoa normal. Aí quando a pessoa é normal, eles dão mais benefício, aí quando já é com deficientes não tem muito respeito. Aí já o pai dele num queria nem respeito nem ser respeitado. Ele só erguia a cabeça, só queria saber de oportunidades. Ele num olhava pros outros não.

(220) P.: Entendi. Então na história quem é deficiente é o pai, né.

(221) Y.: É. Que a professora mandou ele fazer um trabalho, o que seu pai representa pra você. Aí ele foi buscar a resposta.

(222) P.: Tá certo. Então ele só tem um filho, o pai?

(223) Y.: Não, aí tem o irmão dele e a mãe, que a mãe dele... Muitos dizia que ela ia largar ele, por causa que ele teve esse problema físico quando era jovem. Aí ela continuou.

(224) P.: E a relação dele com o filho é a melhor possível?

(225) Y.: Porque ele soube quem é o pai dele, realmente.

(226) P.: Por que o quê?

(227) Y.: Ele soube como é o pai dele realmente.

As falas de Y. registradas nesse excerto são curtas, como curta é a sua disposição para continuar escolhendo livros e fazendo leituras. A narrativa comentada pelo jovem se apropria de, pelo menos, dois temas muito relevantes: relações familiares e pessoas com deficiência. Assim, no turno (219), em que apresenta sua percepção, o leitor não se preocupa em fazer um resumo da história, mas se vale da temática em foco para associá-la a uma realidade observada por ele: o fato de muitas pessoas não demonstrarem respeito pelos indivíduos com algum tipo de deficiência.

O aluno leu um livro chamado *Papai não é perfeito*, de Sonia Salerno Forjaz: por isso, no turno (219), ele usa a expressão “o pai dele”, isto é, o pai de um garoto, um dos personagens centrais da novela. O enredo da narrativa é resgatado pelo depoimento de Y. e, assim, o aluno compreende o sentido do relacionamento que une pai e filho (incluídos aí, conseqüentemente, a “mãe” e o “irmão” do garoto): “saber realmente” quem é o pai, ou seja, conhecer a sua história de vida e superação.

O fator união familiar está presente na narrativa e é percebido pelo jovem também quando este se refere à “mãe” do menino, esposa do homem deficiente: segundo o aluno, a mulher, contrariando a opinião de várias pessoas, continuou com o esposo, após o “problema físico” dele. Notamos uma fala curiosa do adolescente: “Aí já o pai dele num queria nem respeito nem ser respeitado” – e fica a dúvida acerca do que ele quis indicar com isso: possivelmente que o “pai” não queria ninguém sentindo pena ou se compadecendo dele, mas apenas o direito às mesmas “oportunidades” das outras pessoas.

Em suma, pelo desempenho apresentado nesse excerto, o aluno carece de ser estimulado a fazer novas leituras, bem como a expressar-se em situações de oralidade como essa, sempre em atenção àquilo que, de sua parte, é mais apreciado, como, por exemplo, os textos bíblicos, que ele dissera gostar de ler.

6.2.12 Habilidade leitora para realizar apreciações críticas

Joel tem 13 anos e costuma ler mangás. O pai ou a mãe concluiu o ensino superior. O adolescente também acessa a internet para ler o gênero citado (mangá), e considera “prazerosa” essa forma de leitura.

EXCERTO 29

(228) J.: Eu gostei muito do livro, porque ele é dividido em várias histórias, contos. E nenhum conto é real, porque eu não gosto muito da:: realidade. Então eu gostei muito dos contos.

(229) P.: Então você gostou da maneira como o livro foi organizado, né isso? Tem algum conto que você destacaria pra gente?

(230) L.: O primeiro.

(231) P.: Como é o primeiro conto?

(232) J.: É sobre um peixe que foi tirado da água e foi salvo por um pescador. Daí esse peixe começou a acompanhar o pescador. Mas aí o pescador sentiu que o peixe tava triste, por tá fora, longe da família dele, daí quando ele entregou o peixe de novo à água, o peixinho morreu, afogado.

(233) P.: Que relação você... destacaria nisso, por que, assim, o peixe morreu, na tua opinião?

(234) J.: Eu acho que quando você é tirado dum lugar e posto em outro, quando você volta, você sente indiferente, como se você não fosse mais daquele lugar.

(235) P.: Então o peixinho, no caso, aí, pode ter morrido porque não se adaptou mais à nova realidade... Qual foi o título, J., do livro que você leu?

(236) J.: Não lembro...

O estudante registra oralmente a sua experiência com o livro *Faz de conto*, uma antologia de pequenas narrativas de autores da literatura brasileira reconhecidos por se dirigirem principalmente ao público infantil e juvenil. J. afirma ter “gostado muito do livro” e destaca em sua fala aspectos consideráveis. Primeiro, a estrutura da obra, organizada em contos (geralmente lidos em breves intervalos de tempo). Depois, o discente menciona seu ponto de vista sobre uma das narrativas, a qual pode ser trazida à nossa realidade, como ele mesmo observou.

Assim, articulando comentários acerca da forma do livro e do conteúdo de um dos textos, o aluno direciona muito bem sua resposta, no turno (234), a uma pergunta do

professor: o peixe morreu porque se “sentiu indiferente” ao seu lugar de origem; isto é, a natureza adulterada do animal, pela ação do homem, foi a grande responsável para que isso acontecesse, pois, ao retornar, o bicho já não era mais o mesmo, havia perdido a sua condição primeira.

EXCERTO 30

(237) P.: J., eu sei que você tem algo a nos dizer...

(238) J.: Eu li outro livro de conto, que é meu gênero preferido de... Eu gostei. Eu achei ele legal, mas lento cada conto, a maneira que se passava. Eu acho que algumas parte podia ser retirada.

(239) P.: Excelente observação! [...] Você achou que a narrativa poderia ser um pouco mais bem ritmada. Algumas partes são lentas, descritivas. Você tinha lido um livro de contos antes e pegou outro depois. Faz um comparativo.

(240) J.: Eu achei esse segundo melhor porque, o outro, ele era mais lento que esse. Daí deixava a história muito tediosa. Você não sentia muita vontade de ler. Mas o outro, os contos eram melhores. Eu terminei ele em uma hora. Esse outro eu demorei mais.

(241) P.: Como é sua relação com a literatura, tanto na escola como fora dela? Quando eu digo literatura, eu não tô falando só em textos consagrados. Porque você também tinha dito pra gente que gosta de ler história em quadrinhos. Isso também pode entrar pra literatura. Eu queria que você comentasse pra gente da sua vivência.

(242) J.: Eu parei mais, mas antes eu lia o dia inteiro. Chegava em casa, abria o computador, que eu leio pela internet. Passava até a noite, lendo, todo dia. Agora eu parei mais, porque eu tô estudando. Mas nas férias vou fazer isso.

(243) P.: E sua relação com o livro impresso, ela é muito frequente, ou começou a partir desse momento?

(244) J.: Eu tinha outros livros mas eu nunca me interessei a ler. Eu comecei a ler agora.

(245) P.: E no caso você elege o conto como um de seus gêneros prediletos. Tem algum conto que tu queria falar pra gente?

(246) J.: É um conto que ele conta a história dos contos. Como surgiu o conto, como os primeiros povos usavam o conto. A história do conto mas de uma maneira sem ser como História, só os fatos...

Envolvido nas atividades, o leitor continua escolhendo livros e realizando leituras: dessa vez, ele indica o conto como seu gênero preferido, e confirma: a antologia *Era uma vez um conto...*, com vários autores da nossa literatura, é outro livro lido por ele. Novamente o aluno afirma ter gostado do que leu, mas faz uma ressalva: em sua opinião, os contos são “lentos”, e “algumas partes podiam ser retiradas”. Ao ser estimulado pelo professor a que fizesse um comparativo entre os dois livros, ele diz que, embora sejam bons, o segundo é melhor, pois o primeiro era ainda mais lento, e algumas histórias, a seu ver, “tediosas”.

Uma relevante observação a ser feita sobre a fala desse estudante é, sem dúvida, a habilidade com que ele lê e retira conclusões críticas, inclusive da linguagem dos textos. Esse dado nos leva a considerar J. como um leitor potencialmente sagaz e consciente do que lhe

agrada, em contato com uma produção ficcional. Se lembrarmos que no excerto anterior ele justificara sua aproximação com o conto dizendo “não gostar muito da realidade”, enxergaremos nele um apreciador das produções ficcionais por encontrar nelas a fantasia e a fruição necessárias.

No turno (241), o professor pergunta ao aluno como é a sua relação com a literatura também fora da escola, ampliando o conceito da palavra para outras produções nem sempre consagradas institucionalmente. A resposta do leitor é a de quem, de fato, lia bastante, mas não tanto no presente momento, já que, segundo ele, seu tempo tem sido preenchido com outros compromissos escolares (tal como depreendemos da frase “Agora eu parei mais porque eu tô estudando”). E a resposta de J. ainda revela que ele costuma ler em ambiente virtual, no computador. No turno (246), ele explana rapidamente o conto destacado do segundo livro, o qual, em sua síntese, tematiza a origem dos contos pelos primeiros povos.

EXCERTO 31

(247) J.: Eu li esse livro [*Papai não é perfeito*]. Eu achei meio fraco. Não é igual um conto. Porque o garoto, ele mudava muito de opinião. No começo ele não gostava do pai dele. Ele contou uma história de como ele começou a gostar. Mas eu achei que nessa história num diz porque ele não gostava do pai dele. Eu achei que ficou fraco nisso.

[...]

(248) P.: Vale a pena ainda investir na leitura de um livro impresso, mesmo com o celular e o computador podendo oferecer leitura?

(249) J.: Eu acho que, em parte, porque o celular, o computador, ele oferece as mesmas coisas que um livro, mas você pega, há uma sensação diferente. Você tá lá, você pode mexer outras coisas. Já o livro não. Você tá em casa, em qualquer ambiente aconchegante, lendo um livro. Então, celular, você vai tá no ônibus, sentado numa cadeira desconfortável. Acho bem prazeroso ler o livro.

Em outro livro de sua escolha, agora uma novela, o leitor não se desvencilha da criticidade que lhe caracteriza, e enfatiza: o livro é “meio fraco. Não é igual um conto”. Fraco, em suas palavras, pelo fato de “o garoto”, uma das principais personagens, não ter esclarecido, durante a história, o porquê de uma determinada atitude: não gostar do pai, “no começo”.

Em seguida, questionado sobre o impacto das novas tecnologias na relação entre leitor e livro impresso, J. não exclui a forma de leitura virtual nem a tradicional, mas denota compreender os benefícios em cada uma. Para ele, objetos como “celular e computador” oferecem as “mesmas coisas” que um impresso, mas a pessoa ainda pode ter acesso a outros itens; contudo, por outro lado, é ao ler um livro convencional que o leitor encontra algum “aconchego”, o que seria “prazeroso”.

Por isso, é correto afirmar que, da relação dinâmica entre o educando e os textos lidos por ele, resulta um aprendizado que consolida o seu senso crítico, numa clara confirmação de que *ler*, como destacam Lopes & Carvalho (2012, p. 115, grifos das autoras), é um “ato de *construir significados*, é um processo mediante o qual se compreende a língua escrita, sendo o leitor um sujeito em interação com o texto”.

6.2.13 Fruição do leitor numa trama de humor e fantasia

Iago tem 14 anos e lê regularmente história em quadrinhos. O pai e/ou a mãe frequentou a escola até o ensino médio.

EXCERTO 32

(250) I.: Eu terminei de ler o + Ladrão no porão...

(251) P.: Ah... *O fantasma no porão*. Então comenta pra gente...

(252) I.: Os menino chegaro da escola, foro dormir, né. Aí, escutaro uma zoada. Aí se acordou gritando, os dois menino... Aí a mãe e o pai se acordou, né, desesperado, “O que foi?”. Dissero que tinha alguma coisa em cima da casa, um gato, alguma coisa. Aí o pai dele foi olhar, lá no porão. Aí num tinha nada. Aí voltaro. Aí os menino ficaro sentado, na cama, com medo de ser algum fantasma. Aí ficaro conversano, “Será que é algum fantasma?”. Aí foram lá, olhar, só os dois, né. Aí num tinha nada, aí foram dormir. Aí no outro dia, foram pra escola. Aí vei os dois menino e três primo. E foram olhar. Eles fizeram um monte de armadilha. Aí eles botaro as armadilha, mas quando foram olhar tava tudo lá, não tinha pego nada. Tava tudo esculhambado mas não tinha nada nas armadilha que eles fizeram. Aí falaro pro pai deles, né. Aí o pai deles falou assim “É um fantasma”. Aí eles ficaro com medo, né. Aí fizeram muitas armadilha, muitas. Aí eles viram o fantasma. Aí ficaro batendo no fantasma... É engraçado que só. Aí ficaram batendo no fantasma. Aí eles batia e caía. Aí teve um tempo que eles saíro de lá, da casa deles. Aí ele ficou seguino, o fantasma ficou seguino eles. Aí eles de tanto perturbar o fantasma, o fantasma foi embora, de lá. De tanta bagaceira que eles fizeram, o fantasma foi embora. Aí eles pegaro e fizeram uma festa, lá. Festa do fantasma...

[...]

(253) I.: Eu tava lendo e rindo e minha irmã perguntano o que era, “O que é que tu tá rindo, menino?”, pensano que eu tava assistino televisão.

[...]

(254) I.: É bom. Tem vez que a pessoa tá em casa sem fazer nada... É bom pegar um livro pra ler.

Nesse excerto, o estudante oferece um exemplo claro de como uma trama com elementos fantasmagóricos, organizados de maneira adequada, é capaz de envolver o leitor, concedendo-lhe momentos de fruição. Tal fato está presente em todo o turno (252), em que I. resume a história: uma sucessão de peripécias protagonizadas, numa casa, por garotos, os quais, levados a acreditar, por um barulho, e depois pelo pai, de que havia um fatasma no

porão, montam uma armadilha para capturar o ser sobrenatural. Já no turno (253), o educando nos mostra que se divertiu ao ler, pois, ao escutar suas risadas, a irmã pensara que ele estivesse assistindo à televisão.

O comportamento do aluno, em sala de aula, mostra-o como alguém que facilmente se dispersa em conversas com os colegas e que, também, não lê frequentemente (ele dissera isso em outro momento). Contudo, o fato de ter escolhido um livro e conseguido lê-lo até o fim, e gostado dessa leitura, aponta-nos um processo de identificação entre o leitor e a narrativa ficcional a que teve acesso. Aponta-nos que, por mais resistência encontrada por um adolescente face à atividade da leitura de textos mais longos, se, em deparando com uma produção com temática/conteúdo e linguagem que lhe atraia e agrade, ele poderá se divertir.

No plano linguístico, optamos por manter uma série de marcas orais, exatamente como enunciadas pelo discente, por considerar a veemência com que foram produzidas. Como vimos em casos anteriores, por parte de outros alunos, I. também recorre ao uso do termo adverbial *aí*, a fim de encadear, temporal e sequencialmente, os fatos da narrativa. É importante salientarmos a pronúncia de alguns verbos na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito (“chegaro”, “foro”, “escutaro”, “dissero”, “ficaro”, “fizero”, “falaro”...). A realização fonológica desses verbos revela concordância entre o sujeito e seu referente, mas ausência de nasalização final para uma pronúncia nos padrões da norma.

Importante ressaltar a inclusão do discurso direto na fala de I., em quatro momentos: “Aí a mãe e o pai se acordou, né, desesperado, ‘O que foi?’”; “Aí ficaro conversano, ‘Será que é algum fantasma?’”; “Aí o pai deles falou assim ‘É um fantasma’”; “Eu tava leno e rino e minha irmã perguntano o que era, ‘O que é que tu tá rino, menino?’”. Ocorrências em que notamos, no plano contedúístico, a tentativa de reproduzir, com alguma precisão, a cena e a ação de terceiros; e no plano linguístico, a redução do gerúndio /ndo/, suprimindo-se o fonema /d/, numa realização bastante comum, por exemplo, na fala de pessoas em situações informais ou com baixa escolaridade (os dois fatores associados ou não).

Para concluir esta parte, assinalamos como muito positivo o desempenho de I. a partir de seu contato com *O fantasma no porão*, embora a participação do leitor nas atividades tenha se ressentido de mais escolhas literárias, a fim de lhe angariarem outras experiências tão divertidas como a que descreveu.

6.2.14 Uma leitora e seu olhar particular sobre um tema universal

Uanda tem 14 anos e lê regularmente poesia. O pai e/ou a mãe frequentou a escola até a segunda etapa do ensino fundamental.

EXCERTO 33

(255) P.: U., apresente pra nós o livro que você leu.

(256) U.: É *Afinal, é a felicidade...* É a história de um menino, ele morava em Santa Catarina, aí ele e a família dele se mudaram pra Paraná. Lá ele começou a estudar, começou a trabalhar com o pai dele. Só que ele era um menino xxx. O sonho dele era xxx escola e ia pra casa trabalhar com o pai. Só que... teve um tempo... ele ficou doente e mudou a rotina dele. Na doença dele ele tinha que ficar só deitado na cama, não podia ir pra escola e não podia ajudar o pai dele. Aí ele não desistiu de ser feliz. Ele continuou sendo feliz só que, de outra maneira. Foi isso. Eu inda não terminei de ler...

(257) P.: Vai querer seguir?

(258) U.: Unrum.

(259) P.: Gostei do enredo, chamou atenção. O título do livro que ela tá lendo também é um título bonito: *Afinal, é a felicidade*. Quer dizer, é um livro que vai tratar de um tema muito pertinente, né, quem não quer ser feliz? Mas, e aí, o que é a felicidade? Eis a questão.

A estudante escolheu para ler uma novela de Lucília Prado cuja temática faz referência a um dos temas mais caros e complexos da filosofia e da literatura, a felicidade e suas implicações. Convidada pelo professor a partilhar sua experiência com o grande grupo, a aluna, no turno (256), resume a narrativa até a parte em que parou, citando as principais personagens, pai e filho, ambos residentes no Paraná. Segundo sugere U. (apesar de alguns trechos incompreensíveis na gravação), um desejo do menino era estudar, frequentar a escola, algo dificultado por precisar ajudar o pai no trabalho deste, realizado em casa. Pelo que a aluna faz parecer, o enredo da história é convidativo em sua visão, pois, em resposta à pergunta do professor, ela diz, com uma interjeição afirmativa (“unrum”), que seguirá na leitura. Abaixo, vejamos a percepção de U., a partir do desenrolar dos fatos e seu desfecho.

EXCERTO 34

(260) U.: Eu tinha parado onde ele foi pra Santa Catarina. Aí lá em Santa Catarina, ele conheceu uma moça muito bonita. E essa moça, ele começou muito a gostar dela, e ela dele também. Mas eles eram muito vergonhoso. Aí eles começaram... Ele pediu ela em namoro, aí foi, pediu ela em casamento... Aí depois, o pai dele ligou pra ele e disse que ele tinha que voltar, porque o irmão dele, Gabriel, ia se casar. Aí ele pegou e voltou, pra lá, pro casamento. E lá, ele foi pro casamento. E depois do casamento, ele se encontrou com uma mulher, que levava ele pro hospital. E ele tava andando ainda de moletas. Aí, depois, essa mulher pegou e perguntou “Oxe, Rafael, você ainda tá andando de moleta?”. Ele disse “Sim”. Ela disse “Não, mas vamo resolver isso”. Ele disse “Não, eu vou ficar assim pro resto da minha vida”. Aí ela disse “Não, isso vai mudar. Chegou um médico muito bom, aqui, no Paraná”. Aí ela levou ele

no médico. E lá no médico, o médico mandou ele pegar a moleta, “Solte”, pegar a moleta e sair andando. Ele ficou com muito medo, disse que não ia conseguir, ia cair. Aí começou a chorar. Ele pegou, o médico começou a ajudar ele, e ele conseguiu andar. E realmente o médico disse que há muito tempo ele tava curado, só tinha medo de colocar o pé no chão. Aí ele voltou pra lá. E se casou com ela, teve quatro filhos, e não desistiu de ser feliz, por causa de uma doença que mudou a rotina dele.

(261) P.: Ótimo. O livro passa uma mensagem positiva pro leitor?

(262) U.: Ele passa, porque, há muitas pessoa que por causa de uma coisa desiste de ser feliz. E ele não desistiu. Ele continuou, só que de outra maneira, né. E ele encontrou a felicidade noutra canto, porque nem... imaginaria que ia encontrar.

No turno (260), a leitora organiza sua fala permeando-a de retomadas ao enredo da narrativa: parece preocupada em recuperar os fatos mais importantes. Como vimos no excerto anterior, ela dissera que o menino “continuou sendo feliz só que, de outra maneira”: diante disso, perguntamos: de que maneira? Os acontecimentos expostos no turno (260) apontam-nos que maneira é essa: o garoto, apesar de doente, conhece uma menina e ambos se atraem mutuamente, a ponto de ele pedi-la em casamento. Em seguida, de volta para o lugar onde vivia sua família, o rapaz encontrou uma mulher capaz de ajudá-lo decisivamente em seu processo de recuperação. O clímax da novela acontece quando, em consulta ao médico, por intermédio de uma mulher, Rafael, o protagonista, vence o medo e o bloqueio psicológico (empecilhos de sua saúde física), só então conseguindo andar sem a limitação anterior.

De posse dessa sucessão de fatos da novela, a leitora nos acena como alguém que se envolveu com a narrativa e compreendeu o sentido reflexivo de superação das dificuldades que a trama pretende despertar no leitor. Outro aspecto a nos indicar objetividade na maneira como U. alude à história é o discurso direto utilizado por ela cinco vezes, trazendo as vozes da mulher que ajudou Rafael, deste mesmo e de seu médico. Além disso, a aluna repete alguns termos, talvez com a intenção de ser clara ao ouvinte, como, por exemplo, em: “Aí ela levou ele no médico. E lá no médico, o médico mandou ele pegar a moleta”. Há situações em que emite o plural de algumas palavras: “Mas eles eram muito vergonhoso” (pronomes e verbo concordam; adjetivo, não); “há muitas pessoa” (emprega corretamente o verbo *haver*, no presente do indicativo, mas omite a concordância entre pronome e substantivo). Todavia, a totalidade do discurso de U. é bem encadeada, inclusive gramaticalmente.

EXCERTO 35

(263) U.: A experiência [com a leitura] é bom porque, lá na frente, a gente vai precisar da leitura. Ninguém consegue alguma coisa sem saber ler. E ler é bom, porque você vai conhecer, que nem os meninos falaram, coisas novas... Muda. Melhor que tá direto enfiado no celular. O celular num vai lhe dar nada, não vai lhe dar futuro. E a leitura, sim. E eu mudei muito, porque antes eu era direto no celular.

A pergunta realizada à estudante antes de sua fala nesse excerto pretendia alcançar uma avaliação dela sobre seu contato com a leitura de um texto literário (ficcional) como o que acabara de ler e comentar. Como vemos, ela discorre ligeiramente sobre a leitura referindo-se a esta numa perspectiva utilitária, verificada quando explica: “porque, lá na frente, a gente vai precisar da leitura”. Imediatamente após isso, entretanto, a leitora anuncia: “E ler é bom, porque você vai conhecer, que nem os meninos falaram, coisas novas...”. Ou seja, uma noção funcional da leitura parece estar para ela num plano antecedente ao que qualifica o ato de ler como algo que seja “bom” e ofereça “coisas novas”, conhecimento.

De qualquer forma, o fato de a discente, quando compara o uso do celular à leitura, definir esta última como mais importante (“O celular num vai lhe dar nada, não vai lhe dar futuro. E a leitura, sim”), é um fator positivo, e a circunscreve como uma jovem que tem despertado sua consciência para os ganhos que a atividade leitora proporciona.

6.2.15 Uma leitora entre relações intersemióticas

Amélia tem 16 anos e lê contos e crônicas com regularidade. O pai e/ou a mãe estudou até a segunda etapa do ensino fundamental.

EXCERTO 36

(264) A.: O livro que eu li... sobre as aventuras de Alice no país das maravilhas. Eu assisti o filme do livro. Só que... é muito diferente do livro porque... a rainha no filme, ela é má. Se um... por exemplo... tinha... eu não sei como dizer... aqueles povo que fica com ela, entendeu, que... [um colega lhe ajuda a lembrar]. É, da realeza, que... eles faziam, se eles faziam uma coisa errada, ela mandava cortar a cabeça deles. Já não, já no livro é diferente... Eu não li o livro todo, mas... é isso.

(265) P.: Gostou do que já leu?

(266) A.: Gostei. E... no filme... é duas rainhas... a rainha vermelha e a rainha branca. É diferente do livro, porque no livro tem a rainha e o rei, entendeu? E... no filme...

(267) P.: O que essa leitura tem lhe proporcionado até agora?

(268) A.: Interesse...

(269) P.: Interesse?

(270) A.: Sim. Ela tava muito cansada da vida. Aí... um coelho com um relógio e um chapéu fica correndo lá, onde ela tá, aí leva ela até no buraco, aí ela cai no buraco, aí cada vez mais... aí quando ela cai no buraco, é... ela fica muito grande, ela fica de cabeça pra baixo. Aí tem um vidrinho de... de... eu num sei o que que é... é uma coisinha que tem dentro do vidro, que diz... “beba-me”, aí ela bebe, aí ela fica... pequena. Aí... só que ela esquece a chave dentro, em cima da mesa. Ela fica pequeninha, né, aí não dá pra ela alcançar... Aí... tem um pedacinho de bolo, que diz “coma-me”, aí ela come, aí ela fica muito grande, aí ela não consegue passar na

portinha, a portinha pequenininha... Ela fica muito grande, aí... não dá pra ela passar, né, não cabe nem as perna nem nada, aí... aí... ela come, aí ela pega a chave, aí fica pequenininha de novo, aí... ela entra nos país das maravilha, aí conhece... o coelho... aí tem... uma ratinha, que é muito brava, e... dois monstros gêmeos. É engraçado, viu, que só, o filme. Aí... só que tem a rainha má, que quer... não quer... porque ela... Assim, no filme diz que... ela quer destruir a rainha branca, ela quer uma coroa, entendeu? Aí... só que... Esqueci...

(271) P.: Eu eu ri assim, enquanto ela contava porque eu li esse livro quando era... acho... um pouquinho maior do que vocês. E é uma delícia, porque... assim, são tantas aventuras que Alice vive, né. Porque do nada ela acompanha esse coelho, e quando ela percebe que não, ela tá caindo no buraco, e ela já se vê é no país das maravilhas, onde tudo que acontece é diferente da realidade em que ela vivia xxx. Aí ela disse... o livro é diferente do filme. Mas sempre vai ser, porque o filme é uma leitura de alguém que... imaginou. E você, a gente imagina diferente, né...

Literatura e cinema são duas faces artísticas distantes no tempo de sua origem, mas extremamente interligadas, uma se nutrindo da outra de maneira íntima e fecunda. O cruzamento dessas duas linguagens é sempre perceptível quando vemos acontecer, por exemplo, esse fenômeno tão comum, exposto pela aluna: a transformação de uma obra literária em produção cinematográfica, numa transposição intersemiótica (entre linguagens) que resulta do olhar particular do artista (o diretor responsável pelo filme).

No turno (264), a leitora apresenta o livro que ela escolheu para ler e, já nesse momento, afirma ser ele diferente do filme ao qual assistiu. No turno (266), cita, para exemplificar: enquanto no impresso há “um rei e uma rainha”, e esta não é má, no filme há duas delas, uma branca e uma vermelha. Ao ser interpelada pelo professor acerca do que a leitura até agora lhe proporcionara, ela responde com uma palavra (“interesse”), permitindo-nos depreender uma relação de afinidade com a história de *Alice no país das maravilhas*.

No turno (270), a fala da estudante se reveste de um intuito sintetizante do enredo. Todavia, como ela dissera, no turno (264), não ter lido o “livro todo”, podemos afirmar que o seu relato centra-se mais no filme a que assistiu do que no livro escolhido para leitura (ressalte-se o fato da versão impressa acessada pela aluna ser uma adaptação do romance de Lewis Carroll). Pois, em sua observação, ela remete diretamente à produção audiovisual, como se lê: “É engraçado, viu, que só, o filme”; “Assim, no filme diz que... ela quer destruir a rainha branca”.

No comparativo entre ler o livro e assistir ao filme, esta ação precede aquela, no caso de A., e por isso a ênfase recai sobre o que se passa na produção audiovisual. Logo, seria necessário, da parte da aluna, a ampliação de sua competência leitora por meio do livro, habilitando-se a, em diálogo com a linguagem verbal, *reanimar* a fruição adquirida na sétima arte.

Muitas pessoas, no uso de uma visão restrita do conceito de leitura, acreditam que o ato de assistir ao filme dispensa o da leitura da obra. Um engano. Pois, como ressalta Jouve (2013, p. 55): “O que se perde na passagem do romance ao filme é a forma particular com que cada leitor vestiu as palavras do texto”. Isto é, ler é uma atividade de recriação do ficcional realizada subjetivamente por cada um que se apropria do texto.

Como se nota pelo uso recorrente das reticências (na transcrição do discurso oral da aluna), sua fala é permeada por pequenas hesitações e pausas: ela realiza uma série de descrições de cenas, de personagens e suas ações, de eventos curiosos e peculiares no País das Maravilhas em que Alice submergira – momentos, enfim, destacados de sua memória e verbalizados para conhecimento dos ouvintes.

Além do uso repetitivo do advérbio *aí*, com função temporal, a estudante inclui o discurso direto em sua fala, como nestes casos: “é uma coisinha que tem dentro do vidro, que diz... ‘beba-me’”; “Aí... tem um pedacinho de bolo, que diz ‘coma-me’”. É muito importante, da parte do professor, em sala de aula, explorar momentos de situação verbal mais formal, como essa, esclarecendo expressões e construções linguísticas que enriquecem ou enfraquecem a exposição e a argumentação do falante. Deixando claro, para a aluna e seus colegas, que a leitura de um bom livro não deve ser substituída por um filme, por melhor que este seja, e sim aliada a ele, visando ainda mais à fruição literária do apreciador.

6.2.16 Falas curtas, narrativas breves e uma atitude de compreensão do texto

Ximena tem 13 anos e afirmou que, com frequência, lê romances, contos e crônicas. Os pais frequentaram a escola até o ensino médio. Ela não costuma ler pela internet.

EXCERTO 37

(272) P.: Vamos escutar nossa colega, que vai falar sobre o livro dela.

(273) X.: Eu num entendi muita coisa não... porque, assim... era uns animais, entendeu? O nome é... a *Pimenta no cocoruto*. Eu num entendi muita coisa não, mas... é assim... uma galinha, ela tava no quintal, aí... ela tava debaixo de um pé de pimenta, aí a pimenta caiu em cima da cabeça dela, aí ela pegou e saiu gritando pra todo... pra todos os animais, dizendo que... o mundo ia se acabar, aquilo e aquilo outro. Aí foi passando... de animal em animal e cada vez mais ela aumentava a história, entendeu? xxx Só isso.

(274) P.: É um livro de quê? Contos, é? Quantos contos tem, mais ou menos?

[A aluna consulta o sumário].

(275) X.: Sete.

(276) P.: Sete? Desses sete você leu um, foi?

(277) X.: Foi... Na verdade dois, né?

(278) P.: Vai querer fazer a troca do livro pra... ter uma nova experiência? Não? Vai querer continuar com esse aí?

[Gesticula com a cabeça que sim].

(279) P.: Queria falar do outro conto ou não, agora?

[Gesticula com a cabeça que não].

(280) P.: Vai ficar pro próximo encontro, né.

O livro escolhido pela aluna foi *Conta que eu conto*: como sugere o título, uma reunião de contos de vários autores da literatura infantojuvenil brasileira. Ela inicia seus turnos dialogais com uma confissão: “Eu num entendi muita coisa não... porque, assim... era uns animais, entendeu?”, como quem alerta seu ouvinte de que não está tão segura de seus comentários, embora expresse, mais adiante, aspectos centrais do enredo de uma das narrativas, *Pimenta no cocoruto*.

O pouco entusiasmo e a relativa timidez são características visíveis na fala da leitora, notadamente ao confrontarmos as poucas palavras de seu comentário, com um certo custo rememoradas, e várias repetições e hesitações (note-se o advérbio *aí*, muito utilizado). Diante de duas perguntas realizadas pelo professor, uma desejando saber quantos contos havia no livro, e outra se ela ia continuar a lê-lo, a leitora responde a ambas, e, ao afirmar que ia seguir com a leitura da obra, contraria uma impressão primeira, pois, se não demonstrara interesse e entendimento, seria de se esperar que optasse por outro título.

EXCERTO 38

(281) P.: L., o que tem a nos dizer agora?

(282) X.: Eu só li mais um, que é *Muito capeta*.

(283) P.: Daquele mesmo livro? Você quis continuar, né. E poderia falar pra gente, desse outro?

(284) X.: Era uma mulher chamada Maria Valsa [alguns colegas riem]. Eu também ri que só com esse nome [risos]. Ela tava numa festa da Padroeira... Aí esse cara surgiu do nada. O povo chamava ele de Diabo Loiro. É engraçado que só. Ele tinha... um pé, era, parecia uma pata de cavalo, e o outro era torto. Eu num sei explicar muito não, mas, assim... Por causa que, ele era tipo, enfeitado. Ele atraía as mulheres, aí começava a dançar com elas, enganava elas... Aí pedia pra elas olhar pro pé dele. Só que todas as mulheres faziam isso, menos ela. Ela não queria olhar pro pé dele de jeito nenhum, por causa que, elas, tipo, ficavam enfeitadas, amaldiçoadas, se olhassem pro pé dele. Aí, quando ela se casou com ele, a mãe dele começou a desconfiar dele, achava que ele não era uma pessoa normal. Aí ele pegou, foi num sapateiro, aí mandou fazer duas botas. Aí ela pegou, a sogra dele, que é a mãe da Maria Valsa, fez tipo um feitiço lá e fez com que ele fosse parar dentro duma garrafa. Pronto, aí tem mais, só que eu não me lembro muito não.

(285) P.: É um conto fantástico, né, que trabalha com imaginação...

(286) Outra leitora: Valha, ela não queria olhar pro pé dele e depois casou com ele...

(287) P.: Às vezes acontece, né...

[Risos]

(288) X.: Foi um engano. Ela achou que ele era um cara muito... o máximo!

Após ter expressado a intenção em continuar a leitura da antologia de contos, no encontro do qual extraímos esse excerto 38 a leitora escolhe mais uma narrativa (parece não ter lido muitas), cujo título é *Muito capeta*. Desse modo, no turno (284), seu depoimento é marcado por uma ligeira caracterização das personagens da narrativa: a “Maria Valsa” e o homem com o qual ela acaba casando, cujo apelido é “Diabo Loiro”. Assim, o humor contido na história desperta o riso tanto na leitora como em alguns colegas, a escutá-la naquele momento. Destaque-se a fala de outra leitora, no turno (286): “Valha, ela não queria olhar pro pé dele e depois casou com ele...” – numa atitude compreensiva e de atenção ao relato de X.

Por fim, com sua participação, a leitora se mostra capaz de discorrer com alguma facilidade (no segundo momento) acerca de narrativas que leu. Contudo, sentimos falta de suas opiniões, de outras experiências com mais textos, de momentos verbais, em suma, em que, a partir de leituras variadas, ela expusesse aos colegas o resultado de seu diálogo com as produções literárias a que teve acesso durante o percurso. Pois, como sabemos, um dos principais objetivos desse círculo de leitura é favorecer o letramento literário por meio da oralidade, o que implica, de modo especial, oportunizar situações interativas em que os educandos pensem com os textos, compartilhando, com seus interlocutores, conhecimentos e sensações peculiares.

6.2.17 Um conto, um leitor: leitura e imaginação

Vicente tem 13 anos e não lê com frequência. O pai e/ou a mãe estudou até o ensino superior.

EXCERTO 39

(289) P.: V., o que poderia dizer pra nós?

(290) V.: A leitura de... foi engraçada porque... O menino tava com o passarinho dentro da gaiola, e a menina ia passando com seu pai dentro do carro... Vinha passando e ela pediu pro pai comprar... E o pai dela era ignorante, num... sabia como negociar com o menino pra comprar o passarinho. E ele ficava... falando no dinheiro, trinta mil, vinte mil... E o menino não queria vender, porque ele queria mostrar pra mãe dele. Só que no final da história... o menino chega na menina e fala que depois, no outro dia ele daria o passarinho pra ela. E dá pra entender porque, porque o pai dela foi tão ignorante que ele não queria vender. Mas... ele viu que ela queria tanto e... resolveu entregar pra ela o passarinho.

(291) P.: Qual é o título dessa história que você leu?

(292) V.: *Negócio de menino com menina*.

(293) P.: [...] Título bonito, né. Muito sugestivo. Esse livro é de contos?

- (294) V.: De conto em contos...
- (295) P.: Só foi esse conto que você leu até agora?
- (296) V.: Foi.
- (297) P.: Vai querer seguir na leitura? Aí no próximo encontro você vai falar de outra história pra gente, tá bom?
- (298) V.: Anram.
- (299) P.: O que você destacaria nessa leitura, assim, que podia ser trazido pra nossa vida?
- (300) V.: Pra não ser tão ignorante... Ser...
- (301) P.: Educado, paciente...
- (302) V.: É, ser paciente...
- (303) P.: E o que você pensa sobre a leitura?
- (304) V.: É ótimo, porque você aprende mais. Você se diverte com a leitura e cria um mundo novo com a sua imaginação...

V. é um aluno muito inibido no que se refere a participar oralmente de atividades propostas em sala de aula. Ele escolheu um livro intitulado *De conto em conto*: dentre as narrativas, comenta sobre *Negócio de menino com menina*, de Ivan Ângelo, e o faz em menção ao enredo e a alguma visão acerca deste. É no turno (290), portanto, que o leitor resume o que leu, dizendo se tratar de um conto no qual estão presentes uma menina, seu pai e um garoto (o primeiro dono do “passarinho”).

Pela breve síntese do estudante, percebemos que ele compreende o conto como uma narrativa em que se destaca a importância de não sermos “ignorantes” (mal educados), isto é, saber tratar o outro. Não deixa de ser uma leitura válida. Porém, até mesmo pelo título, e após ler o texto, o grande mote é a atração afetiva (exposta de forma sutil) entre o menino e a menina. Inicialmente, com a interposição do pai, o garoto não vendera o passarinho, mas, ao fim da história, percebendo o interesse da garota em adquirir a ave, ele resolve lhe entregar, ainda que, como dissera V., anteriormente, o menino tenha tido vontade de levar o passarinho para casa e mostrá-lo à mãe.

A fala do aluno é muito curta; sua disposição em escolher novas leituras, tímida como ele. Porém, no turno (304), em que o leitor reconhece que se pode “aprender mais” com a leitura, “divertir-se” e “criar um mundo novo com a imaginação”, o estudante parece alcançar, ainda que de forma breve e intuitiva, a natureza e os possíveis fins do texto literário: forma de conhecimento, entretenimento e criação de um mundo à parte (ficção). E também se mostra como alguém aberto a ser estimulado por atividades significativas, percebendo-se apto a realizar, pouco a pouco, leituras que lhe sejam interessantes, empolgantes, curiosas. Envolvendo-se em situações de oralidade e troca de vivências a partir do que os textos comunicam à sua sensibilidade.

6.2.18 Muita timidez, poucas leituras e algumas perguntas

Fabrcio tem 14 anos e no costuma ler. Seus pais frequentaram a escola até o segundo ciclo do ensino fundamental.

EXCERTO 40

(305) F.: É porque eu só li a primeira história e deu um branco...

(306) P.: Mas pelo que você leu, quando você tava lendo, o que você sentiu com a leitura?

[Longa pausa...].

(307) P.: Quer trocar o livro? Vai querer continuar com esse?

(308) F.: Noo...

(309) P.: Que a gente ainda vai seguir, t bom? Eu quero muito que vocês continuem lendo. Então... vou deixar você pra falar depois, t certo?

[...]

(310) F.: Eu li um pouco mais, mas esqueci.

(311) P.: O que você achou de ter lido, de estar em contato com um livro?

(312) F.: É bom, porque quase nunca eu leio.

(313) P.: E por que, quase nunca você l?

(314) F.: Porque num dava vontade.

(315) P.: É? Tem alguma coisa, assim, no mundo em que a gente vive hoje, que você considera que termina afastando muita gente, na idade de vocês, da leitura de livros?

(316) F.: Sim.

(317) P.: O que, por exemplo?

(318) F.: Filme e jogo.

(319) Outra leitora: E... redes sociais.

(320) P.: Você acha que é importante a gente resgatar a nossa convivência com os livros? Por qu?

(321) F.: Aí já no sei explicar.

Eis mais um exemplo de um leitor cuja principal característica durante os círculos é a timidez: o livro comentado por ele é *Folclore vivo*, de Herberto Sales, uma antologia de textos tematizando mitos e lendas de nossa cultura. O aluno já inicia sua fala, no turno (305), afirmando que teve “um branco” e, por isso, no consegue comentar o que leu. Apesar disso, no turno (308), ele se recusa a trocar livro, respondendo “noo” à pergunta do professor.

Em encontro seguinte, quase nada muda em suas respostas: embora diga ter lido “um pouco mais”, novamente confessa ter esquecido, e, assim, no faz referência alguma a qualquer texto. Sublinhemos, contudo, três turnos da fala de F.: no turno (312), ele define com um modesto “ bom” o contato com livro, com a leitura; no (314), em resposta a por que quase nunca ele lia, admite: “no dava vontade”. Em justificativa a essa ausência de vontade, cita dois elementos (“filme e jogo”) como responsáveis por afastar muita gente da leitura – resposta complementada por uma colega, que menciona “as redes sociais”.

Em resumo, F. é um estudante com um aspecto positivo a seu favor: não se nega a participar do círculo nem se furta em escolher um livro, mas, no decorrer desse processo, deixa clara a sua dificuldade em: fruir a leitura literária; fazer novas escolhas; lembrar minimamente do que leu e expressar-se com menos inibição e alguma desenvoltura. O turno (321) final, em que ele diz não saber explicar se é importante resgatar a nossa convivência com os livros, é um forte indício de que sua inexperiência com a leitura de caráter literário carece de ser reduzida, por meio de iniciativas estimulantes.

6.2.19 Leitura de uma fábula e a necessidade de se ampliar a experiência

Zélia tem 14 anos e disse que vez por outra lê poesia. Seus pais estudaram até o segundo ciclo do ensino fundamental.

EXCERTO 41

(322) Z.: O livro que eu li é *No palco todo mundo vira bicho*, e é de José Carlos Aragão. Eu só li uma fábula, que conta a história de uma mulher e a galinha. Porque... sempre a galinha colocava um ovo, aí a mulher ia pegar. Ela botava todo dia um ovo. Aí essa mulher reclamava. E cada dia que ela botava um ovo, ela botava mais milho. Aí teve um dia que a galinha não botou ovo, e ela começou a chorar, se arrependeu. Aí a história conta que... sempre que você reclama de uma coisa, nunca vem. Aí eu entendi sobre isso. Eu não sei explicar muito mas eu entendi sobre isso.

(323) P.: Ela disse pra gente “eu só li uma fábula”, então já nos adiantou o gênero do livro que ela leu, né, são fábulas. Agora se eu não tiver enganado, são fábulas adaptadas para o teatro. Ou seja, o autor brincou aí com a mistura de gêneros, ele pegou a fábula e transformou numa peça teatral, pra que seja encenada, né.

(324) Z.: É a galinha, a mulher e a vizinha. Que a vizinha presenciava.

(325) P.: Além dessa história, você leu mais alguma coisa?

(326) Z.: Li mas eu não entendi muito não.

Esse recorte da participação de Z. nos mostra a sua ligeira compreensão de um dos textos do livro de José Carlos Aragão. A leitora já inicia seu relato afirmando: “Eu só li uma fábula” – e então percebemos o seu pouco envolvimento com a obra escolhida. A “história” comentada por ela é sintetizada, e, a não ser sua imaginação ao descrever as cenas, não há outra marca de subjetividade em sua fala.

A conclusão a que a estudante chega após a leitura de uma das fábulas adaptadas para peça teatral é a seguinte: “sempre que você reclama de uma coisa, nunca vem”. Depois, ela diz: “Eu não sei explicar muito mas eu entendi sobre isso”. E o seu entendimento se

organiza com uma coerência interna, fechando, no turno (324), com a menção às personagens: “a galinha, a mulher e a vizinha”.

A leitora é sucinta em sua exposição e pouco envolvida com o que leu: sua vivência precisa, então, ser ampliada por meio do diálogo com outras leituras, em atividades linguageiras potencializadoras de seu desempenho leitor.

6.2.20 Um leitor, muitas escolhas e a resistência para falar em público

Sandro tem 13 anos e lê regularmente contos e crônicas. O pai e/ou a mãe frequentou a escola até o ensino médio.

EXCERTO 42

(327) P.: S, qual foi o livro que tu leu?

(328) S.: *Odisseia*.

(329) P.: Fala aí... Vamos escutar. Chegou a terminar?

(330) S.: Não, faltou só umas três páginas...

(331) P.: O livro chamou a sua atenção?

(332) S.: Eu gostei porque fala da guerra de Troia.

(333) P.: Fala da guerra de Troia. Alguém já ouviu falar da guerra de Troia? E... o que é mais ou menos que você achou de mais interessante no livro?

(334) S.: Por causa das batalhas. Tem futuro [risos].

(335) P.: Fale mais um pouquinho pra nós.

(336) S.: Oxe, não... Eu num vou começar, não. Eu tô já chorando...

(337) P.: Não, é sério, na moral, sem drama.

(338) S.: É porque eu choro quando eu falo no meio de muita gente.

(339) P.: Aqui é uma oportunidade pra você não se preocupar com isso.

[...]

(340) S.: É que fala de Ulisses que... era o mais astuto dos guerreiros... num sei se era da Grécia ou era de Roma [o prof. confirma que era da Grécia]. E... ele não conseguia chegar a casa dele xxx. E... dois deuses faziam que ele não chegasse a casa dele. Pronto.

[Os colegas dizem querer saber mais...].

(341) S.: Oxe, e eu vou falar mais o quê?

(342) P.: O que essa leitura lhe proporcionou? Tem gostado, tem achado chato... tem se divertido?

(343) S.: É legal...

(344) P.: É legal? Por que mesmo?

(345) S.: Por conta das guerra...

Na maioria dos encontros realizados, S. foi um dos alunos que mais disposição teve para escolher livros. Contudo, seu desejo parecia mais ter muitos livros para escolher do que, necessariamente, ler todos. Assim, leu pouco: e pelo que diz, temos um exemplo de seus

comentários nesse excerto, em que fala sobre um dos maiores clássicos da literatura universal, *Odisseia*, adaptado para prosa em língua portuguesa pela conceituada escritora Ruth Rocha.

A experiência do adolescente com a leitura dessa obra denota ter sido produtiva, a partir do momento em que sabemos, por suas palavras, que o livro “tem futuro”, e “fala da guerra de Troia”. Porém, pela gradiosidade literária, pela densidade da narrativa e pelo potencial de fruição, o relato do aluno resente-se de alguma fecundidade. O leitor é tão inibido em se expressar que, no turno (338), chega a dizer que chora quando fala para muita gente, numa demonstração concreta da carência de situações mais formais protagonizadas pelos alunos na expressão oral de suas ideias.

É no turno (340) que S. registra um traço do enredo sobre a personagem Ulisses – mas a brevidade com que o faz é tanta que só reforça seu retraimento naquela situação comunicativa. Os turnos seguintes, (341) (“Oxente, e eu vou falar mais o quê?”) e (343) (“É legal”), cumprem a função de destacar, por um lado, a timidez/dúvida do aluno, e, por outro, sua pressa em concluir a fala.

EXCERTO 43

(346) S.: Eu tô lendo pelo celular, agora, “Assassinos Creed”.

(347) P.: Comparando com a do livro, como é essa forma de leitura pra você?

(348) S.: A do livro é mais interessante.

(349) P.: Por quê?

(350) S.: Porque no celular num tem aquelas imagens pra pessoa olhar. Só.

Nesse excerto, conhecemos a opinião do aluno sobre a diferença entre ler o livro impresso e ler na tela do computador – e o que nos diz, no turno (348) (“A [leitura] do livro é mais interessante”), revela-nos que ele já conta entre aqueles cujo acesso à leitura de ficção se dá também por intermédio do aparato virtual. Sua justificativa, porém, é curiosa, ao enunciar, textualmente: “no celular num tem aquelas imagens pra pessoa olhar”. E poderíamos perguntar: mas o celular não oferece ainda mais imagens, por meio da rede?

Todavia, a fala do leitor indica, de sua parte, recuperar da memória, indiretamente, os livros que já leu/viu (ricos em ilustrações), talvez, quando era ainda menor. Enfim: quer no impresso quer no celular, pela boa quantidade de obras escolhidas (embora poucas lidas), o estudante acena com grande possibilidade de que venha a se constituir um leitor – ainda mais interessado – de textos literários.

6.2.21 Um leitor motivado: expressão oral limitada, leitura e partilha

Murilo tem 17 anos e afirmou que costuma ler poesia e história em quadrinhos. Seus pais frequentaram a escola até a segunda etapa do ensino fundamental.

EXCERTO 44

(351) P.: O que você leu, pra gente saber?

(352) M.: Eu li esse livro [mostra a capa do livro].

(353) P.: *Histórias de fadas* é uma reunião de contos do autor Oscar Wilde. Como foi que você...?

(354) M.: Não, assim, são quatro histórias... Duas, eu não gostei muito. Mas eu gostei foi do... gigante egoísta, que no final dá uma certa moral pra gente. Aí outra foi do passarinho rouxinol e a rosa...

(355) P.: De qual delas tu queria falar pra gente?

(356) M.: Vixe!

(357) P.: Num precisa vocês se preocuparem em contar toda a história, não, tá bom? Eu deixo vocês à vontade. Eu quero mais que vocês digam o que vocês sentiram... Se o livro lhe interessou, o que a leitura lhe proporcionou... Se não gostar também diz não gostei, não achei interessante, não era o que eu esperava, tá, fiquem à vontade.

(358) M.: A primeira história que eu vi foi do gigante egoísta... ele tinha um certo jardim... Ele fez tudo pra mais pessoa poder brincar. Aí teve um certo dia chega umas criança, aí na hora que as criança chegava, o gigante tava viajano. Depois que ele voltou, ficou, como se diz, vergonha. Aí ele gritou bem alto... no meu jardim ninguém pode brincar nele. Aí com um certo tempo, a primavera... foi o inverno. Aí num teve mais aquelas coisa, essas coisa. Aí com um certo tempo as crianças voltaro, aí aquele tempo mudou. O gigante foi verificar o que tava acontecendo, aí de repente as criança ficaro com medo, aí correrro xxx. Até uma certa criancinha chega pra ele e dá um beijo nele. Aí xxx a primavera...

(359) P.: Foi esse que você falou que deixa um pouco de moral pra gente?

(360) M.: Foi, até porque depois que ele começa a andar com o povo, começa a... entender mais, não ser mais egoísta... ele aprendeu a lição... porque quando era no inverno ele ficou um bom tempo só... xxx quase um ano... um ano começou a formar amizade com essas criança xxx começou...

(361) P.: [...] O inverno durou até as crianças voltarem...

O estudante reagiu, durante os encontros, com muita abertura para a escolha de livros. Embora sua expressão oral tenha se mostrado limitada (em alguns aspectos), e tímida (com um tom de voz muito baixo), os excertos que recortamos são uma boa amostra de seu desempenho, no papel de um jovem leitor no ensino fundamental. Os dois primeiros livros citados por ele são: a antologia de contos *Histórias de fadas*, de Oscar Wilde, e *O rouxinol e o imperador da China*, narrativa clássica recolhida por Hans Christian Andersen para a literatura infantojuvenil.

Inicialmente, por apresentar uma certa resistência para falar de sua vivência com a(s) leitura(s), M. é logo estimulado pelo professor, o qual, no turno (357), tenta convencê-lo (e a

turma) de que o objetivo da atividade não é deixá-los envergonhados nem exigir que exponham todo o enredo, em detalhes, mas, como diz o docente, partilhar sensações, impressões e gostos ante a obra apreciada.

Assumindo a postura de quem compreendeu o convite do professor, o aluno elege as *Histórias de fadas*, e, dentro delas, comenta sobre *O gigante egoísta*.

No decorrer de resumo oral, percebemos um esforço para relembrar os acontecimentos, descrevendo as cenas. Contudo, encontra algumas dificuldades: por exemplo, afirma: “Ele [o gigante] fez tudo pra mais pessoa poder brincar” – quando, na realidade, o gigante impedia que as pessoas (sobretudo as crianças) se aproximassem dele e de seu jardim. Em seguida, ainda na tentativa de expor o enredo, o leitor encadeia alguns fatos, mas continua a fazê-lo com alguma limitação, do ponto de vista da coesão, da linearidade dos fatos e da expressividade verbal (um tom de voz muito baixo, por exemplo).

No entanto, ressaltados alguns trechos incompreensíveis (na gravação) e a brevidade da exposição de M., no turno (360) percebemos que, na leitura realizada, houve, sim, como produto, a compreensão do texto e de sua “moral”, como o próprio leitor antecipara. Isto é, o egoísmo do gigante e sua indisponibilidade afetiva (representados pelo frio do inverno, que logo remete à frieza nos relacionamentos, a um coração de pedra) só puderam ser vencidos com a chegada e aceitação das crianças e de sua afetividade (representadas pela primavera, que traz consigo alegria e partilha). Assim, ao entender, a seu modo, essas relações, o aluno afirma: “ele [o gigante outrora egoísta] aprendeu a lição”.

EXCERTO 45

(362) M.: Aí eu li outro que minha prima me deu, é *A dança da morte*, que é de crime, essas coisa, detetive, achei interessante...

(363) P.: Quer falar pra gente?

(364) M.: Não, assim, o livro...+ parece que foi um capítulo ou foi dois. Aí o primeiro é um cara, eu acho ele tem um metro e sessenta, usa roupa xadrez, tipo... Aí um galeguin é o companheiro dele, é da mesma altura, e tem um cachorro, parece, um pastor alemão. Aí o primeiro caso é sobre um avião que explode, do nada. Aí nas pista aérea, que o cara tá dizendo... bota melada de uma areia que é encontrada num deserto, numa praia, e... é isso aí só.

(365) P.: O que você acha de participar desse momento com a gente, de ter sido convidado pra ler... o que é que você acha desse universo de leitura, o que ele pode trazer pra você?

(366) M.: Que ele pode trazer? Mais conhecimento.

(367) P.: E o que você sente quando está lendo um bom livro, um bom texto?

(368) M.: Quando eu tô leno, e num tem nenhum barulho, assim, acho muito bom. Mas quando tem alguma coisa, um certo barulho incomodano, num tenho vontade de ler...

Nesse excerto, como vemos, o participante não interrompeu o curso de suas leituras, e, em prosseguimento a elas, agora se reporta a outro livro, *A dança da morte*, emprestado a ele por uma prima. No turno (364), o leitor vagamente informa ter lido um ou dois capítulos; em seguida, comenta sobre duas personagens, descrevendo-as ligeiramente. Todavia, o que merece ser destacado nesse turno é a *forma* utilizada pelo estudante: de maneira rápida, ele pincela o enredo de um primeiro caso, “sobre um avião que explode, do nada”. Entretanto, com o segmento “Aí nas pista aérea, que o cara tá dizendo... bota melada de uma areia que é encontrada num deserto, numa praia, e... é isso aí só”, tanto ele apressa o final de sua fala quanto não se faz, suficientemente, inteligível ao ouvinte.

A postura do adolescente – em contato com os livros escolhidos e os textos comentados – aponta-o como um leitor motivado. Assim, de posse dessa realidade, e flagrando limitações na maneira como ele se expressa, o professor não deve perder de vista a importância de continuar estimulando-o a realizar novas leituras e, ao mesmo tempo, a organizar seu discurso oralmente. Somente com a prática de ler, reler e falar em situações planejadas (menos informais e mais específicas), é possível aprimorar as habilidades de fala, principalmente quando se trata de expor e/ou argumentar acerca de textos lidos.

EXCERTO 45

(369) P.: Você se considera um leitor... é... assíduo, frequente?

(370) M.: Gosto, porque sempre eu assisto filme, seriado, essas coisa. Gosto de ver mangá, desenho e história. Gosto de ler.

[...]

(371) P.: O que você pensa dessa leitura virtual?

(372) M.: De vez em quando alguém chega e atrapalha. Você no celular, numa parte boa, por exemplo, tava numa parte tão boa, aí alguém vai e liga. Aí atrapalha. Às vezes é urgente, aí eu nem lembrei mais do assunto...

A resposta do discente, no turno (372), confirma o que ele demonstrara durante o círculo de leitura: alguém que gosta de ler, e que expande esse gosto para outras linguagens, como a cinematográfica. Dessa relação pode originar-se produtividade e criatividade, num processo de cruzamento entre o texto literário e outras produções artísticas das novas tecnologias. O aproveitamento pedagógico dessa abertura manifestada pelo educando pode se constituir numa estratégia de grande valia a novas formas de *aprender literariamente*. Em outras palavras, e na visão de Rouxel (2013, p. 20): “Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas”.

A consciência do estudante para o fato de, em aparelho midiático, como o celular, a dispersão se tornar um empecilho a uma leitura fluente e compreensiva, indiciam que, a seu ver, ler no livro impresso é melhor. Ao responder, à pergunta do professor, se ele se considera um leitor frequente, M. é afirmativo e cita gêneros como “filme e seriado”, seguidos de “mangá, desenho e história”, assumindo (inconscientemente) uma concepção ampliada de leitura. Tal particularidade consiste (entre ele, o professor e a leitura literária) numa forte aliada à fruição e ao “reforço de suas competências”.

6.2.22 Primeiro passo de uma leitora muito inibida

Brena tem 15 anos e afirmou que costuma ler romance. O pai e/ou a mãe frequentou a escola até o ensino médio.

EXCERTO 46

[A leitora teve bastante resistência para falar. Com muito custo e também por incentivo de alguns colegas, ela conseguiu expressar o que segue].

(373) B.: Um macaco subiu no pé, pronto, aí desceu...

[Risos da turma].

(374) P.: É engraçada a história?

(375) B.: Ó... O macaco sobe num pé de coco... aí desce pra pegar... [risos].

[Em momento anterior a esse encontro, a leitora contara sobre o enredo a uma colega, que, neste momento, motiva-se a falar para o grupo].

(376) Uma colega da leitora: Do macaco que... Ela disse que o macaco é burro, que ele sobe no pé de coco e fica batendo no coco, aí o coco cai... Em vez dele pegar e ficar em cima, ele tem que descer pra pegar o coco de novo. Ela achou engraçado por isso...

(377) B.: É bom... [risos].

(378) P.: Aí quais são as outras personagens além do macaco?

(379) B.: Tem outros bicho lá, sei lá os nome deles...

(380) P.: Tu já terminou de ler?

(381) B.: Tô já terminando.

Esse pequeno recorte da participação de B. exhibe muito a sua inibição no que se refere a expressar o que pensa sobre o que leu, numa situação específica de comunicação verbal. Também de acordo com observações de sua entrevista e de seu desempenho, é notório que se trata de uma aluna pouco voltada à leitura. Mesmo assim, não se negou a participar e, diante de uma pequena peça teatral, *O macaco malandro*, de Tatiana Belinky, acontecem os poucos turnos transcritos.

Apesar da rapidez dos comentários, sabemos, pelo turno (376), que, em momento anterior ao encontro, a leitora havia comentado, com uma colega, sobre o enredo envolvendo o macaco. Esse é um dado muito positivo por cumprir a função de revelar o sentido de partilha que permeia um intervalo na leitura realizada, sobretudo ao considerarmos o caráter solidário e dialógico da atividade de ler e desvendar sentidos. A propósito, quando discutimos com alguém ou expomos a essa pessoa nossas vivências e impressões acerca do texto apreciado, expandimos a experiência ao interlocutor e, nessa linha, ele também poderá se motivar a ler.

Diante da situação, é necessário que o professor se aproprie da sutil abertura demonstrada pela aluna, para, aproveitando esse ensejo, propor situações estimulantes em que a socialização de leituras esteja presente, amparada pelo exercício da oralidade.

6.2.23 A literatura desencadeando a sensibilidade crítica

Heitor tem 14 anos e afirmou ler poesia regularmente. Seus pais frequentaram a escola até a primeira etapa do ensino fundamental.

EXCERTO 47

(382) P.: E aí, H., qual foi a sua experiência com a leitura?

(383) H.: Foi bom. Porque, não é que eu aprendi coisas que eu não sabia. Eu já sabia de algumas coisas, e tal... Só que o grupo ajudou um pouco, porque eu descobri que pessoas têm dificuldades em coisas tão simples, que eu não tenho. Isso foi muito bom, o grupo de leitura pra mim.

[...]

(384) H. [sobre o livro que leu, *Histórias de fadas*]: É muito bom, porque ele foge muito... Esse mundo novo. Aí eu gosto. Foi muito bom, o livro. Gostei. Chamou a atenção e me fez refletir. É um conto tão simples, uma coisa bem simples, só que eles reúnem muita coisa entre eles. Eu lia entre tempos que eu fazia uma coisa relacionada a quadrilha. Aí quando eu vagava um pouco do tempo eu levava o livro e lia lá. Foi muito bom. E também era a parte que lá não tinha silêncio, aí tirava minha concentração. Eu li o primeiro conto, eu gostei muito, que era a estátua, do menino príncipe e tal. Muito muito massa. Gostei muito. Aí é isso, a leitura é sempre dividida. Não é que eu não entendia o livro. É que era sempre dividida e os afazeres atrapalhavam um pouco. Mas foi muito bom.

O interesse do professor é fazer com que o aluno se expresse oralmente acerca de sua experiência com a leitura, como se nota na pergunta inicial. Logo em seguida, H. toma a palavra e caracteriza com o adjetivo “bom” essa experiência, e sua justificativa é curiosa: ele diz que não aprendeu coisas que não sabia, mas uma descoberta merece destaque: o fato de ter

percebido, em alguns colegas, dificuldades que ele próprio não tem. Com essa observação, o leitor nos indica o valor da troca inter-subjetiva como um ganho: a percepção, a sensibilidade para os limites do outro. Ao lado disso, está presente uma visão pouco tradicional e “ortodoxa” da leitura – isto é, o estudante não se centra na difundida ideia de que ler é aprender, no sentido *crystalizado* da palavra. Embora não pareça negar essa possibilidade, o foco de sua fala não está nesse terreno, mas no da percepção sensível do comportamento dos colegas frente ao ato de ler.

É no turno (384), porém, que conhecemos a visão de H. sobre um dos livros que leu: a antologia de contos *Histórias de fadas*, de Oscar Wilde. Pela caracterização realizada, o leitor nos leva a concluir que o seu contato com essa obra foi frutífero e empolgante. Ele afirma que o livro “foge muito” [da realidade], criando “um mundo novo”. Diz que gostou do que leu e que a obra lhe chamou a atenção e fez refletir. Ao afirmar que se trata de “um conto tão simples”, ele está dizendo que as histórias não são complicadas de se entender, mas “reúnem muita coisa”, ou seja, são profundas sem perder de vista o leitor e a compreensão deste diante do texto.

Após esse comentário, H. denota alguma preocupação em justificar a relação entre seu tempo e a leitura, uma vez que, em momento anterior, fora questionado pelo professor acerca de suas faltas na escola, durante algumas semanas. Assim, ele afirma que, entre muitos afazeres (por causa de seu envolvimento numa quadrilha junina), a leitura acontecia, vez por outra sendo interrompida pela falta de silêncio no local dos ensaios, que lhe tirava a concentração. Parece um embate travado entre o tempo muito preenchido do aluno e a leitura realizada, mas esta última saiu creditada, como apontam as sentenças: “muito muito massa”; “gostei muito”; “Mas foi muito bom”.

EXCERTO 48

(385) P.: Analisando sua trajetória de leitor até agora, o que você pensa dessa forma de leitura [literária]?

(386) H.: A literatura é a arte mais prática que eu conheço.

(387) P.: Prática por quê?

(388) H.: Porque é uma questão tão simples, que você só usa apenas a mente. Você só pega um texto literário, você lê um pouco dele, você já vai raciocinar um pouco com sua mente. Você vai imaginar as coisas. Não vai ser, tipo, como uma informação, informação de uma bula, de um jornal, que vai tá dizendo, tá descrevendo. E na leitura literária, não. Você pode imaginar como é. Você tem lá as características do personagem, mas é você que faz o personagem, você que faz a leitura, não a leitura que faz você. É isso. É muito bom ler. Muito bom.

(389) P.: Você costuma ler fora da escola?

(390) H.: Sim, mas não só um livro todo. Eu costumo pegar pouco do livro, ler um pouco. Depois, se eu me interessar, eu leio o resto. Sempre assim, quando tenho tempo também.

Em outro momento, instigado pelo professor a emitir seu ponto de vista sobre a forma de leitura literária, o leitor desperta nos interlocutores curiosidade com o turno (386): “A literatura é a arte mais prática que eu conheço”. Com isso, ele reconhece de imediato o status da literatura como “arte”, e deixa em aberto uma outra ideia: por que prática?, pergunta o professor. No turno (388), o aluno responde.

Mais uma vez, ele usa o adjetivo “simples” para se referir à leitura (o que dialoga com o termo “prática”, referido nesse excerto e no anterior), e o faz com a intenção de destacar o quanto a literatura se entrega ao apreciador graças à imaginação deste, através de sua “mente”. Referenciando essa ideia, H. é bastante coerente ao realizar uma analogia entre gêneros: ele tem clareza de que o texto literário vai muito além de uma simples e mera informação (como numa “bula”, num “jornal”), sendo uma construção de linguagem que exige a coparticipação ativa do leitor, pois “é você que faz o personagem, você que faz a leitura”.

No turno (390), a convite do professor, o estudante define sua relação com a leitura também fora da escola: seu contato com os textos se dá num ritmo muito pessoal e livre, em que ele lê um pouco do livro e, se se interessar, depois lê mais. O fator tempo, de acordo com o aluno, também interfere bastante em sua relação com a leitura, como vemos ainda nesse turno (“Sempre assim, quando tenho tempo também”).

EXCERTO 49

(391) P.: Existe algum gênero literário que lhe marcou? Por exemplo, você leu contos... O conto é um gênero narrativo, você tá lendo uma história contada por um narrador específico. Mas há outros gêneros com os quais você teve contato, que você diga, “isso aqui eu gosto de ler”?

(392) H.: O conto é muito bom, como eu falei, porque ele passa uma pequena história, porém que tem grande significado. O conto é um dos melhores. E eu acho que pra fixar muito nessa galera jovem seria o estilo de aventura do livro, porque se você der um romance, o romance é prolongado. O aluno não vai ter paciência de tá lendo. Se você der uma aventura, a maioria é um pouco extensa, porém, há uma coisa que você sempre vai querer descobrir. O mangá, também, uma pessoa adolescente, ele vai ler, porque, não é uma questão de imagens. É uma questão de uma história que vai atrair eles. Porque mangá vem... O anime vem do mangá, quer dizer. Mas a história que todo adolescente procura, que é o quê? Ação, aventura, e tem até um pouco de romance, no mangá. Dependendo do mangá que você escolha. É muito bom. Você tem que trazer coisas que o aluno vá gostar, não que você pensa que ele goste...

Quando resumimos, no título deste tópico, o saldo da experiência de H. com a literatura, incluímos a expressão “sensibilidade crítica” por observar, em seu depoimento, um discernimento peculiar – característica presente no decorrer dos turnos transcritos e, de alguma forma, confirmada nesse excerto, no turno (392), a partir de uma pergunta do professor.

Ao ser questionado acerca de quais gêneros literários atendem à sua preferência, o estudante demonstra coerência, pois retoma comentários sobre o conto, gênero lido na coletânea escolhida: “O conto é muito bom”. Mas não para por aí: ao estabelecer uma comparação entre gêneros, o leitor é muito seguro para concluir que a “galera jovem” vai se “fixar” em gêneros que lidam com o “estilo de aventura”, ainda que a maioria seja “um pouco extensa” – afirmação que não pode, de acordo com H., ser aplicada ao romance, por ser “muito prolongado” e porque “o aluno não vai ter paciência de ler”. Nesse ponto, poderíamos dizer que o leitor foi um tanto radical, ao generalizar que o romance em si não despertaria “no aluno” o gosto de ler, embora, de um ponto de vista específico, sua crítica tenha algum fundamento. Logo depois, ele cita o gênero mangá, definido, a seu ver, como “a história que todo adolescente procura”, por lidar com ingredientes como “ação, aventura e um pouco de romance” (este último já apresentando a acepção de relacionamento afetivo). E nisso concluímos que H. fala não somente por ele, mas pela maioria dos colegas que conhece: como vimos nas entrevistas, alguns adolescentes, principalmente os meninos, de fato apreciam esse tipo de história em quadrinhos japonesa trazida para a nossa cultura.

Finalmente, o comportamento expressivo do aluno em questão leva-nos a repensar um aspecto crucial: encarar “a leitura como uma atividade muito dinâmica que requer procedimentos sistematizados para que sua abordagem tenha êxito em contexto de pesquisa e, principalmente, na sala de aula, onde se tem a integração de muitos alunos” (MAGALHÃES & MACHADO, 2012, p. 63). Ou seja, o dinamismo e a sistematização com a linguagem, através da leitura, se estiverem a serviço da pesquisa, estará, antes disso, a serviço da integração dos alunos numa escala dialogal entre cada um deles e os próprios professores, reafirmando o sentido da literatura em suas vidas perante a realidade em que vivem, desde que as atividades estejam embasadas pelo crivo da identificação entre quem lê e o quê se lê, num entrelaçar de fruição e percepção crítica diante do texto.

6.2.24 Leitura: conhecimento e diversão

Gisela tem 14 anos e informou “livros escolares” como os objetos de sua leitura mais frequente. O pai e/ou a mãe estudou até a primeira etapa do ensino fundamental.

EXCERTO 50

(393) G.: Eu li um livro... só sei que falava de futebol. Era um grupo de amigos. Aí tinha o personagem principal, que eu esqueci o nome dele. Aí ele tinha dúvida se queria ser jogador de futebol ou aviador. Aí tinha o amigo dele, um homem já, só que eles conheciam ele, e ele trabalhava com isso, com avião. Aí ele jogava bola quase todo dia. Aí teve um dia que eles viram quando o avião passaram e saiu correndo atrás. Aí foram até a garagem lá. Aí o avião tava coberto, eles ficaro lá de baixo, e chegou um home, esse home que trabalha com avião. Aí pegou eles e eles saíro correno... E o personagem principal se apaixonou por uma menina. Ela também gostava dele, só que ela não admitia...

(394) P.: Você chegou a ler o livro todo?

(395) G.: Eu li quase todo.

(396) P.: Recomendaria a algum leitor, ou não?

(397) G.: Recomendaria.

(398) P.: Dizendo o que, por exemplo?

(399) G.: Assim, eu recomendaria mais pros meninos que gostam de futebol. Fala muito no futebol. É muito bom. Eu aprendi muitas coisas.

O livro comentado pela aluna é *Uma história de futebol*, de José Roberto Torero. É no turno (393) que encontramos um relato sobre a novela, inteiramente composto de uma sequência tipológica narrativa, resumindo o que parecem ser os principais fatos dessa produção infantojuvenil. A maneira como a leitora se expressa denota uma certa vaguidão de sua parte – assim, quando diz: “só sei que falava de futebol”, já adianta não se lembrar muito bem de tudo o que leu até então, tal como se observa no trecho “Aí tinha o personagem principal, que eu esqueci o nome dele”.

Em seguida, a estudante encadeia alguns acontecimentos, sempre iniciados pela expressão *aí*, com sentido temporal no contexto. No turno (394), o professor pergunta se G. havia lido o livro todo, ao que ela responde “não”, mas, já nos turnos (397) e (399), a discente afirma que recomendaria essa leitura, principalmente aos “meninos que gostam de futebol”, e diz: “é muito bom”, na tentativa de afiançar sua indicação. Essa possível identificação entre o tema da narrativa e os potenciais leitores aponta que a leitora reconhece, espontaneamente, o que Rouxel (2013, p. 21, grifos da autora) denomina de “*saberes sobre si*”, os quais “remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos”. Saber sobre si é saber, assim, o que melhor se adéqua ao próprio gosto: a leitora mostra isso ao expressar

que ela mesma não se entusiasmou tanto com a narrativa comentada, diferentemente de meninos que, se gostarem de futebol, interessar-se-ão pela novela de Torero.

EXCERTO 51

(400) P.: Do alto de sua vivência como jovem estudante, como jovem leitora, pra você, o que é que a leitura pode fazer na vida de alguém? A leitura no geral, mas especificamente essa leitura literária, que a gente sabe que é ficcional...

(401) G.: Assim, a gente aprende muita coisa com a leitura, e se diverte também, porque, tipo, esses jovens de hoje em dia, não todos, mas alguns só frequenta festa, essas coisa. Acham que é só essa maneira que eles tem pra se divertir. Mas é muito bom ler. Não gostava de ler, mas eu quando comecei ler eu gostei. É muito bom. A pessoa se diverte.

[...]

(402) P.: Pra você, o livro está ameaçado de extinção, com tanta coisa no celular?

(403) G.: Depende da pessoa.

(404) P.: Por quê?

(405) G.: Porque, assim, tem muita gente que gosta de ler, gosta de aprender coisas novas, de ter a experiência. E já outras pessoas, não. Acha que só tem o celular como forma de se divertir. E não é assim.

A declaração da adolescente, no turno (401), mostra a leitura como uma alternativa aos jovens que, em sua opinião, não encaram o ato de ler como uma forma de aprendizado e diversão – ou seja, para ela, além de aprender, a pessoa se diverte. Assim, ao confessar: “Não gostava de ler, mas eu quando comecei ler eu gostei”, ela enuncia que, de sua parte, esse duplo ganho é plausível. No turno (402), a pergunta do professor segue uma linha pessoal e controversa, por suscitar opiniões contrárias: a aluna, porém, é clara em seu ponto de vista. Ela não responde que sim nem que não à pergunta sobre se o livro estaria por desaparecer, mas que “depende da pessoa”, e “muita gente ainda gosta de ler, de aprender coisas novas, de ter a experiência”. É o caso dela, por exemplo, e de outros colegas, que não enxergam apenas “o celular como forma de se divertir”.

6.2.25 Um leitor costumeiro de mangás no universo ficcional de um clássico

William tem 14 anos e informou contos, crônicas, história em quadrinhos e mangás como os gêneros de sua leitura frequente. Seus pais estudaram até o ensino médio.

EXCERTO 52

(406) P.: W. vai falar pra nós. Bem à vontade, você tá entre pessoas que não vão lhe julgar.

(407) W.: Certo. O livro que eu li foi *O rouxinol e o imperador da China*. O livro fala sobre um imperador que queria algo pra se divertir, porque ele já tava cansado das festas, e ele queria uma música bonita, aí ele mandou caçar um passarinho, aí... o caçador passou na floresta e ouviu. Aí... num sabia onde ele tava, aí pediu uma informação pra cozinheira, e ela disse que sabia, e levaria ele até lá. Aí ela levou ele lá, aí ele... num capturou, trouxe. E pediu pra ele cantar pro imperador. Aí ele cantou, passou anos ele cantando pro imperador, e o imperador cansou de ouvir ele, porque as músicas ele já sabia de cor e toda pessoa do reino também sabia. Aí o imperador pediu pra... fazer um... de joias, de ouro... o passarinho foi todo banhado de ouro. E... no final, eram músicas nova... Peraí, deixa eu... Aí o imperador tava morreno e... ele tava pedindo pro rouxinol cantar uma música, só que o rouxinol parou de cantar. E... ele tava morreno, aí no livro fala que ele tava veno a morte... E quando tava morreno, o rouxinol primeiro, que ele pegou... veio, cantou pra ele e... espantou a morte. Aí ele agradeceu o rouxinol e pediu que, sempre que ele precisasse, ele poderia voltar e cantar pra ele.

(408) P.: Certo. O título do livro que ele leu é *O rouxinol e o imperador da China*. É um clássico universal, né, W. É um livro que atravessou gerações, que há muito tempo foi colhido da oralidade, né, na cultura chinesa, e foi registrado por um escritor chamado Hans Christian Andersen [...]. W. teve uma fala muito bacana, porque ele trouxe pra nós a história, quer dizer, a gente não leu, mas a gente pode ter acesso a história através do relato dele. Aí eu vou lhe fazer só uma perguntinha assim: o livro lhe despertou a atenção, você gostou de ter tido contato?

(409) W.: Anram. Gostei.

(410) P.: É uma história de, na sua opinião... de mistério, de encantamento, de terror... Como você definiria?

(411) W.: Eu acho que... a pessoa tem que dá valor ao que tem, não esse negócio de luxúria, de ouro...

(412) P.: De luxo, né. Muito bom.

W. foi chamado de “leitor costumeiro de mangás” pelo fato de, na primeira entrevista, ter declarado ler frequentemente esse gênero. Nesse excerto, porém, encontramos um depoimento fruto do contato entre o aluno e uma narrativa clássica da literatura universal, recolhida por Hans Christian Andersen, tido como o pai da literatura infantojuvenil.

O turno (407) é composto por sequências narrativas responsáveis por abarcar os acontecimentos centrais da bela história *O rouxinol e o imperador da China*, que conta o destino inesperado de um homem poderoso e vaidoso, salvo pelo canto de um rouxinol. Chama a atenção a maneira como o aluno organiza sua fala, pois ele o faz preocupando-se com a linearidade dos fatos, demonstrando compreender a relação entre um e outro.

No turno (411), em atitude compreensiva da narrativa apreciada, motivado pela pergunta do professor, W. termina expondo, em poucas palavras, o que podemos chamar de conclusão reflexiva da moral que o texto transmite. O imperador, que antes havia calado o rouxinol por ornamentá-lo com joias e ouro, em seu leito de morte constata que a salvação de sua vida dependia apenas do canto maravilhoso do pássaro (representando a simplicidade, a

natureza e seu poder de cura e redenção), não de toda a riqueza que possuía e com a qual alterara a essência da ave que lhe havia encantado.

EXCERTO 53

(413) W.: O livro fala que é cinco pessoas, cinco amigos, que eles têm os grupo, “Os caras”. Aí toda vez que acontece alguma coisa na escola, eles se reúnem pra debater e tentar resolver. Aí tem um carinha que segue eles e descobre onde é que eles fica xxx. Aí ele vai lá e fala com eles, que sabe quem é eles e sabe o que eles faz. Só li até aí. Só o primeiro capítulo.

[...]

(414) W.: Eu acho que se você tiver uma imaginação fértil, todo livro que você lê vai ser legal pra você, porque tem uns livro que depende muito da sua imaginação.

[...]

(415) P.: O que você pensa dessa leitura virtual? Pra você, o livro está ameaçado de extinção, com tanta coisa no celular?

(416) W.: Acho que não. Tem pessoas que num gosta de celular. Acha que é perda de tempo, e já o livro não.

No turno (413), e após o convite do professor para que se expressasse, o leitor apresenta outra narrativa escolhida para leitura: *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira. Dessa vez, porém, o desempenho oral do estudante já não é tão efetivo como no excerto anterior. Isso se dá pelo fato de ele exercer atividade remunerativa, o que acaba lhe tomando muito tempo fora da escola. Contudo, ainda que declare ter lido “só o primeiro capítulo”, consegue adiantar o conflito central da novela de Bandeira: um grupo secreto de meninos aventureiros e destemidos, “Os Karas” (na obra se escreve com K), que se reúnem para debater problemas relativos à escola e acabam descobertos por um garoto.

Assim, mesmo tendo lido um capítulo apenas, W. é claro no que expressa aos ouvintes e, nos turnos subsequentes, exprime sua visão em torno de dois assuntos muito importantes: no turno (414), o aluno destaca o relevante papel do leitor na construção dos sentidos do texto, ao elencar o fator “imaginação” como responsável, inclusive, para que a leitura possa ser “legal”; no (416), ele é categórico ao responder que o livro não está ameaçado de extinção, pois há quem considere o uso do celular (das redes sociais) “uma perda de tempo”, sentença não aplicada a uma obra em seu formato tradicional.

De maneira geral, a participação do educando no círculo de leitura e a fluência de sua compreensão no turno (407) traz à reflexão um dos elevados pressupostos de Pennac (1993, p. 121) sobre a relação literatura-leitor: “Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta”.

Por essas considerações, vemos em W. um leitor que não encontra resistência para conhecer outros gêneros diferentes dos já experimentandos por ele; um jovem que, apesar do

pouco tempo dispensado para a leitura extraescolar, devido ao trabalho, comenta, com objetividade e coerência, os textos apreciados, embora precise, com alguma força de vontade e decisão, criar um tempo para (também como afirma Pennac) entregar-se à felicidade de ser leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das reflexões deste texto, discutimos sobre um tema relevante para o aprimoramento das habilidades de leitura literária e de produção textual de gêneros orais. Um de nossos objetivos foi analisar o envolvimento e o desenvolvimento de estudantes numa turma de 9º ano do ensino fundamental a partir de um círculo de leituras literárias, no qual expressaram, em grupo, suas vivências com os textos apreciados.

Assim, para o alcance da coerência em nossas atividades no contexto da sala de aula de uma escola pública, é preciso que, como professores conscientes das contradições de nosso tempo, tenhamos iniciativa para analisar a sociedade atual e questionar sobre como queremos nossas aulas de língua portuguesa, e o que pretendemos atingir com elas. Para isso, uma importante providência é fazer perguntas a nossa prática: enxergar em que medida ela se faz consequente para os sujeitos aos quais se dirige, criticando a forma e a finalidade do que fazemos.

Além disso, é certo admitir que nem tudo, nem todos os problemas são da alçada dos professores: há que delimitar os papéis sociais da instituição familiar; das secretarias e coordenadorias da educação em suas várias instâncias; dos cursos de licenciatura e formação de professores; das políticas públicas voltadas ao sistema educacional; dos governos municipal, estadual e federal, nas pessoas dos políticos que os representam; de todos os que estão implicados no processo de educar e instruir crianças, adolescentes e jovens para um mundo em que a justiça e a humanidade se tornem rotineiras na vida das pessoas. Logo, o papel da escola adquire uma complexidade particular, por acabar se constituindo num elemento articulador das esferas envolvidas em todo o processo.

Nesse sentido, a existência de uma disciplina curricular cujo foco é o desenvolvimento de habilidades e competências nas atividades de uso do idioma materno, requer também uma atitude de observação atenta de nosso tempo e de suas inegáveis transformações. Com isso, pensar a escola de hoje implicará discutir as relações do livro, da leitura e da literatura com as novas tecnologias da contemporaneidade, ou seja, com as possibilidades interativas oferecidas por aparelhos eletrônicos como telefone celular, computador e afins. Discutimos sobre isso e percebemos que o tema é complexo e não se resolve de maneira simplista: não é a primeira vez que assistimos à mudança de paradigmas

nas formas de interação humana com ferramentas de leitura e escrita: a revolução de Gutenberg, com a prensa móvel, é uma prova disso. O diferencial, porém, hoje, é, aos nossos olhos, tais mudanças parecerem mais avassaladoras e velozes, exigindo-nos muita disposição para o diálogo com elas, sem dispensá-las *a priori* ou acatá-las irrefletidamente.

Ao acompanhar o debate sobre a presença e a sistematização da oralidade na prática docente, ficou clara para nós a defesa de que não existem limitações e fronteiras estanques entre a fala, a escrita e a oralidade, apesar de algumas diferenças, mais do que aceitáveis, entre as três. Registramos também substanciais contribuições sobre a natureza constitutiva dos gêneros textuais, com destaque para a entrevista e o debate, produções notadamente marcadas pela organização sistemática da fala em contextos formais.

Desse modo, na concepção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensinar língua oral “deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (MEC, 2001, p. 67). Destarte, o espaço da oralidade (incluídos gêneros e formas de expressão linguística que se utilizem da voz) deve amparar-se num planejamento de atividades cujo ponto de partida e de chegada seja uma práxis discursiva da leitura e da escrita aliada ao desdobramento das habilidades de fala.

Nessa perspectiva, chegamos à problemática maior que embasa esta pesquisa e sua proposta interventora na realidade da sala de aula: a formação de leitores. Assim, entre outras considerações, atestamos que, se na escola o percurso de se *formar* um leitor muitas vezes se inicia ou se consolida, não será nela que se resumirá ele, nem é apenas dela essa grande responsabilidade. Estamos, portanto, de acordo com Dionísio (2008, p. 78), quando ela conclui que “o problema da formação de leitores não reside, assim, exclusivamente nos textos a escolher para a leitura escolar”. Para a autora, então, antes mesmo de pensarmos na caracterização desses textos (sejam eles pertencentes a “situações comunicativas mais imediatas”; ao “universo imediato dos indivíduos”, ou a “formas de expressão artística, legadas por gerações”), “é a meta que se tem para a formação do cidadão-leitor” que importa, anulando ou equiparando tais diferenças entre os textos no decorrer das atividades.

Ao atentarmos para o ensino e a aprendizagem dos/com os textos literários na sala de aula do ensino fundamental, constatamos a inaceitabilidade de um discurso divergente da prática pedagógica, contradizendo-a. Isto é, há que manifestar uma preocupação positiva entre o que propomos, de um lado, e executamos, de outro, com a finalidade de dirimir a distância

entre o que se prega e o que se faz, quanto à apropriação da literatura (com atenção especial à infantojuvenil) no cotidiano de nossas práticas.

Por meio das entrevistas realizadas com os estudantes, constatamos que estes, por encontrarem-se no ano escolar que fecha o último ciclo do ensino fundamental, interagem, em maior ou menor medida, em situações de letramento e leitura, na escola ou fora dela. 73,3% deles responderam que leem regularmente; 60% afirmaram ler obras que compram ou emprestam de alguém por iniciativa própria; e gêneros como romance, conto, crônica e poema foram bastante citados.

No entanto, por pertencerem, em sua maioria, a contextos familiares cujos pais/responsáveis não chegaram ao ensino superior (apenas 13,3% do total o fizeram) – bem como pelas diversas contingências relacionadas a fatores tais, como: o nível crescente ou decrescente de interesse pessoal dos leitores; o incentivo familiar; o aspecto financeiro na vida de cada um dos alunos (alguns, inclusive, já exercem atividade remunerada); as próprias situações de aprendizagem promovidas na escola pelos professores, entre outros – demandarão sempre dos profissionais a progressão de propostas interventoras.

Durante as análises dos depoimentos orais dos leitores, não dispensamos comentários acerca de marcas substantivas da oralidade, incluindo a transcrição de trechos *exatamente* como foram pronunciados, com seus “desvios” da norma padrão, suas variações regionais, seus traços inconfundíveis de informalidade... (embora o contexto de produção demandasse um certo nível de planejamento). Tudo isso em conformidade com Bortoni-Ricardo (2004, p. 25), que nos alerta: “Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua”. O que representa, na visão da pesquisadora, a existência de regras, em todos os domínios sociais, que determinam as ações ali realizadas. Assim, destacamos a necessária compreensão de tais caracteres linguísticos visando a favorecer (tanto no momento mesmo da produção quanto em momento posterior, quando se refletiu coletivamente sobre eles) o desenvolvimento de estratégias que tornem o discurso falado adequado e preciso à situação comunicativa.

Ao associarmos os objetivos da nossa proposta de intervenção às entrevistas e aos depoimentos dos estudantes, constatamos uma evolução na maneira como a grande maioria deles passa a se portar perante um texto literário. Ou seja, a atividade da leitura, na visão de muitos (e isso fica claro nas falas), tende a ser vista como uma experiência que transcende os domínios da escola e encontra ecos precisos nas relações afetivas, entre familiares ou amigos, levando uma aluna, por exemplo, a afirmar, que, após ter começado a ler um romance emprestado por sua amiga, estava “apaixonada pela história”, embora esta fosse longa.

Vimos aflorar, com bastante veemência, diferentes gostos e preferências dos leitores, em contato com narrativas que, quando atendiam às suas expectativas, eram fruídas, compreendidas e comentadas. Enquanto outras, se não agradaram ou decepcionaram alguns adolescentes, logo foram criticadas, com elementos de sua composição refutados: uma atitude que revela posicionamento autônomo e confiante do leitor jovem frente ao texto.

Notável também, em vários leitores, foi o caminho de maturidade de suas escolhas. Para citar um exemplo, uma aluna, após ter lido uma novela de Moacyr Scliar, consegue chegar, por iniciativa própria, a uma obra clássica da literatura infantojuvenil brasileira, de autoria de Monteiro Lobato, e confessa o seu inegável envolvimento com o livro, preocupando-se, inclusive, se terminaria de lê-lo até a data da devolução à biblioteca.

Além desses aspectos, acompanhamos a motivação pessoal de alguns discentes, os quais, antes mesmo de serem apresentados aos livros levados à sala pelo professor, já estavam lendo, numa demonstração, assim, de convivência natural com a leitura extraescolar, que se tornava, agora, partilhada com os demais colegas. Outro resultado observado na intervenção foi percebermos alunos bastante inibidos e que muito raramente se apropriam de um livro de literatura, começarem a dar os seus “primeiros passos”, se considerarmos a resistência e a dificuldade mencionadas por eles, tanto para se disporem a ler em casa quanto para se expressarem em situação pública e relativamente formal.

E se concordamos que *não basta ler*, mas é preciso que, no processo de leitura, construção de sentidos e socialização, tornemo-nos leitores críticos, consideraremos como um dos efeitos práticos substanciais desta proposta o comportamento atuante e observador de muitos estudantes. Dentre estes, mais de um, ao comentar sobre os textos lidos (dos gêneros conto e novela, principalmente), revelou-se, após a leitura, capaz de tecer opiniões críticas acerca da estrutura das narrativas e sua coerência, bem como de refletir, mesmo sutilmente, sobre a melhor postura de um professor diante de quais leituras oferecer e sugerir aos adolescentes, objetivando momentos de partilha.

Os leitores jovens, nossos educandos, repletos da energia peculiar à sua faixa etária, alimentados por sonhos e desejos vida afora, marcados pelas dificuldades relativas aos âmbitos pessoal, familiar e comunitário... puderam, a seu modo, e consideradas as limitações no decorrer do processo, converter em ato a potência leitora que os constitui. O que significa o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, da compreensão fruidora do texto, da partilha dialogada da experiência com a literatura. Assim, para além de simples alunos matriculados numa escola pública, esses sujeitos passam a ser leitores-autores-criadores de sua própria vida, matéria-prima da palavra-arte mirada por eles.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. Trad. de João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011. Título original: *Le texte littéraire: pour une approche interdisciplinaire*.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. São Paulo: Verus Editora, 2003.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. **Poética**. Trad. de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. Título original: *Estetika Sloviésnova Tvórtchestva*.
- BARBOSA, Jacqueline P.; ROVAI, Célia F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. Título original: *Le plaisir du texte*.
- _____. **Aula**. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013. Título original: *Leçon*.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. Título original: *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler.** Trad. de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Título original: *How to Read and Why*.

BORDINI, Maria da Glória. O jogo da pesquisa: leitura e escrita literária e intervenção social – a contribuição da estética da recepção. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo: Contexto, 2010.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Penguin Companhia, 2009. Título original: *Perché leggere i classici*.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CECCANTINI, João Luís C. T. Leitura para além da escola: representações da leitura na literatura juvenil contemporânea. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura:** uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Trad. de Reginaldo Carmelo Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Título original: *Le livre en révolutions*.

CHIAPPINI, Lígia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. Título original: *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão e de Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Título original: *Le démon de la théorie: littérature et sens commun*.

_____. **Literatura para quê?**. Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Título original: *La Littérature: pour quoi faire?*.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Título original: *Literary Theory*.

FERNANDES, Eliane M. da Fonseca. Leitura e mediação pedagógica junto a alunos de Letras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FILIPOUSKI, Ana Mariza R.; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de A. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: PAIVA, Aparecida *et al*. (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Recife: CEDCA-PE, 2004.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (sel., coord. e trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (sel., coord. e trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (sel., coord. e trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. Título original: *Pourquoi étudier la littérature?*

_____. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. Título original: *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço? Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. Título original: *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*.

LEAHY, Cyana. Lembrando algumas premissas fundamentais. In: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d)a literatura. In: LIMA, Luiz Costa (sel., coord. e trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Iveuta de Abreu; CARVALHO, Maria Avelina de. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso. **Quando a voz ressoa na letra: conceitos de oralidade e formação do professor de literatura**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/36161>. Acesso em: 04/12/2013.

MENEZES, Nelijane C.; FRANKLIN, Sérgio. **Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais**. Ponto de Acesso, Salvador, v. 2, n. 3, p. 58-72, dez. 2008. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/viewArticle/3213>. Acesso em: 14/12/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Reforma do Ensino – 1º e 2º Graus**. Brasília: CFE, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Fapesp, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Cip, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. 8. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003. Título original: *La tête bien faite – repenser la réforme, réformer la pensée*.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOURA, Ana Aparecida V. de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Dermeval da Hora. **Fonética e fonologia**. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wpcontent/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf. Acesso em: 04/12/2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Uma questão da leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas/SP: Pontes, 1996.

OSAKABE, Haqira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. Título original: *Comme un roman*.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013. Título original: *Leçon*.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PINHEIRO, Marta Passos. Reflexões sobre práticas de letramento literário de jovens. In: PAIVA, Aparecida *et al* (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANT'ANA, Affonso Romano de. Nós, os analfabetos funcionais. In: AZEREDO, José Carlos de (org.). **Letras e comunicação: parceria no ensino da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_ef.pdf. Acesso em: 04/12/2013.

SILVA, Vera M. Tietzman. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SIMÕES, Luciene J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, Glória Maria A. de.; SILVA, Leda Marina S. da. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores leitores. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SPINOZA, Baruch de. **Obra completa**, vol. 1. Trad. e org. de Roberto Romano, Newton Cunha e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TAUVERON, Catherine. Direitos dos textos e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. Título original: *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (ONG). Disponível em:
<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/apenas-54-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-19-anos-diz-estudo.html>. Acesso em: 19/05/2014.

WOOLF, Virginia *apud* LUFT, Lya. **Em outras palavras**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2000.

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

ANEXOS

ANEXO A – INSTRUMENTO DE PESQUISA**ENTREVISTA****I. Dados socioeconômicos**

Questão 1: Qual a sua idade? _____

Questão 2: Qual é o grau máximo de escolaridade do responsável pela família?

- Ensino fundamental (1ª a 4ª série)
- Ensino fundamental (5ª a 8ª série)
- Ensino médio
- Ensino superior

Questão 3: Qual é a renda da família?

- Abaixo de 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- De 10 a 20 salários mínimos

II. Sobre leitura literária

Questão 1: Você costuma ler regularmente?

- Sim
- Não

Questão 2: O que você lê com maior frequência?

- Jornais
- Romances
- Contos e crônicas
- Poesia
- Revistas
- Quadrinhos
- Outros (especificar): _____

Questão 3: Quando você lê obras literárias, elas são geralmente:

- As que os professores recomendam
- As que você compra ou empresta de alguém por iniciativa própria

Questão 4: Lembre-se de uma obra literária que tenha lido e da qual tenha gostado muito.

a) Qual o nome dela? _____

b) Ela foi leitura obrigatória na escola? _____

Questão 5: Como você costuma agir em relação às obras indicadas pela escola?

- Lê todas as obras
- Lê quase todas as obras
- Lê algumas das obras
- Nunca lê as obras

Questão 6: Você costuma ler na tela do computador ou de algum outro aparelho eletrônico? Se sim, o que lê com maior frequência? E o que pensa dessa forma de leitura?

III. Roteiro para uma história de leitura

Questão 1: Qual é sua mais antiga lembrança de leitura?

- lugar (interior ou exterior de prédio);

- postura física (no colo, sentado, deitado, em pé);

- material de leitura (livro, revista; autor; tamanho; memória visual);

- razão da leitura (lazer, oração, dever de escola, curiosidade independente);

- outras pessoas presentes e envolvidas na situação (familiar adulto, familiar infantil, colega, professor, desconhecido).

Questão 2: Cite entre dois e cinco livros ótimos (os melhores!) que leu em sua vida.

Questão 3: Cite entre dois e cinco livros muito ruins (os piores!) que teve que ler em sua vida. (Que situação tornou a leitura obrigatória?).

IV. Sobre seus professores e a leitura

Questão 1: Seus professores dão a impressão de gostarem de ler?

Questão 2: Eles indicam livros? Quais? E que livros contraindicam?

Questão 3: Que atividades de leitura eles propõem?

ANEXO B – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO PESQUISADOR
PARTICIPANTE**


Eu, _____, mestrando no Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), responsabilizo-me, junto a meu orientador, o professor Dr. _____, por desenvolver o projeto de pesquisa intitulado _____, e comprometo-me a assegurar que sejam seguidos os preceitos éticos previstos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos complementares.

Responsabilizo-me também pelo zelo com o projeto de pesquisa, pelo fiel cumprimento das orientações sugeridas pelo orientador nas atividades de pesquisa e, juntamente a ele, pela entrega do relatório final ao Comitê de Ética desta Universidade, bem como pelos resultados da pesquisa para sua posterior divulgação no meio acadêmico e científico.

Cajazeiras, PB, ____ de _____ de 2014.

Professor pesquisador

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p>	<p style="text-align: center;">GRUPALIN-UFCEG</p>
---	---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: _____

Pesquisador Responsável: _____

Telefones para contato: _____

Pesquisador: _____

Local de coleta dos dados: _____

OBJETIVO DO PROJETO DE PESQUISA:

IMPORTANTE:

- ♦ A pesquisa terá duração de _____ MESES, com o término previsto para o mês de _____ de _____.
- ♦ Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações.
- ♦ Os **dados coletados** serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
- ♦ Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que o pesquisador trabalha.
- ♦ Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas durante a resolução de questões que envolvem os processos de leitura e de oralidade. Suas respostas orais serão gravadas em MP3 e/ou CD-R para posteriores transcrições – que serão guardadas por cinco (05) anos e incineradas após esse período.

- ♦ Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. Não haverá **riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação.
- ♦ O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação contribuindo para elaboração de políticas públicas relacionadas a um aprimoramento das práticas de leitura e de escrita na sala de aula.
- ♦ Desde já, muito obrigado!

Prof. Dr. _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, concordo que meu filho(a) participe do estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele(a) estuda.

Juazeiro do Norte, CE, ____/____/____

Assinatura do responsável direto:
