



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**



ANA CARLA SOUZA

**MEMÓRIAS DE FAMÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM A OBRA *POR PARTE
DE PAI*, DE BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS**

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

ANA CARLA SOUZA

**MEMÓRIAS DE FAMÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA
LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM A OBRA *POR PARTE
DE PAI*, DE BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Naelza de Araújo Wanderley.

CAMPINA GRANDE– PB
2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA CARLA SOUZA

MEMÓRIAS DE FAMÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM A OBRA POR PARTE DE PAI, DE BARTOLOMEU CAMPOS QUEIRÓS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa em Literatura e Ensino, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: _____ de _____ de 2016.

Professora Dr^a Naelza de Araújo Wanderley (UFCG)
(Orientadora)

Professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)
(Examinador)

Professora Dr^a. Maria Marta Nóbrega (UFCG)
(Examinadora)

A alegria deste momento DEDICO aos meus pais, Maria de Lourdes Souza e Carlos Oliveira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza, pois sem Ele jamais teria forças para superar todas as dificuldades encontradas.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Naelza de Araújo Wanderley, por sua paciência, dedicação e presença marcante na condução deste trabalho.

Aos membros da comissão examinadora, pela leitura e colaboração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela oportunidade.

Aos professores do Curso de Mestrado em Literatura e Ensino: Hélder Pinheiro, Márcia Tavares, Marta Nóbrega, Naelza Wanderley, pelo valioso aprendizado proporcionado por suas aulas.

À CAPES, pelo apoio à qualificação docente, que viabiliza esta pesquisa.

Aos alunos do nono ano da Escola João XXIII, que acolheram a nossa experiência de leitura.

Ao professor Renato, que disponibilizou a sua turma do nono ano para nossa pesquisa.

Ao meu querido pai, que em vida sempre me incentivou e de alguma forma ainda me apoia.

À minha mãe, companheira fiel, presente em todos os momentos bons e ruins.

À minha madrinha, Vaneide Lima Silva, presença marcante em minha trajetória.

À minha prima Josefa Adriana Gregório e a Heriberto Melo, que me incentivaram durante o processo de seleção.

Ao meu querido Ermínio, por toda sua compreensão.

Aos meus amigos de curso, que participaram dessa trajetória acadêmica, especialmente Augusto, Marivaldo e Thaísa pelo apoio constante.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Na medida que escrevo e o leitor se inscreve no texto é que elaboramos um terceiro tempo, democraticamente. Isso me alivia ao saber que o leitor vai além de mim enquanto procura decifrar a minha metáfora.

(QUEIRÓS, 2005)

RESUMO

Partindo do pressuposto de que há limitações e dificuldades em torno do ensino de literatura, acreditamos que a abordagem do texto literário em sala de aula deve ser conduzida por uma metodologia que proporcione ao aluno a possibilidade de ampliar seus horizontes a cada texto lido. Desse modo, o papel do docente é o de propiciar alternativas metodológicas, a fim de instigar os estudantes à apreciação do texto literário. Tendo em vista essa realidade, nossa pesquisa tem como objetivo geral verificar a recepção da narrativa memorialista *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos Queirós, por alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Para isso, procuramos desenvolver estratégias que incentivassem os estudantes a lerem o livro e que se adequassem à realidade da turma. Como objetivos específicos, buscamos observar a percepção dos alunos acerca de *Por parte de pai* (1995), a fim de identificar se eles percebem o traço memorialista presente no livro e quais as construções de sentidos atribuídas por eles em torno da narrativa; averiguar a apreensão dos alunos acerca dos elementos poéticos utilizados por Bartolomeu Campos Queirós, relacionando-os com a sua experiência cotidiana, verificando, portanto, se há identificação entre a obra e a experiência deles; e investigar se as estratégias metodológicas utilizadas na abordagem da obra contribuem para aproximar os alunos do texto literário e possibilitam a ampliação dos seus horizontes de leitura. Do ponto de vista teórico-analítico, discutimos sobre a relação poesia, prosa e a denominação prosa poética; em seguida, a respeito da temática memória; ressaltamos também alguns aspectos da escrita autobiográfica e mostramos a leitura interpretativa da obra. Para elaborar este estudo, respaldamo-nos teoricamente em autores como: Cortázar (1993), Donald Schuler (1989), D'Onófrío (2004), Koshiyama (1996), Lejune (2014), Lima (2011) e Miranda (2009). Em um segundo momento, evidenciamos a Teoria da Estética da Recepção, que prioriza o leitor, elemento fundamental dessa discussão e destacamos a importância da leitura literária no âmbito escolar. Para tanto, utilizamos as contribuições de Candido (1995), Jauss (1994), Jouve (2002), Iser (1996), Nóbrega (2012), dentre outros estudiosos. Quanto à realização desta pesquisa-ação, tendo como base as questões norteadoras: Como os alunos recepcionarão a obra *Por parte de pai* (1995), tendo em vista as peculiaridades dessa narrativa memorialista e quais contribuições serão obtidas de fato após essa experiência? concluímos que o trabalho foi satisfatório. Embora, algumas vezes, os alunos tenham demonstrado resistência, conseguimos incentivar a turma a acompanhar as etapas da leitura da obra e a participar das discussões. As contribuições se estendem não apenas aos discentes do nono ano, mas também à escola e aos professores que desejam utilizar essa experiência como ponto de partida para elaborar suas próprias estratégias metodológicas.

Palavras-chave: *Por parte de pai*. Memória. Recepção. Leitura literária.

ABSTRACT

On the assumption that there are limitations and difficulties around the teaching of literature, we believe that the approach of literary text in the classroom should be conducted by a methodology that provides students with the opportunity to expand their knowledge to each text read. According to this, the role of the instructor is to provide methodological alternatives, in order to inspire the students to the literary text. In view of this reality, our research has as general objective to verify receipt of memoirist narrative *Por Parte do Pai (1995)* by *Bartolomeu Campos de Queirós* realized by students of the ninth grade of elementary education. For this reason, we develop strategies that encourage students to read the book and that was in line with the reality of class. As specific objective, we observe the perception of students about *Por Parte do Pai (1955)*, trying to identify if they perceive the memoirist trace present in the book, and which the constructions of meanings attributed by them around the narrative; investigate the concern of students about the poetic elements used by *Bartolomeu Campos de Queirós*, relating them to their everyday experience, checking, so if there is identification between the work and the experience of them; and investigate if the methodological strategies used in the approach of the work help to bring students of literary text and allow the expansion of their expand of reading. From the theoretical point of view-analytic, we discussed about poetry, prose and the title poetic prose; then about the theme memory; we emphasize some aspects of autobiographical writing and show the interpretative reading of the work. To elaborate this study, we used the theoretical knowledge based on authors such as: Cortázar (1993), Donald Schuler (1989), D'Onofrio (2004), Koshiayma (1996), Lejune (2014), Lima (2011), and Miranda (2009). In a second moment, we found the theory of the Aesthetics of Reception (*Teoria da Estética da Recepção*), which prioritizes the player, who is a key element of this discussion, and highlight the importance of reading literature in schools. To this, we use the contributions of Candido (1995), Jauss (1994), Jouve (2002), Iser (1996), Nóbrega (2012), among other theoretical. With regard to the implementation of this action research, taking as a basis the guiding questions: How students will receive the work *Por Parte do Pai (1995)*, with a view to the peculiarities of this memoirist narrative and which contributions will be obtained in fact after this experience? We conclude that the work was satisfactory. Although, sometimes, students have demonstrated resistance, we encourage the class to follow the steps of the reading of the work and to participate in the discussions. The contributions extend not only to the students of the ninth grade of elementary education, but also to the school and teachers who wish to use this experience as a starting point to develop their own methodological strategies.

Keywords: *Por Parte do Pai*. Memory. Reception. Literary reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: DISCUSSÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS Error! Bookmark not defined.	6
1.1 Poesia e prosa literária	16
1.1.1 A prosa poética de Bartolomeu Campos Queirós	19
1.2 As marcas da memória: reflexões teóricas	22
1.3 A escrita autobiográfica: gêneros, características e definições.....	27
1.4 Evocações de lembranças de um tempo: leitura interpretativa da obra <i>Por parte de pai</i>	34
CAPÍTULO II: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS	48
2.1 Literatura e Estética da Recepção	48
2.2 Tipos de leitor: interação entre a obra e o receptor.....	52
2.2.1 Do contexto teórico ao leitor real	54
2.3 Discutindo o espaço da leitura do texto literário.....	56
2.3.1 A formação do leitor literário	61
CAPÍTULO III: EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA COM A OBRAPOR PARTE DE PAI	68
3.1 Contexto da pesquisa	68
3.2 A escola e os contatos iniciais	69
3.2.1 Inserindo-nos no universo dos alunos: período de observação	71
3.2.2 Aplicação do questionário de sondagem e a explicação do gênero diário de leitura: iniciando os encontros	77
3.2.3 Observações sobre as respostas obtidas da primeira parte do questionário de sondagem	80
3.3 A caixa das memórias: evocações de lembranças	86
3.4 A casa do meu avô: resistência à prática de leitura	95
3.5 Brincadeiras na rua da Paciência e os ensinamentos do meu avô: incentivo à prática de leitura.....	101
3.6 Meu avô e meu pai, carinhos distintos: compartilhando leituras	107
3.7 A doença da minha avô: o efeito da leitura	111
3.7.1 Momentos finais	113
3.8 Avaliação da experiência de leitura: segunda parte do questionário de sondagem	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	127

INTRODUÇÃO

A primeira experiência em sala de aula da pesquisadora, como professora de Língua Portuguesa, foi no ano de 2011, nas turmas do Ensino Fundamental na Escola João XXIII, local onde desenvolvemos a intervenção desta pesquisa.

Além da prática de estágio supervisionado, disciplina da matriz curricular do curso de Letras, ainda não tínhamos tido a oportunidade de assumir turmas próprias, isto é, sem o acompanhamento de algum professor.

Já nesse período, a escola não apresentava boa estrutura. As salas eram pequenas, quentes e sem ventiladores. Em um cômodo que poderia ser a biblioteca, existiam apenas livros didáticos antigos e outros novos, mas ainda plastificados, que tinham sido recebidos de doações de outra escola. Vários alunos levavam materiais escolares muito desgastados, outros, nem isso. Geralmente, era necessário até mesmo levar lápis extras para emprestá-los.

As dificuldades eram imensas e, como professora iniciante, faltava ainda experiência e segurança para lidar com tantos problemas. A partir dessa realidade, constatamos que as aulas de estágio na graduação foram insuficientes para a demanda de coisas com as quais temos que aprender a lidar e, através dessa primeira experiência, observamos que a realidade do meio acadêmico, ou seja, o modo de trabalhar a teoria e relacioná-la à prática de ensino não abarca, muitas vezes, o contexto social da escola, não considera as limitações do professor nem as deficiências dos alunos.

Na maioria das vezes, aprendemos a elaborar metodologias pensando em como trabalhar determinado assunto, no entanto, não discutimos como a aplicação desse assunto vai se diferenciar de acordo com a realidade de cada turma. Mas, mesmo com tantas limitações, era preciso se adequar à escola e fazer o melhor com os poucos recursos que se tinha.

Essa experiência nos serviu como referência até os dias atuais, pois, através dela, foi presenciado o descaso com o qual a educação vem sendo tratada em nosso país. Mesmo em meio a tantas dificuldades, foi possível elaborar estratégias metodológicas pensando na realidade dos alunos que, praticamente, nada tinham na escola. Entre essas estratégias estavam as atividades voltadas para a leitura.

Já como aluna do mestrado, desde a elaboração do projeto inicial de pesquisa, tínhamos o intuito de retornar a essa escola, onde foram vivenciadas

nossas primeiras experiências, e retribuir, através do trabalho com a leitura literária, a colaboração dada indiretamente por aqueles que fizeram parte de nossa carreira profissional.

Levando em consideração as práticas de ensino em sala de aula, Paulo Freire (1989), em *A importância do ato de ler*, também retoma suas primeiras experiências e, a partir delas, evidencia a insistência dos professores para que os alunos leiam uma grande quantidade de textos em um semestre. No entanto, essa obstinação consiste na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler.

Para o autor, ler não significa memorizar o conteúdo. Em suas aulas, os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição de algum assunto abordado, mas apreender a sua significação profunda. Só desse modo, saberiam, de fato, fixá-lo.

O ato de ler é um processo dinâmico em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da primeira. Porém, de alguma forma, é possível ir além e dizer que a leitura da palavra não é apenas antecedida pela leitura de mundo, mas, um modo de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo” (FREIRE, 1989).

Tendo em vista a leitura de cunho literário, Queirós (2005) ressalta que a própria literatura é feita de fantasia. Já a escola, por ser servil, a quer transformar em um instrumento pedagógico, limitado. Entretanto, não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção.

Assim, “não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa” (QUEIRÓS, 2005, p.160). A literatura é composta de palavras e é preciso um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto delas. O autor considera toda palavra composta, já que ao dizer a palavra “pai”, por exemplo, cada indivíduo aprende conforme sua experiência de vida. Para uns, “pai é aquele que o abandonou, para outros, o que adotou, para outros, o que eles não conheceram, e assim por diante. Nenhuma palavra é solitária.” (QUEIRÓS, 2005, p.160).

Trabalhar com a palavra, segundo Queirós (2005, p.160), significa compreender seus deslimites; é apresentar ao leitor um convite para descobrir o que está obscuro no texto e só ele pode desvendar. Por conhecer as dificuldades de levar o jovem a ler textos literários, assim como os obstáculos enfrentados por professores que, muitas vezes, não disponibilizam de tempo para desenvolver

atividades mais elaboradas, essa proposta de leitura é relevante, pois atenta para o aluno/leitor na sala de aula e, também, fora dela.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em verificar a recepção da narrativa *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos Queirós, por alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Fagundes – PB.

Como objetivos específicos, primeiramente, buscamos: observar a percepção dos alunos acerca de *Por parte de pai* (1995), procurando identificar se eles perceberiam o traço memorialista presente no livro e quais as construções de sentidos atribuídas por eles em torno da narrativa; averiguar a apreensão dos alunos acerca dos elementos poéticos utilizados por Bartolomeu Campos Queirós, relacionando-os com a sua experiência cotidiana, verificando, portanto, se haveria identificação entre a obra e a experiência deles; e por fim, investigar se as estratégias metodológicas utilizadas na abordagem do conto contribuiriam para aproximar os alunos do texto literário e possibilitariam a ampliação dos seus horizontes de leitura.

Optamos por trabalhar esse livro em sala de aula, pois o leitor ao encontraras memórias do personagem pode evocar as suas próprias lembranças, por meio dos temas presentes no texto, que são tão comuns a todos, tais como: os conflitos familiares, a perda de um ente querido, o amor por um parente, desse modo, torna-se possível partir do próprio contexto dos alunos, como forma de motivação, e adentrar no estudo da obra. *Por parte de pai* é uma obra que, “embora seja objeto de leitura de todas as idades, porque um bom texto não tem leitores marcados, se volta ao leitor juvenil” (AGUIAR, 2008, p.184).

O autor Bartolomeu Campos Queirós, escritor e palestrante, viveu sua infância em Papagaio, cidade localizada no centro-oeste de Minas. Prosa poética e narrativas autobiográficas são expressões a que se pode recorrer para caracterizar algumas obras desse autor, segundo Oliveira (2002).

Queirós teve seu primeiro livro publicado em 1974, *O peixe e o pássaro*, seguido de outros: *Pedro* (1981), *Onde tem bruxa tem fada...* (1979), *Faca afiada* (1997), *Ciganos* (1982), *Flora* (2001), *Indez* (1986), *Correspondência* (1986), *Por parte de pai* (1995), *Minerações* (1991), *Apontamentos* (1989), *As patas da vaca* (1989), *Diário de classe* (1992), *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (1996), dentre outros.

Um traço comum em seus livros é a referência à infância, a exaltação do jogo imaginativo em que vive toda criança. Queirós (2005) ressalta que a literatura destinada aos mais jovens é uma conversa entre o mundo do adulto e o da criança, que, para ele, é uma tarefa difícil de ser construída. O autor revela o medo de estar querendo amadurecer a criança cedo, roubando dela a infância.

Os dois mundos contidos na escrita – a infância vivida e a infância ainda por viver, envolvem o escritor de cuidados, uma vez que cada sujeito é proprietário de uma vida e diante da infância é necessário ser humilde o suficiente para reconhecer esses dois mundos.

Assim, Queirós (2005) destaca que, talvez, uma das suas funções seja se abrir com suas próprias fantasias. Diante desse reconhecimento, encontramos em *Por parte de pai* (1995) a história de um menino que vive com seus avôs paternos, Maria e Joaquim, pois sua mãe faleceu e seu pai é caminhoneiro. Joaquim, o avô, enfeitava as paredes da casa com sua letra bonita, descrevendo tudo o que acontecia na cidade. O menino tinha uma afinidade especial com seu avô e através dessa relação familiar o leitor tem a oportunidade de acompanhar as aprendizagens, brincadeiras, devaneios e medos do personagem.

Segundo Pellegrini (2005, p.84), se “por parte da avó a experiência é vivenciada através das narrativas orais, por parte do avô vem por meio do registro dos acontecimentos da cidade”. Como já mencionamos anteriormente, ele escrevia nas paredes de casa, ou, ainda, nos cadernos, suas reflexões, que, geralmente, eram feitas por meio de um provérbio. Conforme a autora, essa é uma característica da oralidade, do folclore, comum nas cidades do interior, principalmente da zona rural, que é passado de geração para geração, nesse caso, por meio do avô.

A experiência “vai sendo vivida nas práticas diárias do avô, das quais o narrador sempre era chamado a participar” (PELLEGRINI, 2005, p. 86). Essa narrativa mostra a capacidade do menino de ler o mundo a partir das experiências de vida do avô, as quais deixam marcas no narrador, por meio de uma sensibilidade que permite a compreensão das diversas dimensões da leitura. Além disso, Pellegrini (2005) menciona o caráter transformador que reflete nas obras de Bartolomeu Campos Queirós e envolve também o seu leitor, possibilitando a própria transformação de quem lê.

Realizamos essa experiência de leitura com alunos do nono ano do ensino fundamental II, pois nessa fase já temos discentes um pouco distanciados das

propostas de leitura comuns ao fundamental I, que tem como intuito condicionar a diversão dos alunos em sala de aula, além disso, posteriormente, esses estudantes passarão para o ensino médio. Tal experiência nos deu a oportunidade também de observar o nível de leitura e compreensão desses discentes.

Os encontros foram planejados com base no método recepcional e tentamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: Como os alunos recepcionariam a obra *Por parte de pai* (1995), tendo em vista as peculiaridades dessa narrativa memorialista e quais contribuições seriam obtidas de fato após essa experiência?

A nossa pesquisa se divide em dois momentos, os dois primeiros capítulos são de cunho teórico-crítico. No primeiro capítulo abordamos alguns aspectos da poesia, da prosa e a denominação prosa poética, elementos que compõem a obra em estudo; bem como, apresentamos discussões a respeito da memória, da escrita autobiográfica e a leitura interpretativa de *Por parte de pai* (1995). Já no segundo capítulo, discutimos sobre a Literatura, a Estética da Recepção, as categorias de leitor elencadas por Iser, além disso, evidenciamos também o leitor real e a importância da sua formação literária.

O terceiro capítulo está relacionado ao segundo momento de nossa pesquisa, ou seja, é de ordem prática e contempla a fase de nossa intervenção em sala de aula. As estratégias desenvolvidas na experiência nos proporcionaram a realização da leitura da obra na íntegra, a participação dos alunos em sala de aula, como também a possibilidade de revermos as atividades que melhor se adequaram, mas, para isso, modificávamos a sequência didática sempre que havia necessidade, desse modo tentamos atender as necessidades específicas da turma.

A partir do estudo da obra *Por parte de pai* (1995), procuramos elaborar aulas que fossem possíveis de realizar, para que pudessem servir como ponto de partida para outras experiências ou práticas de leitura do texto literário, particularmente com narrativas memorialistas.

CAPÍTULO I

DISCUSSÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS

1.1 Poesia e prosa literária

Em *O lirismo de si mesmo: leitura de “Poética” de Manoel Bandeira*, Jorge Koshiyama (1996) diz que ler um poema é pôr-se à escuta do outro, mas não apenas de uma voz. O autor menciona Manoel Bandeira e evidencia que o poeta lia como se cada poema nascesse ao passar por sua voz. Desse modo, compreendemos que ler um poema não é decodificar, mas é saber apreciar e entender a sua composição estética para que, assim, possamos sentir e também veicular uma real emoção por meio da leitura. “Acolher a poesia é dar abrigo a esta voz e a uma relação entre o Eu e o Mundo.” (KOSHIYAMA, 1996, p.82)

Koshiyama (1996), ao tratar da leitura do poema, questiona-nos: “O que faz de um poema um poema?” e a partir da sua indagação reflete sobre o sentido da palavra “poética”, que deriva do grego *poiein*, e tem como definição fazer, criar, portanto, é “o estudo da criação poética em si mesma”. Já poema significa “o que é ou foi criado pela mão do homem, um termo equivalente a *artefato*, *resultado de arte*, *artesanato*.” (KOSHIYAMA, 1996, p.83). Logo, temos a criação (poética) e o seu resultado (o poema).

A partir do conceito da palavra poética, “criação”, ressaltamos também um dos elementos poéticos mencionados por Cortázar (2006), a linguagem metafórica. O autor inicialmente exemplifica:

Uma criança de quatro anos de idade pode dizer com toda espontaneidade: “Que esquisito as árvores se agasalham no verão, ao contrário da gente”, mas só aos oito, e com que trabalho, aprenderá as características dos vegetais e o que vai de uma árvore a um legume. (CORTÁZAR, 2006, p. 86)

O conhecimento de cunho científico será apreendido ao decorrer dos anos de estudos, mas para Cortázar (2006, p.86) “foi suficientemente provado que a tendência metafórica é lugar-comum do homem, e não uma atitude privativa da poesia [...]”. Independentemente da idade, naturalmente metaforizamos ao nos expressar, mesmo que não saibamos o significado de tal termo, pois;

[...] a linguagem íntegra é metafórica, referendando a tendência humana para a compreensão analógica do mundo e o ingresso (poético ou não) das analogias nas formas da linguagem. (CORTÁZAR, 2006, p.86).

É possível afirmar que a linguagem metafórica está inserida em nós, ou seja, faz parte do nosso cotidiano e o poeta se apropria desse elemento para criar sua arte, tendo, assim, esse recurso como uma das características que marcam o texto poético. No entanto, não é apenas nos versos e estrofes que a metáfora se faz presente, ela encontra-se também na prosa.

Podemos mencionar a obra *Por parte de pai* (1995) como um exemplo, uma vez que Bartolomeu Campos Queirós utiliza a metáfora na criação do seu texto em prosa e por meio desse elemento o autor induz o leitor a uma reflexão, pois Queirós não apresenta simplesmente os fatos de modo objetivo, através da metáfora ele proporciona um jogo poético a partir da relação estabelecida, por exemplo, entre os referentes, a boca e o tempo: “O tempo tem uma boca imensa.” (QUEIRÓS, 1995, p. 75). Para tanto, o leitor precisa interpretar para apreender os sentidos das entrelinhas do texto.

Schuler (1989) destaca que romance é poesia, já que “empregamos aqui em sentido amplo, poesia como arte literária. À maneira do poema, o romance também se faz com palavras e com elas se constrói o mundo romanesco.” (SCHULER, 1989, p.12). Na discussão do tópico *O romance como poesia*, Schuler (1989) apresenta alguns fragmentos que mostram a transgressão dos limites que teoricamente traçamos entre prosa e poesia, realizados pelos romancistas desde os primeiros momentos do romance brasileiro, tal como em *Iracema* de José de Alencar, em que a pontuação foge dos hábitos da prosa, pois finaliza o parágrafo com ponto e vírgula.

O autor do texto em prosa busca na poesia a desarticulação e abala as certezas que carregamos ao nos ater apenas às regras textuais. Assim, “foi-se o período pleno. As ideias aparecem truncadas, vêm aos pedaços. O não dito supera o declarado. O narrador anuncia o fixo, mas é do instável que fala.” (SCHULER, 1989, p.14); características da poesia que se entrelaçam à prosa e resultam em novas peculiaridades que são próprias da literatura.

Desse modo, segundo Schuler (1989, p.19), fazendo-se poesia, o romance (o qual tratamos neste trabalho como a representação do texto em prosa) foge da rigidez do texto de natureza científica e do autoritarismo do discurso ideológico. A

obra romanesca torna-se “espaço de experimentação, de configurações variadas, de recursos múltiplos, que substituem a unidade do enunciador pela pluralidade dos enunciados.”

Schuler (1989, p.12) adverte também que diante da leitura de um romance o leitor deve adotar uma atitude distinta da leitura de um texto científico ou de periódico. Pois, nessas áreas, com base no autor, “a linguagem se aniquila em benefício do conteúdo abordado”, já o romance, ao contrário, possui a liberdade e “mantém simultaneamente ativos o mundo representado e os veículos que o oferecem”, sem ter em vista apenas o assunto a ser informado.

Essa última reflexão sobre o modo de ler o texto científico e o romance não serve apenas para o texto em prosa, mas também para poesia. É compreensível, pois o texto de cunho literário, seja em poesia, seja em prosa, possui particularidades que o fazem díspar e assim peculiar em seu modo de ler.

Ainda sobre poesia e prosa literária, D’Onofrio (2004, p.24) afirma que a fronteira entre esses gêneros é bastante fluida, existindo formas intermediárias, chamadas de *poemas em prosa* ou *prosas poéticas*. A distinção poesia/prosa era incontestada até a época do neoclassicismo, pois a estética clássica considerava poesia “o texto literário que se caracterizava pela sobrecarga do código retórico relativo ao uso da versificação, da escolha das palavras, das figuras de estilo, dos tópicos consagrados.” (D’ONOFRIO, 2004, p.24). Mas, depois do pré-romantismo, houve uma revolução do conceito de poético, assim:

[...] enquanto a prosa literária tende a poetizar-se pelo uso de imagens, símbolos e ritmos, a poesia se aproxima cada vez mais da prosa literária pela renúncia aos esquemas métricos, rítmicos, estróficos. O verso-livrismo destrói a periodicidade do retorno fônico, o paralelismo sonoro, que caracteriza a poesia tradicional. O moderno conceito de poeticidade está centrado, mais do que em esquemas formais, num objeto ou numa realidade sentida e descrita artisticamente. (D’ONOFRIO, 2004, p. 25)

Não é apenas a prosa que utiliza aspectos da poesia, a poesia também se vale da prosa e ambas compartilham características comuns. Esse fato nos leva a refletir também a respeito da indagação apresentada por D’Onofrio (2004, p.25), que questiona: “anulada a diferença formal e identificando o objetivo poético, qual é o critério para distinguirmos a prosa literária da poesia propriamente dita, um conto de um poema?”

D'Onofrio (2004, p.25) explica que a diferença entre as características comuns à prosa e à poesia consiste no grau, maior ou menor, de poeticidade que atuam no texto. A poesia se distingue “pela presença em grau maior dos elementos fônicos, lexicais, sintáticos e semânticos constitutivos da linguagem poética.” Do mesmo modo na narrativa literária, os elementos narrador, ação, personagem, espaço e tempo aparecem de modo reduzido no poema.

O autor lembra que a poesia não se diferencia da prosa pela presença da rima, pois há poemas sem rimas, bem como há poemas de metro irregular ou sem metro, temos prosa literária com ritmo poético e romances sem divisão em capítulo ou poemas sem divisão estrófica. A diferença para D'Onofrio (2004, p.26) consiste na presença ou não do verso. Em latim, verso (*versus*) significa “retorno”, “volta para trás”, já prosa (*prorsus*) significa “ir para a frente”, “avançar sem limites”, para tanto “a prosa se caracteriza pelo ritmo da continuidade e a poesia pelo ritmo da repetição.”

Apesar das diferenças formais, os elementos estruturais do texto poético são comuns a qualquer obra literária, adverte o pesquisador. A divisão apresentada por D'Onofrio (2004), sobre os elementos da narrativa e do poema, tem apenas finalidade metodológica e didática.

Enquanto a poesia apropriou-se da fantasia, para a prosa foi reservado o campo da ciência e da verdade. Mesmo quando a prosa adentrou no território imaginativo da poesia, preservou seu caráter verossímil. Tendo em vista essa característica, o grau de “credibilidade”, D'Onofrio (2004) oferece também esse critério para distinguir a prosa da poesia.

Ao discutir sobre os gêneros literários poesia e prosa, foi possível perceber que ambos se entrelaçam, tornando um misto que podemos denominar de prosas poéticas, apesar de também se diferenciarem em vários aspectos. Nem todos os autores utilizam em suas obras o entrecruzamento desses gêneros, mas Bartolomeu Campos Queirós, em *Por parte de pai* (1995), é um exemplo de escritor que apresenta juntamente à prosa um viés poético.

1.1.1 A prosa poética de Bartolomeu Campos Queirós

É comum destacarmos em nossas reflexões as diferenças referentes à poesia e à prosa, geralmente evidenciando as distinções quanto à estrutura e à linguagem

desses gêneros. Como traços distintivos para a poesia, costuma-se apontar, como já dito, as rimas que marcam os versos e formam as estrofes dos poemas, diferentemente do texto em prosa, que é escrito verticalmente e em forma de narrativas, por exemplo, seguindo uma linearidade.

Vale enfatizar que vários outros elementos são inerentes ao gênero poético, não se limitando, portanto, apenas às rimas. Afinal, há poemas também sem rimas, lembra-nos D’Onofrio (2004), conforme apontamos na discussão do tópico anterior. Mas, é possível unir a prosa e a poesia em um mesmo texto e ao invés de estarem em pontos divergentes nas discussões, neste caso, entrelaçam-se, mantêm suas peculiaridades e ambas compõem, assim, uma prosa poética.

As prosas poéticas do autor Bartolomeu Campos Queirós têm como estrutura o texto em prosa, embora seja possível nos depararmos de forma recorrente com aspectos poéticos, a exemplo da forte presença de metáforas. O livro *Por parte de pai* (1995), desse autor mineiro, é um exemplo a ser destacado. Para ilustrar essa discussão antecipamos alguns dados do enredo, vejamos um fragmento que ilustra essa poeticidade:

O tempo tem uma boca imensa. Com sua boca do tamanho da eternidade ele vai devorando tudo, sem piedade. O tempo não tem pena. Mastiga rios, árvores, crepúsculos. Tritura os dias, as noites, o sol, a lua, as estrelas. Ele é dono de tudo. Pacientemente ele engole todas as coisas, degustando nuvens, chuvas, terras, lavouras. Ele consome as histórias e saboreia os amores. Nada fica para depois do tempo. As madrugadas, os sonhos, as decisões, duram pouco na boca do tempo. Sua garganta traga as estações, os milênios, o ocidente, o oriente, tudo sem retorno. E nós, meu neto, marchamos em direção à boca do tempo. (QUEIRÓS, 1995, p. 71).

Em um determinado momento do enredo, o menino terá que partir da casa dos seus avós e para explicar ao seu neto, bem como se despedir dele, o avô fala do tempo, mas não de forma prática e sim poeticamente. Na sua explicação, ele, metaforicamente, refere-se ao tempo afirmando que este tem uma “boca imensa”.

A partir da boca, que através dela somos capazes de mastigar, triturar, devorar, o avô não associa os alimentos, mas outros objetos que não somos capazes de mastigar com a “boca”. No entanto, através da boca do tempo, tudo será acabado.

Por meio das palavras do avô é possível perceber sua tristeza e aceitação do poder que o tempo tem de modificar todas as coisas, sejam “rios”, “árvores”, “sol”,

“lua”, “chuvas”, “terras”, “lavouras”. Ele é o dono de tudo. O tempo também “consome histórias e saboreia amores”, conforme Joaquim (avô).

Assim, com a passagem do tempo nada fica para depois, não há retorno, nem opções de escolhas, portanto, estamos à mercê do tempo e sempre marchamos em direção a sua boca, ou seja, também seremos devorados.

Em *Por parte de pai* (1995), a poesia não é representada através de formas poéticas clássicas, ou seja, marcadas, por exemplo, com estrofes ou versos metrificados, características constantemente associadas a esse gênero literário. Os aspectos poéticos presentes, que partem da experiência de vida do avô e do personagem principal, entrecruzam-se com a prosa por meio de uma linguagem metafórica, com características da oralidade, cujos provérbios populares são uma marca dessa linguagem. O provérbio ou dito popular, segundo Massaud Moisés (2004, p. 375), “designa o saber do povo que é expresso de forma lapidar, concisa e breve”.

Semelhante à poesia popular, o caráter dado ao conteúdo lírico, segundo a concepção de Adorno (2003, p.66), é “essencialmente social”, ou seja, “A referência ao social não deve levar para fora da obra de arte, mas sim levar mais fundo para dentro dela”. Queirós, em sua prosa, registra os fatos, ora de forma poética, contemplando sentimentos que à primeira vista são próprios, individuais dos personagens, sem, no entanto, deixar de lançar seu olhar sobre a vida de maneira mais ampla, remetendo-nos para o que Adorno (2003, p.67) reflete sobre o caráter universal do gênero lírico: “essa universalidade do teor lírico, contudo, é essencialmente social. Só entende aquilo que o poema diz quem escuta, em sua solidão, a voz da humanidade...” além disso, essa citação de Adorno também nos diz que o conteúdo expresso no poema pode ser apreendido a partir de uma experiência individual (já que cada leitor tem suas disposições particulares), mas que pode ser universal no sentido de que refere-se a sentimentos e ideias que fazem parte da vivência humana, de modo geral.

Em sua reflexão sobre o gênero poético, Silva (2009) afirma que na poesia há uma liberdade que os outros gêneros não têm. Para confirmar sua declaração, vale-se da expressão utilizada por Emil Staiger (1975, p.44) – disposição anímica – defendido pelo crítico quando afirma que “o poeta lírico não exige coisa alguma; ao contrário, ele cede, deixa-se levar para onde o fluxo arrebatador da ‘disposição

anímica' o queira conduzir", ou seja, quando nos encontramos em idêntica disposição interior, o elemento de uma poesia pode nos emocionar.

Sendo assim, ao se abordar o gênero lírico no contexto da sala de aula, segundo Silva (2009), o professor deve conduzir o leitor a essa "disposição anímica" para que possa haver o encontro do aluno com o estético, já que sozinho, diante das possíveis limitações e dificuldades no campo da leitura, o aluno talvez não consiga vivenciar a leitura efetiva dos textos literários e contemplar de fato a compreensão e interpretação das obras.

A atividade de leitura consiste no desenvolvimento de uma habilidade em que se faz necessário aprender a analisar e interpretar os sentidos presentes no texto. Desse modo, o aluno tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, bem como sentir prazer a partir do ato da leitura. A obra *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos Queirós, proporciona a oportunidade do leitor vivenciar a leitura de um texto não apenas em prosa, mas também com características poéticas, basta ele buscar identificar e compreender o que Queirós oferece não apenas na superfície, mas nas entrelinhas dos relatos memorialísticos apresentados no texto.

1.2 As marcas da memória: reflexões teóricas

Para Bartolomeu Campos Queirós (2005, p.158), o ato de escrever dava sentido ao seu cotidiano, pois segundo o autor "na medida em que escrevo e me surpreendo com aquilo que eu não sabia que sabia eu me torno mais amigo meu." A partir da própria escrita, ele também se descobre e confessa "não sei se crio para estar com o outro ou pela saudade de minha infância e, quem sabe, pela alegria de ter vencido aquele tempo."

O poeta, na verdade, declara que "não escrevia para crianças; escrevia pela criança que o habitava" (QUEIRÓS, 2014, p.3), assim costumava dispensar classificações etárias e temáticas em suas obras. Para ele, tinha apenas uma literatura, aquela em que todos podemos ler. A infância, a família são assuntos recorrentemente abordados em seus livros, tal como em *Por parte de pai* (1995), que demonstra o ser criança por meio das memórias relatadas no texto. Esse livro é considerado de cunho memorialista por apresentar um caráter evocativo, que exhibe lembranças singulares do próprio autor.

A respeito dessa evocação de lembranças e de um tempo, Bergson (1999) afirma que o interesse do ser humano é perceber e relacionar uma situação presente a uma situação anterior e aproximar dela o que a precedeu e sobretudo sucedeu, a fim de tirar proveito de sua experiência passada.

Conforme Bergson (1999), é comum acreditarmos que partimos do momento presente e divagamos ao passado em busca das lembranças, mas a memória não consiste nessa regressão do presente ao passado, consoante o autor, mas num progresso do passado ao presente, ou seja,

Partimos de um "estado virtual", que conduzimos pouco a pouco, através de uma série de *planos de consciência* diferentes, até o termo em que ele se materializa numa percepção atual, isto é, até o ponto em que ele se torna um estado presente e atuante, ou seja, enfim, até esse plano extremo de nossa consciência em que se desenha nosso corpo. Nesse estado virtual consiste a lembrança pura. (BERGSON, 1999, p. 280).

Bosi (2015) retoma as explicações de Bergson e destaca que o passado se conserva e atua no presente, mas não de forma homogênea. A *memória-hábito*, memória dos mecanismos motores, permite ao corpo guardar esquemas de comportamento, desse modo sabemos de “cor”, por exemplo, escrever, costurar, comer segundo as regras da etiqueta etc.

Já a memória pura, quando se atualiza na *memória-lembrança*, traz, segundo Bosi (2015), um momento único, singular da vida. Por isso, denomina-se o caráter evocativo, do seu aparecimento por via da memória, e não de forma mecânica. A imagem-lembrança, conforme o entendimento da autora, refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia-a-dia.

A lembrança é a sobrevivência do passado, afirma Bosi (2015). A partir dos estudos de Bergson (1999), a autora esclarece também que o passado se conserva no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança e sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e devaneios. Assim, Bergson esforçou-se por dar à memória um estatuto espiritual. Já para Eliane Yunes (1997, p.2),

[...] a memória não é só a reconstituição em mosaico de cenas cortadas, não é a descompressão sobre o passado imemorable,

apenas, nem só um bloco ou uma lousa mágica com seus traços e facetas que tentamos remontar para criar sentido.

Para a autora, a memória tem como referencial de construção o social, pois ela é marcada por grupos que integram a nossa vida, tais como, família, igreja, escola, assim, as nossas histórias pessoais são constituídas por determinadas práticas sociais.

Bosi (2015) apresenta em seu trabalho, além do conceito de memória abordado por Bergson, “os quadros sociais da memória”, de Halbwachs, que coincidem, de certo modo, com as ideias apontadas anteriormente, por tratar a memória como referência da construção social. Nessa linha de pesquisa, conforme a autora, as relações a serem determinadas não estão relacionadas ao mundo da pessoa, ou seja, à relação entre o corpo e o espírito, por exemplo, mas à realidade interpessoal das instituições sociais.

Nesse caso, destacamos que, na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Bosi (2015) ressalta que por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos e nossa percepção alterou-se, bem como as nossas ideias.

Desse modo, a autora conclui que o simples fato de recordar o passado, no momento presente, exclui a entidade entre as imagens de um e de outro, dos dois momentos, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. Ao relacionar os conceitos, Bosi (2015, p.55) esclarece:

A lembrança bergsoniana, enquanto conservação total do passado e sua ressurreição, só seria possível no caso (afinal, impossível) em que o adulto mantivesse intacto o sistema de representações, hábitos e relações sociais da sua infância. [...] Por essa via, Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. Até mesmo as imagens do sonho, que parecem ao consenso geral as mais desgarradas da memória coletiva e, portanto, as mais próximas da memória pura bergsoniana, não fugiriam às determinações do presente.

A memória pode ser considerada um registro que resgatamos do nosso passado e trazemos até o presente, como também pode estar ligada aos fatos sociais, comuns a um grupo. Com base em William Stern (1957), Bosi (2015)

apresenta outra contribuição considerada pertinente para esse estudo, que fala do aspecto seletivo da lembrança, ou seja, a função da lembrança é conservar o passado do ser humano na forma mais apropriada a ele.

Assim, o material que é indiferente ao sujeito é rejeitado, o desagradável, modificado, enquanto o que é pouco claro ou confuso é simplificado, delimitado, já os fatos corriqueiros são elevados à hierarquia do inabitual. Nessa perspectiva, “Stern concilia a suposição de que existe uma memória ‘pura’, mantida no inconsciente, com a suposição de que as lembranças são refeitas pelos valores do presente.” (BOSI, 2015, p.68).

Ao refletir sobre a memória, é possível afirmar, com base nas considerações já apresentadas, que, por meio dos nossos laços familiares, compartilhamos com aqueles que nos cercam uma memória coletiva, entretanto haverá dados que retemos só para nós, uma memória individual. A partir dessa memória particular apresentamos nossos pontos de vista e recordações.

Algumas obras de Bartolomeu Campos Queirós são consideradas de cunho memorialista, tais como: *Indez, Por parte de pai e Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Elas fazem parte de uma trilogia e tratam de forma explícita da infância. Conforme Lima e Pereira (2008, p.118), “desenham primorosamente o mundo da criança no autor.”

Em *Por parte de pai* (1995), não há uma sequência cronológica na edição das memórias do personagem na obra. Lima e Pereira (2008) ressaltam que parece um fluxo de sentimentos e recordações, fato que, segundo as autoras, reflete o próprio conceito de memória como atividade involuntária.

As autoras mostram que a forma como as histórias aparecem na obra é essencial para notar como funciona o pensamento associativo da criança. Assim, as memórias são contadas conforme as impressões subjetivas de muitas estórias, desse modo há sempre uma ligação que as une, seja uma palavra, um personagem ou um objeto.

A infância é um momento singular para todo indivíduo, etapa que nos marca e constantemente, por meio da memória, resgatamos as lembranças dos momentos vividos. Para Ramirez (2011, p.120),

A infância, que parece tão distante do suposto amadurecimento da vida adulta aproxima-se de nosso presente, do agora, e

repentinamente familiariza-se com ele no instante em que um odor, um som ou um sabor manifesta-se em nosso aparato sensório.

A memória é dividida por marcos, salienta Bosi (2015), pontos onde a significação da vida se concentra, tal como: mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, as festas de que toda a família participa, brincadeiras com um ente querido.

De acordo com as lembranças, um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, unificando as experiências nos moldes pelos quais a pessoa norteia sua vida, ressalta a estudiosa. Assim, “o empenho do indivíduo em dar um sentido à sua biografia penetra as lembranças com um ‘desejo de explicação.’” (BOSI, 2015, p.419).

As lembranças de família persistem enraizadas em cada indivíduo e constituem uma memória una e diferenciada. As lembranças guardam vínculos difíceis de apartar, mesmo com a separação de tal âmago onde a história teve origem. Um dos registros memorialísticos que, geralmente, mantemos é o espaço onde vivemos ou vivíamos, assim, em relação à casa materna, Bosi (2015, p.425) enfatiza:

A casa materna é uma presença marcante constante nas autobiografias. Nem sempre é a primeira casa que se conheceu, mas é aquela em que vivemos os momentos mais marcantes da infância. Ela é o centro geométrico do mundo, a cidade cresce a partir dela, em todas as direções. Fixamos a casa com as dimensões que ela teve para nós e causa espanto a redução que sofre quando vamos revê-la com os olhos de adulto. Para enxergar as coisas nas suas antigas proporções, como posso torna-me criança de novo? A pergunta já está no Evangelho. Algumas pessoas, em geral os artistas, guardaram essa possibilidade de remontar às fontes.

A autora faz referência a aspectos que podem ser perfeitamente adequados às discussões sobre a obra memorialista *Por parte de pai* (1995). Embora não seja possível se tornar criança de novo para reviver o passado, tal como menciona Bosi (2015), algumas pessoas, grandiosamente, como os artistas, nesse caso, nomeamos como autor, reúne suas memórias, remonta e compartilha com seus leitores a sua história, que, por sua vez, pode nos fazer evocar nossas próprias lembranças.

1.3 A escrita autobiográfica: gêneros, características e definições

A obra *Por parte de pai* (1995) apresenta algumas experiências que coincidem com a vida pessoal do autor do livro, como, por exemplo, a convivência e a sua relação de afeto com seu avô Joaquim Queiróz. Através de um ensaio presente no livro *Bartolomeu Campos Queirós: contos e poemas para ler na escola* (2014), identificamos algumas informações da vida do autor semelhantes às que se fazem presentes na obra em estudo. Vejamos:

Eu tinha um avô por parte de pai chamado Joaquim Queiróz. Fui criado por ele durante certo tempo. Era seu neto preferido. Ele foi um cara que ganhou a sorte grande na loteria. Nunca mais trabalhou. Era um pensador; vivia na janela olhando o povo passar e observando a cidade, e escrevia nas paredes da casa tudo o que acontecia: as notícias do lugar, quem viajou, quem morreu, um desastre, qualquer coisa. E foi nessas paredes que aprendi a ler. O meu primeiro livro foi a parede da casa do meu avô. Eu perguntava para o meu avô: “Que palavra é essa? E aquela?” E ele ia me explicando, e eu, decifrando. O muro do quintal era meu, lá eu rabiscava com carvão que sobrava do fogão a lenha. No muro da casa dele eu escrevia as coisas que ia aprendendo. Aprendi a ler assim. Meu avô me dizia que, com as vinte e seis letras do alfabeto, podia-se escrever tudo o que se pensava. Eu achava muito pouca letra para escrever tudo. Estava sempre pensando uma palavra que não desse conta de escrever. Meu exercício de infância com as palavras era este: pensar em uma palavra que não pudesse escrever. Até hoje acho que é essa a tentativa que faço na literatura: saber que a palavra não me esgota. A palavra nunca escreve tudo que a emoção sente. (QUEIRÓS, 2014, p.1)

No entanto, essa obra não apresenta simplesmente um relato histórico de uma experiência de vida. *Por parte de pai* (1995) possui um caráter fictício e uma composição (estrutura) singular, por ser uma prosa marcada por um viés poético. Assim, por meio das suas características é possível defini-la como uma obra literária, baseada no relato de memórias, de onde se evidencia seu traço autobiográfico. Segundo D’Onofrio (2004, p. 124),

Uma autobiografia, portanto, só pertence à literatura, num sentido estrito, quando o autor consegue o extravasamento do seu eu, fazendo uso da linguagem poética, revestindo os fatos de sua vida com ideias, sentimentos, emoções. Lembramos mais uma vez: arte é ficção, não realidade, muito embora seja difícil ou até impossível estabelecer limites entre os dois mundos. (LEJUNE, 2014, p.33)

Na atualidade, segundo Silva (2011), há um crescente interesse pela literatura de cunho íntimo, confessional e subjetivo, tais como: autobiografias, diários íntimos, livro de memórias, relatos pessoais, confissões. A escrita autobiográfica privilegia, conforme D'onofrio (2004, p.124), “a descrição do relacionamento do autor com pessoas de sua época, apresentando quadros da vida social num tempo e num espaço determinados”.

Ao tratar da ficção e autobiografia, Costa Lima (1986) explica que ambas são distintas, pois se diferenciam pelo papel que concedem ao *eu*. A ficção se configura como invenção e a autobiografia como transmissão da experiência, assim o memorialista se põe entre o ficcionista e o historiador. Desse modo, o historiador oferece fatos sobre seu objeto de estudo, da mesma forma que o memorialista deve apresentar uma verdade personalizada da história. Já em relação ao ficcionista, o memorialista se encontra mais limitado, tendo em vista que ele não pode inventar os acontecimentos passados.

Costa Lima (1986) discute sobre a posição do historiador, do ficcionista e do memorialista. Com base na sua reflexão, acreditamos que, em *Por parte de pai* (1995), Queirós se aproxima do estilo do memorialista, já que apresenta uma verdade personalizada da sua história de vida, pois une o real, mas também o fictício, ou seja, põe-se entre um e outro.

Silva (2011), refletindo sobre as diferentes formas de manifestação do *eu*, ressalta que, se, por um lado, a distinção entre fato e ficção tornou-se problemática na literatura contemporânea, o mesmo pode ser dito sobre as diferentes formas de manifestação do *eu*, pois, tal como declara Massaud Moisés (2004), não é fácil delimitar as fronteiras das formas narrativas pertencentes ao gênero autobiográfico (autobiografia, memória, confissões, diário íntimo e autorretrato), visto que cada qual contém a sua maneira, o mesmo extravasamento do *eu*.

Para Massaud Moisés (2004), enquanto a autobiografia permitiria supor o relato objetivo e completo de uma existência, tendo ela como centro, as memórias aludem uma maior liberdade na estruturação dos acontecimentos e na inclusão de pessoas com as quais o biógrafo teria entrado em contato. Já a distinção entre autobiografia e memórias, conforme Wander Melo Miranda (2009, p.36):

[...] pode ser buscada no fato de que o tema tratado pelos textos memorialistas não é o da vida individual, o da história de uma personalidade, características essenciais da autobiografia. Nas

memórias, a narrativa da vida do autor é contaminada pelos acontecimentos testemunhados que passam a ser privilegiados.

Tais características sobre o gênero memória se assemelham à *Por parte de pai*. No entanto, o autor enfatiza que, mesmo as memórias sendo denominadas “como a narrativa do que foi visto ou escutado, feito ou dito, e a autobiografia como relato do que o indivíduo foi, a distinção entre ambas não se mantém muito nítida.” (MIRANDA, 2009, p.36). A tentativa de dissociá-las se deve a critérios subjetivos, servindo, muitas vezes, como recurso metodológico.

Tendo em vista a problemática em torno da autobiografia, Lejune (2014) apresenta o “pacto autobiográfico”, que seria, segundo Silva (2011), uma espécie de contrato entre autor e leitor com o intuito de estabelecer limites entre a autobiografia e o texto ficcional. No entanto, o próprio Lejune (2014, p.15) esclarece:

Quando se busca a clareza, correm-se dois riscos: de um lado, dar a impressão de estar repisando em evidências (já que é preciso retomar tudo a partir da base), de outro, complicar as coisas estabelecendo diferenças demasiadamente sutis.

Para tanto, Lejune (2014, p.16) define a autobiografia como a “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade.” Além disso, o autor estabelece quatro categorias para que o texto seja considerado autobiográfico, tais como:

1. Forma de linguagem:
 - a) narrativa;
 - b) em prosa;
2. Assunto tratado: vida individual, história de uma personalidade.
3. Situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador.
4. Posição do narrador:
 - a) identidade do narrador e do personagem principal;
 - b) perspectiva retrospectiva da narrativa.

Para que haja de fato autobiografia é preciso estabelecer uma relação de identidade entre autor, narrador e personagem. Lejune (2014, p.18), em sua

discussão, tenta elucidar alguns questionamentos: “Como pode se expressar a identidade do narrador e do personagem na narrativa?”; “No caso da narrativa ‘em primeira pessoa’, como se manifesta a identidade autor-personagem-narrador?”; “Não haveria confusão, na maior parte dos raciocínios relativos à autobiografia, entre a noção de *identidade* e a de *semelhança*?”

Segundo o pesquisador, a identidade narrador-personagem principal, formulada pela autobiografia, constitui-se geralmente por meio da primeira pessoa gramatical (eu). Pode haver narrativa (em primeira pessoa) “sem que o narrador seja a mesma pessoa que o personagem principal”, bem como também é possível “que haja identidade entre o narrador e o personagem principal sem o emprego da primeira pessoa”. (LEJUNE, 2014, p.19). Para o autor, o critério da pessoa gramatical e o da identidade dos sujeitos aos quais remete a pessoa gramatical são diferentes.

Com base nas análises linguísticas de Benveniste, Lejune (2014) aponta que “os pronomes pessoais (eu/tu) só possuem referência atual dentro do discurso, no próprio ato de enunciação. [...] O ‘eu’ remete, sempre, àquele que fala e que identificamos pelo próprio fato de estar falando” (LEJUNE, 2014, p.23). Desse modo, é por meio do nome próprio que pessoa e discurso se relacionam, antes de se articularem na primeira pessoa. O autor exemplifica:

A criança fala de si mesma na terceira pessoa, chamando-se pelo próprio nome, bem antes de compreender que também pode utilizar a primeira pessoa. Em seguida, todos utilizam “eu” para falar de si, mas esse “eu”, para cada um, remeterá a um nome único que poderá, a qualquer momento ser enunciado. Todas as identificações (fáceis, difíceis ou indeterminadas) acabam fatalmente convertendo a primeira pessoa em um nome próprio. (LEJUNE, 2014, p.26)

Assim, o pacto autobiográfico, mencionado pelo estudioso, é a declaração, no texto, dessa identidade, remetendo, em último caso, ao nome do autor, escrito na capa da obra. Para Lejune (2014, p.30), as formas do pacto são muito diversas, mas todas elas buscam a finalidade de honrar a *assinatura*. Assim, o leitor pode levantar questões a respeito da semelhança, mas não quanto à identidade. O autor destaca dois critérios:

relação entre o nome do personagem e o nome do autor/ natureza do pacto firmado pelo autor. Para cada um desses critérios, três

situações são possíveis. O personagem: 1) tem um nome diferente do nome do autor; 2) não tem nome; 3) tem o mesmo nome do autor; o pacto é: 1) romanesco; 2) ausente; 3) autobiográfico.

O primeiro ponto (o nome do personagem diferente do nome do autor), já exclui a possibilidade de autobiografia, declara Lejune (2014). Logo, quando o nome do personagem é indeterminado, temos três casos possíveis: no primeiro, a natureza de caráter fictício do livro é indicada na capa ou na página de rosto; no segundo, a indeterminação é total, não só o personagem não tem nome, como também o autor não firma nenhum pacto; e, no terceiro, o personagem não tem nome, mas o autor se declara explicitamente idêntico ao narrador e assim ao personagem.

Por último, quando o nome do personagem é igual ao nome do autor, exclui-se a possibilidade de ficção (de um pacto). Para Lejune (2014), pode-se assinalar dois casos, os quais são bem sintetizados por Silva (2011, p.72); no primeiro, “o autor não estabelece nenhum pacto explícito com o leitor, mas se pode constatar a identidade autor-narrador-personagem através de outros meios, como o título”; na segunda opção, “não há dificuldade nenhuma de estabelecer o gênero, sendo o nome do personagem igual ao do autor e pacto autobiográfico.”

No entanto, a obra *Por parte de pai* (1995) não se adequa inteiramente a teoria de Lejune. Percebemos que não é apresentado o nome do personagem no enredo, contudo, o autor também não se declara idêntico no texto, assim como ocorre ao narrador ou personagem. Mas, tendo em vista a obra *Indez*, que compõe a trilogia *Indez* (1986), *Por parte de pai* (1995) e *Ler escrever e fazer conta de cabeça* (1996), encontramos, no primeiro livro (*Indez*), o nome do menino/personagem, que se chama Antônio.

A partir das definições de Lejune (2014), identificamos duas possibilidades: na primeira, ao observarmos a referida trilogia de Queirós, podemos constatar que não há autobiografia, uma vez que o nome do personagem difere do nome do autor; na segunda, em relação à obra em estudo, é apresentado um caso de indeterminação total (no que diz respeito ao nome do personagem), desse modo o autor não firma nenhum pacto.

Embora seja uma obra que comumente denominamos como autobiográfica por relatar fatos pessoais do autor, a narrativa trabalhada não preenche as

categorias apresentadas pelo pesquisador, tal como demonstramos no parágrafo anterior. Mas, com base nas quatro divisões estabelecidas pelo estudioso e já mostradas anteriormente, Silva (2011, p.69) explica:

A partir dessas categorias, Lejune distingue a autobiografia de outros gêneros, como as memórias, a biografia, o romance pessoal, o poema autobiográfico, o diário e o ensaio. Segundo o autor, esses gêneros, ao contrário da autobiografia não preenchem todas as condições expostas. Como exemplo, podemos citar as memórias, que não contemplam a segunda categoria, podendo tratar da história social ou da história de vida de outras pessoas.

Lejune (2014) busca, portanto, organizar as possíveis abordagens do gênero, distinguindo dos outros de cunho confessional e do romance autobiográfico, que, por sua vez, é também diferenciado da autobiografia. Ele define o romance autobiográfico como todos os textos de cunho ficcional que podem levar o leitor a desconfiar, a partir das semelhanças, que há relação de identidade entre o personagem e o autor, mas que este resolveu negar ou simplesmente não afirmar.

Walder Melo Miranda (2009) reflete sobre o que define o texto autobiográfico, tendo como opções: a vida concreta do autor ou a estrutura textual. Silva (2011, p.74), com base nas contribuições de Miranda, esclarece: “em ambos os casos os limites são bastante incertos, pois a escrita é, por si mesma, uma recriação e não existem técnicas e procedimentos estilísticos próprios da autobiografia que a ficção não tenha incorporado, ou o seu contrário”.

Para Miranda (2009, p.38), quando Lejune (2014) cita também o “pacto fantasmático”, no qual o leitor é convidado a interpretar determinados romances “não apenas como ficções que remetem a uma verdade de natureza humana, mas também como fantasmas reveladores de um indivíduo, o autor”, confunde ainda mais a tarefa de determinar a especificidade da autobiografia. Conforme Silva (2011, p.75),

o pacto fantasmático torna-se uma forma indireta de pacto autobiográfico, não importando mais analisar qual seria o mais verdadeiro – romance ou autobiografia -, mas verificar, na relação entre os dois, a criação, para o leitor, de um espaço autobiográfico.

Na concepção de Miranda (2009), o pacto fantasmático, ao destacar o desdobramento do autor em figuras e “personagens” diversos, permite vislumbrar a

noção do autor, enquanto a autobiografia não aparece como uma representação verdadeira e fiel de uma individualidade, mas como uma configuração ilusória de um eu exclusivo.

Aliado a essa discussão, segundo Miranda (2009), a partir dos anos 60 há uma mudança importante na situação clássica da autobiografia. Essa mudança acarreta um novo gênero que consiste nas narrativas da vida de camponeses, operários, artesãos, colhidas por meio do gravador e publicadas em formato de livro. Assim, o sujeito que colhe e escreve tais relatos silencia-se e deixa a amostra o saber do outro.

Nesse caso, não caberia o termo autobiografia, pois, tal como Silva (2011) elucida, a narrativa é escrita a dois (exclui o termo auto), e o responsável por contar a história faz isso de forma oral, excluindo também o termo grafia. Assim, a expressão pertinente seria “relato de vida”, que nunca designou outro gênero, bem como já é utilizado por quem pratica esse tipo de pesquisa.

Outros termos, tais como: “escrita do eu” ou “escrita de si”, que começaram a ser utilizados em meados dos anos 80, também não definem bem esse novo gênero, conforme Silva (2011, p.76). Eles surgiram com o intuito de ampliar o campo da autobiografia, “incluindo a ficção, a ‘verdadeira’ literatura, e transformando o pacto de verdade em algo secundário”, pois;

Os relatos de vida dão “voz” aos que não a têm, aos excluídos e silenciados, mas, ao mesmo tempo, geram uma indeterminação em relação à autoria: o autor é quem conta ou quem sistematiza o que lhe foi narrado em forma de escrita? Desse modo, tais narrativas propiciam o questionamento em torno da unidade, que a noção de autor e personagem subtende na autobiografia. (SILVA, 2011, p.76)

Miranda (2009, p.40) aponta que o estatuto do autor de um texto autobiográfico não é determinado por quem conta, nem por quem escreve, mesmo quando ambos seja a mesma figura, “já que o referido estatuto é, antes de mais nada, uma *forma* retórica existente para a representação ou dramatização do *sujeito*, para dá-lo como uma *unidade*”.

Para tanto, visto a “impossibilidade inerente à linguagem de efetuar sem fraturas e disjunções a passagem do *eu* empírico ao *eu* textual” (MIRANDA, 2009, p.40), a autobiografia, nesse sentido, não passa, de uma ilusão, de um discurso literariamente intencionado. Enquanto elaboração linguística (forma de arte), “a

representação literária opera um deslocamento, transformando a literatura em outra coisa, diferente da realidade empírica, que ali encontra transfigurada.” (SILVA, 2011, p.76).

Buscamos traçar uma discussão que proporcionasse uma maior compreensão em torno do estudo autobiográfico, pois a obra que tomamos como *corpus* desse trabalho abarca esse tipo de escrita. Tal como Massaud Moisés (2004) ressaltou, não é fácil delimitar as fronteiras das formas narrativas, como, por exemplo, das memórias e da própria autobiografia, assim apresentamos pontos de vista de autores que colaboram para que possamos obter esclarecimentos a respeito dessas distinções textuais; em contrapartida, como é possível observar, os conceitos divergem, embora, ao longo das discussões, também se complementem.

1.4 Evocações de lembranças de um tempo: leitura interpretativa da obra *Por parte de pai*

Através do enredo da obra *Por parte de pai* (1995) percebemos um personagem que se apropria dos acontecimentos vivenciados por ele juntamente com sua família para contar a história de um menino que mora com seus avós, Maria e Joaquim, pois a mãe faleceu, o pai é caminhoneiro, viaja bastante, e também já havia construído outra família. O personagem principal tinha uma afinidade especial com seu avô paterno e com ele aprendeu muitos dos seus valores e ensinamentos.

Sabemos que, por meio do texto literário, o leitor pode vivenciar o que na realidade ele ainda não experimentou, conforme asseguram Aguiar e Bordini (1993). Assim, também tem a oportunidade de se identificar com os fatos que perpassam o texto, pois, talvez, o próprio leitor já tenha passado por aquela situação e desse modo há o reconhecimento por parte dele, fazendo-o evocar suas próprias memórias.

As temáticas que perpassam a obra podem estar presentes na vida dos seus leitores por abarcar sentimentos comuns a todos, tais como: o amor por um ente querido, medos, dor pela perda e tristeza ao ter que se despedir de alguém que se ama. O menino, por meio dos laços familiares, compartilha dos mesmos fatos que seus parentes, entretanto a partir das suas memórias individuais, ou seja, das lembranças dos momentos que mais lhe marcou, apresenta sua história sob seu ponto de vista.

Gotlib (2012, p.57) apresenta em *Retratos antigos* as memórias de família de Elisa Lispector e ressalta que “talvez uma das características principais do texto seja mesmo esse voltar-se para o passado, mas não como simples lembrança, e sim como uma espécie de cerimônia respeitosa, numa releitura da história [...]”. Através da memória, podemos refazer um percurso de vida pessoal, familiar, coletiva. No livro *Retratos antigos* cada pessoa mencionada adquire vida não como uma simples pessoa, destaca a autora, mas como uma personagem em ação que atua conforme a direção da narradora, mediante sua memória.

A capa do livro de *Por parte pai* (1995) possui uma tonalidade amarelada, que lembra um aspecto envelhecido, com frases escritas que indicam os registros feitos nas paredes pelo avô do personagem, “Hoje recebemos a visita do Pe. Libério [...]”, e imagens de retratos antigos, os quais não sabemos se de fato são da família de Bartolomeu Campos Queirós. Acima da capa encontram-se um homem de bigode e terno, com aparência séria, ao lado dele, uma mulher simples, de aspecto contido; abaixo, algumas crianças sentadas, aparentemente comportadas e elas não sorriem, bem como um homem, também sentado, mas não podemos ver o seu rosto, pois é como se a foto estivesse rasgada.

Assim como Elisa Lispector conta a sua história através dos retratos de sua família, em *Por parte de pai*(1995), através das imagens que configuram a capa, podemos relacionar essas pessoas presentes nela a uma época anterior, evocando, desse modo, as nossas próprias memórias, mesmo que ainda não tenhamos efetivado a leitura da obra. Mas, após realizarmos a leitura na íntegra, é possível perceber que esses detalhes da capa proporcionam ao leitor uma breve apresentação do enredo, pois remetem aos membros (personagens) e sua relação familiar.

Já a epígrafe do livro, “Nunca recebi dez com louvor, sempre sete com distinção”, faz menção às notas conquistadas, ou méritos alcançados do autor, que nunca foram obtidos facilmente. Aparentemente, ele sempre recebeu sete, sem alardes e com simplicidade, que é uma nota considerada regular. Essa nota, geralmente, significa que atingiu a média com dificuldades, por isso, em alguns casos, não é tão comemorada se compararmos principalmente à nota máxima.

Coincidente ou estrategicamente, a página com numeração, ao invés de marcar um, começa com sete, número que relacionamos à epígrafe que faz referência à nota que o autor costumava receber. Ao observar também as páginas

(não numeradas), desde o começo do livro, identificamos que o número sete está posto na ordem (de contagem) correta, portanto, há possibilidade do autor ter incluído a capa e as demais páginas não numeradas como parte da história, já que a numeração de um livro, comumente, inicia a partir da primeira página da introdução ou do enredo.

Na obra *Por parte de pai* (1995), o autor, inicialmente, descreve as memórias a partir da rotina na Rua da Paciência, local onde os personagens moravam. O trecho a seguir mostra detalhes que compõem as memórias do personagem sobre a Rua da Paciência.

Debruçado na janela meu avô espreitava a rua da Paciência, inclinada e estreita. Nascia lá em cima, entre casas miúdas e se espichava preguiçosa, morro abaixo. Morria depois da curva, num largo com sapataria, armazém, armarinho, farmácia, igreja, tudo perto da escola Maria Tangará, no Alto de São Francisco. Não me lembro onde ficava a casa paroquial e vivia o vigário vestido com batina preta e sapato de verniz e elástico. (QUEIRÓS, 1995, p. 7)

As lembranças estão enraizadas em cada indivíduo, as minúcias das descrições evidenciam, provavelmente, os fatos que mais marcaram o personagem, já outras ficam esquecidas, por exemplo, “Não me lembro onde ficava a casa paroquial [...]”. As vizinhas do personagem, as moças: Fé, Esperança e Caridade, moradoras da Rua da Paciência, são recordadas pela relação dos nomes e principalmente por Esperança ter partido primeiro. Esse registro memorialístico mostra a ligação com a expressão popular, pois;

Eu sempre ouvia dizer que a Esperança é a última que morre. No caso das moças, a Esperança partiu primeiro. Fé e Caridade se vestiram de luto, criaram outras ilusões, desligaram o rádio e nunca mais abriram as janelas. Isso inquietava toda a cidade, incapaz de viver com os silêncios e segredos. (QUEIRÓS, 1995, p.23)

A respeito do tempo na narração, Benedito Nunes (1995, p.25) observa que, nas obras literárias (dramáticas ou narrativas), “o tempo da ficção liga entre si momentos que o tempo real separa”, assim como em *Por parte de pai*(1995). O presente, o passado e o futuro são deslocáveis, explica Nunes. Além disso, pode-se mudar a ordem desses momentos ou alterar a distinção entre eles de tal modo que é possível condensá-los em um único momento.

Gama- Khalil (2013) refere-se à casa dos avós como o palco da trama, situado em um presente da enunciação, que resgata o passado, a infância e a relação vivida com os avós paternos. Com base nas contribuições da autora, o narrador, através da memória, desenha a genealogia da família por parte de pai. O olhar do homem adulto reconstrói o seu passado, a partir das histórias escritas pelo avô nas paredes, contadas pela avó e vividas pelo menino no espaço da casa.

Nesse desenrolar de histórias, o medo é um sentimento marcante. Os temores da criança definem as primeiras páginas como manifestação desestabilizadora, destaca Pellegrini (2005); provocando, assim, insegurança, o pavor noturno e um grande sofrimento para o personagem, tal como retrata o trecho:

Um dia Padre Libério me benzeu. Eu andava escutando barulhos fora de hora, vendo vultos vestidos de branco no quintal. Só podia ser o demônio me atentando, dizia minha avó. Na época cismeí não ser filho do meu pai. (QUEIRÓS, 1995, p.16).

Vale ressaltar que os medos não se resumiam apenas às assombrações. O personagem também tinha receio de perder o seu avô: “Não ser filho do meu pai era perder o meu avô. O pesar estava aí.” (QUEIRÓS, 1995, p. 18) e das anotações de Joaquim (o avô), pois escrever para o menino era coisa séria: “eu mesmo só parei de urinar na cama quando meu avô ameaçou escrever na parede. O medo me curou.” (QUEIRÓS, 1995, p.14). Além disso, a casa também provocava medo, vejamos:

Pelas frestas da janela soprava um vento resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas. As roupas dependuradas em cabides na parede se transfiguravam em monstros e sombras. Deitado, enrolado, parado, imóvel, eu lia recado em cada mancha, em cada dobra, em cada sinal. O barulho do colchão de palha me arranhava. O escuro apertava minha garganta, roubava meu ar. O fio da luz terminava amarrado na cabeceira do catre. O medo, assim maior do que o quarto, me levava a apertar a pera de galalite e acender a luz enfeitada com papel crepom. O claro me devolvia as coisas em seus tamanhos verdadeiros. O nariz do monstro era o cabo do guarda-chuva, o rabo do demônio o cinto de meu avô, o gigante, a capa “Ideal” cinza para os dias de chuva e frio. Então procurava distrair meu pavor decifrando os escritos na parede, no canto da cama, tão perto de mim. (QUEIRÓS, 1995, p. 17-18)

Os espaços da casa, tão habituais para o personagem, despertam-lhe medo devido à escuridão da noite, lembra Gama- Khalil (2013), que também menciona o fato do menino ler cada detalhe das coisas e lembra que esse verbo (ler) percorre toda a narrativa, direcionado a história de uma casa-livro.

O menino atua não apenas como personagem principal, mas também como um narrador: “Em horas certas, operários desciam e subiam a Paciência. Eles se revezavam nos muitos turnos da fábrica de tecidos. Meus avós trabalharam nela, sem muitos embaraços.” (QUEIRÓS, 1995, p. 7). A história não possui uma linearidade, pois não há uma sequência cronológica na edição das memórias do personagem na obra, parece um fluxo de sentimentos e recordações, nota Lima e Pereira (2008).

Nessa obra, segundo Pellegrini (2005), os avós paternos são as figuras parentais que participam efetivamente na transmissão das experiências para o personagem. É possível perceber a dedicação da avó no fragmento: “Minha avó colocava o urinol em cima da cama. Assentava e cobria tudo com sua saia da noite. Nos chamava para perto e se punha a recordar histórias [...]” (QUEIRÓS, 1995, p.37). Apesar das tarefas diárias, a avó ainda reservava um momento para contar/recordar histórias.

Gama- Khalil (2013) diz que a avó se posiciona antagonicamente ao avô, pois não utiliza a palavra escrita, mas a oral. O mundo dela não se encerra no espaço da casa, ela se volta para o lado de “fora”. A avó, contadora de histórias, principalmente de horror e assombração, também tinha o dom de conversar com as almas, suas histórias vinham diretamente do mundo dos vivos e do mundo dos mortos, destaca a autora.

Minha avó, muito desembaraçada, conversava com ela [Maria Mutum]. Sua alma – contava – coberta de luz branca estava cercada de anjos pretinhos. Eu custava a acreditar, pois Maria Turum, segundo meu avô, só gostava da cor branca. Lençol branco, arroz-doce, leite com farinha, farinha com açúcar, pipocas e suspiros. (QUEIRÓS, 1995, p. 13)

As histórias da avó, conforme Gama-Khalil (2013), tinham a noite como momento preferencial, já que eram sempre histórias que causavam medo. Deitava o neto na cama e “se punha a recordar histórias” (QUEIRÓS, 1995, p.38). Essas

narrações são resquícios das experiências já vivenciadas e dos conhecimentos de mundo da avó.

Já o avô, Joaquim, era um homem observador, de natureza silenciosa, tinha como hábito escrever. Sua letra era bonita, “parecia com escrita fechada em livro de cartório. Letra de certidão de nascimento, guardada em baú de lata em cima do armário.” Era uma “letra alta, tombada para a direita, quase deitando, mas sem preguiça. Letra farta, cheia de dois efes, dois emes, dois pêês” (QUEIRÓS, 1995, p. 10). Em sua casa, ele enfeitava as paredes, descrevendo tudo que acontecia na cidade, assim:

As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia em cadeira, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia escolhia um canto. Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa. Caso de visitas, ele anotava o dia, a hora, o assunto ou a falta de assunto. Nada ficava no esquecimento, em vaga lembrança: “A Alice nos visitou às 14 horas do dia 3 de outubro de 1949 e trouxe recomendações da irmã Júlia e do filho Zé Maria, lá de Brumado”. (QUEIRÓS, 1995, p.11)

O avô simboliza o conhecimento não escolarizado, conforme Castro e Torga (2009), e realiza o papel de guardião da memória. Apesar de não possuir conhecimentos formais, segundo as autoras, ele usa a escrita como registro de memória. Inclusive, esses registros nas paredes são comparados por elas às pinturas rupestres, pois não possuem muita elaboração, mas guardam resquícios e recordações de um tempo. Portanto, sendo o avô o escritor, cabia ao neto, ressalta as pesquisadoras, o papel de leitor.

Essas experiências marcam e influenciam o personagem, de modo que: “O avô é a experiência viva, é a presença que, através da relação de afeto que estabelece com o neto ensina-lhe ‘junto com a escola a saldar a vida’” (PELLEGRINI, 2005, p.86). Além disso, também provinha de Joaquim os conhecimentos práticos do cotidiano, tal como revela o trecho abaixo:

Meu avô se levantava antes mesmo da madrugada e pegava a faca parecida com um punhal de prata. Enfiava debaixo do braço do porco, escolhido na véspera, e só escutava um grunhido. Ele tinha fama de não errar um coração, nem o de minha avó. (QUEIRÓS, 1995, p.48)

Outra característica que se percebe na memória da figura do avô é a capacidade de olhar, a possibilidade de ver através do vazio, no silêncio. Conforme Pellegrini (2005), essa capacidade de ler o mundo que o avô desenvolve como experiência de vida deixa marcas no personagem e propicia uma sensibilidade especial para a leitura, como é possível observar:

Joaquim quase não mais saía. Usava todas as janelas da casa, apreciando os quatro cantos do mundo, sempre surpreso, descobrindo uma nova cor, um novo vento, uma nova lembrança. Havia tanto mundo para ver, dava até preguiça, dizia ele. Uma coisa meu avô sabia fazer: olhar. Passava horas reparando o mundo. Às vezes encarava um ponto no vazio e só desgrudava quando transformava tudo em palavras nas paredes. Via com o silêncio. (QUEIRÓS, 2005, p. 25)

Mas o avô nem sempre tinha atitudes bondosas que impressionavam o neto positivamente. Em suas memórias, o menino retoma as vezes em que seu avô matava os gatos e o quanto isso o assustava. Segundo o personagem, ele nunca entendeu a raiva do seu avô por esses animais, tal como retrata o trecho:

Não entendia de onde meu avô buscava tanta raiva de gatos. Seu prazer era matá-los e fazia isso de maneira pensada e especial. Primeiro ele piscava e os gatos se desmanchavam em ternura. Depois prendia os gatos dentro de um saco e deixava no chão debaixo da janela que se abria na horta. [...] Aos poucos, entre miados, o saco ia se transformando em vermelho e os gatos gemiam até morrer as sete vidas. (QUEIRÓS, 1995, p.46)

Já Maria, a avó, não gostava do silêncio, conversava e resmungava o tempo inteiro, até que um derrame a deixou de cama. A partir desse momento, escondia-se e não reconhecia mais os filhos. As recordações apresentadas fazem referências às memórias do personagem que, às vezes, alternam entre falar dos acontecimentos que envolvem o seu avô e a avó, por exemplo, e também de si próprio: “Escutei, pela primeira vez, falar do homem santo na parede da copa, perto do relógio em forma de oito.” (QUEIRÓS, 1995, p.15).

Assim, são reveladas memórias que despertam alegria, “Meu avô cortava talo de mamona e me mostrava como ficar com a cabeça no fundo da banheira, respirando pelo canudinho [...] (QUEIRÓS, 1995, 55), mas também tristeza e dor, como no fragmento:

Meu pai jamais aprendeu com meu avô essa lição. Com o sintoma de couro ele me batia, confundindo meu silêncio com teimosia. E quanto mais a correia cantava, mais dor eu sentia. Mas eu não chorava, por dois motivos. Primeiro porque homem não chora e segundo porque dor, quando é demais, não dói. Meu pai não parava de bater enquanto eu não chorasse. Eu não chorava e a surra não acabava nunca. Por mais esforço, eu não sabia por que meu pai me batia. Depois era necessário me banhar em água morna com sal. (QUEIRÓS, 1995, p. 55)

Ao relatar como o avô o ensinou a não chorar, pois “choro não é coisa de homem”, o menino menciona o comportamento do pai, demonstrando sua incompreensão perante as atitudes agressivas que, em sua ingenuidade, não compreendia. Conforme Pellegrini (2005), o pai é apresentado como uma figura mais rude e distanciada, mas esse modo de ser, talvez, seja também reflexo do sofrimento, da vida amargurada do próprio pai.

É importante mencionar também as experiências que o personagem viveu relacionadas à fé, à religião. As práticas religiosas fizeram parte da formação do menino, não só através da família, mas também da comunidade, que é predominantemente católica, recorda Pellegrini (2005).

Padre Libério visitava as cidades, as fazendas, os sítios, benzendo cobras, escorpiões, bicheira de gado, erisipela. Benzia correição de formigas e menino de solitária, lombriga grande e perigosa. Os ovos dela subiam para a cabeça, causando loucura. O chico meu primo, tinha. Era uma reza embolada, uns respingos de água benta e sumia cascavel, secava bicheira, fechava ferida, menos os bichos de Maria Turum. (QUEIRÓS, 1995, p. 15)

Pellegrini (2005) evidencia que nas obras de Queirós há uma grande influência da mistura de crenças, tal como se observa no hábito corrente de frequentar a igreja, mas também o “terreiro”; rezar e fazer “simpatias”. A pesquisadora destaca que a religião para Queirós foi objeto de reflexão, mantendo-se presente em seu texto através de manifestações de fé.

A religião, em alguns aspectos, assustava o personagem. O menino sentia receio e sem ter noção do que era pecado, punia-se por achar que estava constantemente errado. A vivência das práticas religiosas aparece também, como é possível ler no trecho abaixo, no desejo de ser padre:

Tinha mesmo era de me benzer, fazer penitência, me mortificar. Passei a subir e a descer os degraus da porta, várias vezes por dia,

em silêncio, rezando em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, sem saber o lado da casa paroquial. Uma vontade de ter sapato de verniz e elástico me rondava. Ir para o seminário e ser padre para toda a vida. (QUEIRÓS, 1995, p.17)

Como mencionamos anteriormente, Joaquim, o avô do personagem, escrevia nas paredes de casa, enquanto o seu neto acompanhava os seus escritos e com admiração ia aprendendo a importância da leitura e da escrita, mesmo quando o menino podia ser um dos motivos dos registros do avô, ele respeitava com seriedade, pois,

Leitura era coisa séria e escrever, mais ainda. Escrever era não apagar nunca mais. O pior é que, depois de ler, ninguém mais esquece, se for coisa de interesse. Se não tem interesse, a gente perde ou joga fora. (QUEIRÓS, 1995, p.14)

Tendo em vista o comprometimento do menino com os estudos, além da família, outra instituição muito importante nesse aprendizado é a escola, uma vez que:

Pelas manhãs, com os deveres cumpridos dentro da sacola, eu seguia a rua da Paciência entre as casas acabando de acordar, para alcançar a escola. Nós éramos tantos, assentados de dois em dois, cercados de mapas mundo e do fundo dos mares. Sem despregar os olhos da lousa, copiávamos os pontos da história, os erros dos ditados, os problemas da aritmética. Dividir e multiplicar as maçãs em muitas partes, as laranjas em gomos, os ovos em dúzias, distribuí-los entre todos, em quantidades iguais, eram as nossas tarefas. (QUEIRÓS, 1995, p.39)

Já em casa, as tarefas da escola não ficavam esquecidas, o avô do personagem acompanhava seu neto nas atividades, não era um amor com atitudes omissas, Joaquim assumia os cuidados e as responsabilidades. Ele tinha muitos conhecimentos, sabia ler e escrever, assim o ajudava. Como um bom aluno, ressalta o menino, o avô prestava atenção em tudo que seu neto dizia, de tal modo ensinava o personagem.

Para meu avô eu repetia, em casa, as histórias e calmarias, do Cabo das Tormentas. E como um bom aluno ele me escutava, sem pestanejar, duvidando, eu sei, dos movimentos de rotação e translação. Ele sabia ler as estações, as fases da Lua, o sentido dos girassóis na cerca de bambu. Depois ele me tomava as lições ou me pedia para escrever até 100 ou até 1000, pelo prazer de me ver mordendo a língua no esforço de não saltar nem o número. Eu sabia

dos algarismos romanos, bordados no mostrador do relógio e não mais precisava decifrar o tempo, mas apenas ler a posição dos dois ponteiros. E meus colegas elogiavam a minha atenção, enquanto meu avô me ensinava, junto com a escola, a saldar a vida. (QUEIRÓS, 1995, p.40/41)

O personagem também revela memórias dos momentos vivenciados com sua mãe, como o dia em que ela o levou ao cinema para ver o filme “O jardim encantado”, nesse momento o menino não sabia ler e ficava imaginando o enredo, já quando aprendeu a ler de carreirinha, passou a ficar na frente da tela, no entanto:

Os filmes perderam a graça. Todos entendiam igual. No tempo do adivinhado, as histórias eram mais bonitas. O seriado do Zorro marcava o meu dia de ir ao cinema. Juntava dinheiro entregando canudinho nos bares para Dona Maria do José Alves. Até hoje sei ler de cabeça para baixo. (QUEIRÓS, 1995, p.35)

A imaginação do personagem era o que mais o encantava ao assistir, pois, para ele, “no tempo do adivinhado”, os filmes eram melhores, as histórias eram mais bonitas. Mas, quando todos entendiam igual, perdeu a graça, pois ele gostava de fantasiar, inventar, assim: “Acostumei a ver o contrário como certo e inverter os enredos.” (QUEIRÓS, 1995, p.35).

Algumas frases, conhecidas como ditados populares (provérbios), são expostas na narrativa e apresentadas ao leitor. Pellegrini (2005) ressalta que o provérbio é uma característica do saber oral, do folclore, é uma manifestação comum nas cidades do interior do país, principalmente na zona rural.

Esse saber, transmitido de geração para geração, é apresentado para o narrador também através do diálogo do avô com o neto: “Contei para meu avô e ele me pediu segredo. ‘Quem fala muito, dá bom-dia a cavalo’ afirmou. Fiquei na maior vontade de encontrar um cavalo para cumprimentar.” (QUEIRÓS, 1995, p.32).

Podemos perceber através da resposta do personagem, ainda em formação, a sua ingenuidade ao querer cumprimentar de fato o cavalo, pois o avô, ao mencionar essa expressão, refere-se às pessoas que falam demais, excedem-se em algumas palavras e acabam sendo ignoradas.

Além da interação entre o avô e o neto nas suas conversas, as frases escritas nas paredes serviam de reflexão para o menino, a exemplo das seguintes: “Meu avô escutava tudo e escrevia sem meias palavras: A vida é como fumaça, sufoca e passa.” (QUEIRÓS, 1995, p.50).

A referência “sem meias palavras” se deve ao fato de ser direto no que pretende expor, tal como a expressão “sem meio termo”. De modo comparativo é feita a relação da vida com a fumaça, por ambas sufocarem quando são um problema, entretanto a vida é passageira, assim como os problemas que a cercam; estes também sufocam e passam. Não devemos esquecer que a vida ainda é constituída de bons e maus momentos e eles, assim como a fumaça, também são fugazes, portanto, passageiros.

Outro fragmento presente na narrativa de Queirós, considerado poético com menção à morte é: “Ele enfrentava o silêncio com a maior coragem. Ficava horas se machucando com ideias. Depois amarrava tudo em uma frase na parede: “Não existe sete vidas nem sete fôlegos. Tudo acaba em sete palmos.” (QUEIRÓS, 1995, p.59)

Através dessa citação é possível notar o olhar atencioso do neto para o avô. O menino percebe seu momento de reflexão, como também admira a sua coragem por enfrentar o silêncio, já que nem todos conseguem se manter calados diante das aflições e frustrações, tal como o menino: “Como minha avó, eu precisava me manter entretido, espantando as perguntas silenciosas.” (QUEIRÓS, 1995, p.59).

O personagem enfatiza que seu avô passava “horas se machucando com as ideias”. Metaforicamente, nos machucamos devido ao motivo das reflexões que estamos pensando, por isso tem o poder de ferir, preocupar e nos deixar tristes, por exemplo.

Essas expressões de cunho popular nos remetem à vida do gato, animal que possui um forte fôlego, por isso são associadas a ele sete vidas. Entretanto, Joaquim (avô) reflete sobre a morte, provavelmente por causa da doença da esposa, e conclui que não há todas essas vidas, a nossa única vida acaba ao sermos enterrados, geralmente, em covas, por isso temos a expressão “enterrados a sete palmos do chão”.

O menino, ao decorrer da narrativa, revela por meio das suas lembranças, que sentia estar crescendo, mas ninguém percebia. Por isso, muitas vezes, por mais que compartilhemos momentos com outras pessoas, as nossas memórias são únicas, estão de acordo com a nossa apreensão dos fatos. De acordo com suas recordações, o menino ressalta:

Ficava horas diante do espelho reparando meu rosto sem rugas e barbas. Eu sentia que andava crescendo, mas ninguém percebia. As pernas, recobertas com pelos finos e louros, me confirmava isso. Eu já tinha até uma calça comprida de ir à missa com minha avó. (QUEIRÓS, 1995, p. 45)

Depois da doença de Maria, conforme o personagem, tudo estava mudado. O médico afirmou ter sido um derrame, mas como ela caiu com a cabeça no machado amolado, cortou-se também. A única filha de Joaquim foi quem ficou responsável por fazer os afazeres domésticos, mas não com prazer, ela resmungava o tempo todo. Assim, Joaquim,

Debruçado na janela da cozinha, engolia os desaforos da filha, muito orgulhosa. Entre a paciência e a preguiça, com olhar enfatiado ele me pedia para não crescer. Filho criado é trabalho dobrado, repetia sempre que minha tia resmungava. (QUEIRÓS, 1995, p.58)

Cada dia mais esquecida, a avó não parava de fugir para rua. Era preciso sempre vigiá-la. Os filhos chegavam com mais frequência, pediam a bênção, Maria não respondia, apenas perguntava quem era. O avô, segundo os registros memorialísticos do personagem, todos os dias dava mais prova de paciência, sem deixar transparecer a sua preguiça.

O pai não falava que o levaria de volta, no entanto o menino sentia que estava sendo expulso, lentamente. Certo dia, o relógio da casa parou, o avô tentou consertá-lo, mas em vão. Antes de tirar da parede e entregar ao relojoeiro, Joaquim demarcou o espaço, o menino relembra os sentimentos marcados pelas circunstâncias e diz:

Meu coração bateu forte de saudade antecipada. Li medo no olhar de meu avô enquanto minha avó, na cama, mornava, a vida sem acusar perdas ou manifestar ganhos. Em cada passagem minha pela copa, eu via a falta do relógio desenhada na parede e me perguntava se eu estaria presente em seu retorno. (QUEIRÓS, 1995, p. 67)

Por compreender a gravidade da situação, o avô do personagem andava desgostoso e preocupado com sua esposa, até que em uma tarde chamou seu neto para conversar. O menino terá que partir da casa dos seus avós e para explicar ao seu neto, bem como se despedir dele, o avô fala do tempo, mas não de forma prática e sim poeticamente, como já salientamos no tópico 1.1.1.

Joaquim, durante sua explicação, metaforicamente, refere-se ao tempo afirmando que este tem uma “boca imensa” e engole tudo. Em um dado momento da narrativa o avô afirma que homem não chora, embora ao se despedir do neto, ele não consegue conter sua emoção, assim “meu avô foi abaixando a cabeça e seus olhos tocaram em nossas mãos entrelaçadas. Eu achei serem pingos de chuva as gotas rolando sobre meus dedos, mas a noite estava clara, como tudo mais.” (QUEIRÓS, 1995, p.72).

O avô não aparece para se despedir, o menino sabe que a conversa foi o modo do seu avô dizer adeus; já sua avó, conforme a compreensão do personagem, havia se despedido há tempos e o jovem menino segue um novo caminho com seu pai.

As lembranças, ou seja, os nossos registros nem sempre são de algo que nos faz sorrir, como também não são apenas de coisas que nos entristecem. É possível afirmar que é uma mescla de sentimentos e recordações distintas, mas que se entrelaçam.

A narração começa “Debruçado na janela meu avô espreitava a rua da Paciência, inclinada e estreita.” (QUEIRÓS, 1995, p.7) e finaliza com a mesma descrição da rua “Olhei a rua da Paciência, inclinada e estreita. Nascia lá em cima, entre casas miúdas e se espichava preguiçosa, morro abaixo. Não perguntei ao meu pai qual era o meu destino.” (QUEIRÓS, 1995, p.73). Essa semelhança, conforme Gama-Khalil (2013), funciona como se o narrador também estivesse conduzindo o leitor para dentro e fora da casa, que é o espaço principal da história. A autora explica:

Não é mera coincidência a narrativa ter uma forma circular em função de um início praticamente idêntico ao final. Essa estrutura que abre e fecha a narrativa assemelha-se a um refrão e marca a importância desse espaço no enredamento. A repetição torna a narrativa cíclica, conduzindo o leitor a um tempo e a um espaço simbólico, funcionando como uma moldura que encerra em seu interior o mundo ficcional. (GAMA-KHALIL, 2013, p. 257)

Ao longo dessa história acompanhamos as brincadeiras, aprendizagens do neto com seu avô, os devaneios de menino e também seus medos. Ao refletir sobre o significado das lembranças, as quais Bergson (1999) diz que podem ser consideradas como registros que resgatamos do nosso passado e trazemos até o

presente, temos consciência de que elas podem nos afetar no momento presente, tanto de modo positivo quanto negativo, depende da proporção que essas lembranças ainda nos influenciam e afetam.

Em *Por parte de pai* (1995) temos exemplos tanto de lembranças felizes quanto de tristes e dolorosas. Acreditamos que os momentos difíceis, nesta obra, até se sobrepõem, assim como é comum encontrarmos exemplos de pessoas que relatam muitas lembranças de sofrimentos em suas vidas, mas através dessa narrativa podemos refletir e sentir as emoções que marcaram o personagem e que perpassam o livro. Desse modo, por meio dessa história é possível evocarmos nossas próprias memórias e compará-las com as do texto lido.

CAPÍTULO II

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS

2.1 Literatura e Estética da Recepção

A função da Literatura, para Candido (1995), está ligada à complexidade da sua natureza, ela é, com base nas contribuições do autor, uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; uma forma de expressão, capaz de manifestar emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; como também é uma forma de conhecimento.

Ao tratar dos textos de cunho literário, Candido (1995) ressalta o efeito das produções que corresponde à maneira pela qual a mensagem foi construída e afirma que: “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.” (CANDIDO, 1995, p.246), por isso é comum designarmos à Literatura o caráter de humanizadora. Nesse contexto, o autor evidencia que:

as produções de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo. (CANDIDO, 1995, p.248)

Através dos textos literários podemos obter o deleite, mas, além disso, é possível, por meio da leitura, modificarmos as nossas percepções de mundo e ampliar os nossos conhecimentos. Independentemente da classe social, Candido (1995) afirma que é um direito nosso termos acesso à Literatura, seja ela erudita ou popular. No entanto, nem todos têm a oportunidade ou anseiam ter contato com obras literárias, pois, dentre vários fatores, temos a resistência à prática de leitura em nosso meio, restringindo, assim, e dificultando a possibilidade de expandir trabalhos que envolvam a leitura efetiva das obras.

Mesmo não se tendo o livro literário (impresso), caso haja o desejo, também é possível lê-lo por meio da internet, uma ferramenta conhecida, mais acessível e utilizada por grande parte da sociedade, desse modo podemos apreciar diversas obras literárias. No entanto, nessa mesma fonte de pesquisa existem diversos atrativos que prendem e preenchem o tempo daqueles que o acessam.

É possível perceber que o leitor é um dos pontos centrais da nossa discussão. Frequentemente, falamos sobre ele e a sua importância, no entanto nem sempre foi assim. Segundo as reflexões das autoras Sirino e Fortes (2011), no final da década de 60, com a Escola de Constança, é promovida a revisão da tríade autor-texto-leitor e assim constatam que, no contexto da história, da teoria e da crítica literária, ora a interpretação de um texto era relacionada ao seu autor, ora à compreensão do texto. Então, o foco era apenas no autor e na sua criação, ou seja, dava-se ênfase ao processo produtivo. Não se considerava o leitor, nem o que acontecia com ele no momento da recepção de textos literários. Daí surge a Estética da Recepção, a qual prima, conforme as estudiosas, pelo efeito de sentidos que uma obra provoca em seu receptor.

Inicialmente, mesmo não estando voltado ao meio educacional e às atividades em sala de aula, como salienta Silva (2014), esse estudo (Estética da Recepção) entra no campo da teoria da literatura e polemiza as concepções vigentes sobre a história da literatura. Entretanto, a proposta de Jauss, conforme Zilberman (1989), não é se desfazer da história e sim reabilitá-la sob um novo estatuto, dessa forma, temos um modo novo de pensar a historiografia literária.

Com base em Jauss (1994), a historicidade da literatura consiste em um experimentar dinâmico, ou seja, é um processo de produção e recepção estética vivenciada tanto por parte do leitor como também do autor, assim, os fatos consagrados que moldam a história da literatura se tornam um mero processo que compõe um passado que pode ser coletado e classificado.

Tendo em vista que para Jauss (1994) o leitor tem que ser capaz de fundamentar o seu próprio juízo levando em conta o seu presente e passado histórico, Sirino e Fortes (2011) explicam que a influência do fator histórico no momento da recepção, o chamado horizonte de expectativa, é o conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor, ou seja, o leitor já possui conhecimentos e por meio deles pode questionar, comprovar ou modificar seus pontos de vista durante o processo de leitura.

Jauss (1994) diz que assim como toda experiência real na experiência literária há um “saber prévio”, que comumente chamamos também de horizonte de expectativa do leitor, pois a obra não se apresentará como uma novidade absoluta num espaço vazio, mas trará traços implícitos, familiares que fará com que o leitor a receba. Por meio desse “saber prévio” serão despertadas lembranças e o leitor, por

sua vez, será conduzido a determinadas posturas e comportamentos. Assim, é possível afirmar que mesmo o leitor não tendo uma bagagem ampla de leituras já realizadas, através do “saber prévio”, ele terá informações comprimidas que o permitirá interagir com o texto.

Para o autor citado no parágrafo anterior, a experiência estética se inicia pela interação das experiências compartilhadas entre leitor e autor. Jauss (1994) retoma os conceitos aristotélicos sobre a *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* e enfatiza que o prazer estético ocorrem por meio da criação artística, da recepção e do efeito catártico.

Para Jauss (2002, p.100), no plano da *poiesis*, o prazer se concretiza pela experiência produtiva, conhecimento que pode levar o leitor ao seu universo interior ou a criação artística; é “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos.” A *aisthesis* designa o papel estético da percepção, através da leitura o horizonte de expectativa do leitor se renova ou amplia. E a *katharsis* é a capacidade efetiva de transformações das convicções do leitor perante o mundo.

A três categorias não devem ser vistas, conforme Jauss (2002), numa hierarquia, elas estabelecem funções autônomas, mas também se relacionam. Essas relações podem ocorrer, com base no autor, da *poiesis* para *aisthesis* quando o leitor assume a posição de observador do seu texto; da *aisthesis* para *poiesis* quando o leitor sai da atitude de receptor e parte para produção; entre *poiesis* e *katharsis*, por serem ambos leitores da obra, tanto pode se dirigir ao destinatário, quanto remeter ao próprio produtor; e entre *katharsis* e *aisthesis*, passa do ato de contemplar para a mudança do ponto de vista.

A partir desses conceitos, Nóbrega (2012) discute essas experiências e as relacionam ao contexto da sala de aula, permitindo-nos, assim, refletir sobre a teoria e a prática. Tais reflexões, com base na autora, focam na formação do ser humano, parte do social e centram-se na construção de sentidos do texto com base na figura do leitor.

Na experiência de *poiesis*, segundo Nóbrega (2012), o leitor mostrará seu prazer perante a obra, sentindo-se parte dela, ou seja, como co-autor. Esse momento é sinônimo de criação, entretanto não se deve entender, conforme as explicações da autora citada, que criação se remete à produção de alguma atividade, como exemplo, a elaboração de um poema.

A pesquisadora sugere ao professor elaborar atividades que proporcionem ao aluno a oportunidade de construir o seu próprio sentido para o texto, mas, criar no sentido de experimentar, como bem salienta Nóbrega. Para isso, a autora diz que é preciso paciência, aproximação e distanciamento, pois se trata de uma experiência que parte do olhar do aluno em relação ao texto, vivenciada durante a leitura e que resultará em sua produção. A partir desta experiência, o aluno poderá expor novos sentidos, mostrar sua compreensão, mesmo esses sentidos já estando presente nos textos.

Com base nas contribuições de Nóbrega (2012), a *aisthesis* se refere ao reconhecimento, ao efeito que a obra provoca no leitor, proporcionando, assim, a oportunidade dele renovar suas percepções de mundo. A autora menciona que no âmbito da sala de aula o professor pode contribuir para o aluno vivenciar essa experiência estética do seguinte modo:

construindo o sentido do texto juntamente com ele, através de perguntas relacionadas à percepção de mundo imediata do aluno. Nessa ação pedagógica, faz-se necessário que a seleção de textos privilegie uma aproximação com o repertório linguístico do discente. (NÓBREGA, 2012, p. 245)

É possível observar que o docente é o mediador entre o texto e o aluno, cabendo a ele possuir também um bom nível de leitura e conhecimento. Nóbrega (2012) diz que para o aluno vivenciar a experiência da *aisthesis* é preciso criar um ambiente de discussão em sala para que o aluno possa expor suas opiniões, tendo, assim, um momento de diálogo, mas que envolva também uma atitude democrática e respeitosa entre os participantes. Assim, todos os envolvidos terão a oportunidade “de perceber que a literatura fala do cotidiano” (NÓBREGA, 2012, p. 247).

Já a *katharsis* é a última categoria da experiência estética, ela se concretiza por meio da identificação do leitor com a obra, de modo que leva o receptor a mudar seu comportamento social, ou seja, encaminha-o a uma nova percepção sobre o mundo, que o faz capaz de se posicionar, julgar os fatos e a sua realidade. Assim, essa experiência aciona:

a sensibilidade em relação aquilo que comove a alma e a deixa perplexa. A obra provoca reações e lança sugestões, levando o leitor a projetar-se para a liberdade estética, produzida pela autonomia e capacidade de julgamento do receptor. (NÓBREGA, 2012, p. 248)

Através dessas experiências estéticas defendidas por Jauss, o professor pode criar estratégias metodológicas, tais como as que foram elaboradas para a experiência de leitura deste trabalho, que visem atender às necessidades do leitor, levando, assim, o aluno/leitor a ter experiências com o texto literário, de modo que ele possa relacionar também o texto lido com o seu próprio contexto e expor livremente sua compreensão em sala de aula.

Diante do exposto, é possível afirmar que os estudos literários se valem positivamente das contribuições da Teoria da Estética da Recepção. Para Colomer (2003, p.95) “a teoria da recepção insistiu em que o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir da sua reação.” Temos assim a priorização do leitor, do ensino de Literatura através da vinculação com a Teoria da Estética da Recepção.

2.2 Tipos de leitor: interação entre a obra e o receptor

Em *O Ato da Leitura* (1996), Wolfgang Iser ressalta que o processo de leitura se concretiza através da interação entre a obra (estrutura) e o seu receptor. O leitor carrega consigo um repertório de ordem social, histórico e cultural, sendo que é no momento da leitura que a interpretação ocorrerá através do diálogo entre esse repertório do leitor e o texto.

A obra literária, conforme as contribuições do autor, tem, forçosamente, um caráter virtual que não pode ser reduzida à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. Para Iser (1996), a obra literária tem dois pólos que podem ser chamados de artístico e estético. O pólo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético se refere à concretização produzida pelo leitor.

A respeito das categorias ou tipos de leitor elencados por Iser (1996) temos, primeiramente, o “leitor ideal”, aquele que deve realizar uma leitura em potencial, sendo capaz de esgotar todos os sentidos do texto ficcional, entretanto, conforme o autor, o leitor ideal representa uma impossibilidade estrutural de comunicação, já que um leitor ideal deveria ter as mesmas intenções que o autor.

Já o “arquileitor”, de Michael Riffaterre, é um meio de verificação para captar o “fato estilístico”, conforme Iser (1996), entretanto, não basta apenas captar o “fato estilístico”; o leitor precisa se atualizar. Para o autor, um caso semelhante do “arquileitor” é a concepção de “leitor informado”, elaborado por Fish, já que pretende descrever processos em que os textos são atualizados pelo leitor. Neste caso, o “leitor informado” trata do falante competente da língua, que tem conhecimento semântico e o traz para o processo de leitura.

Sirino e Fortes (2011) refletem sobre essas concepções, “arquileitor” e “leitor informado”, e destacam, com base nas contribuições de Iser (1996), que para a interpretação de textos não basta apenas a análise de fatores linguísticos.

Nesse sentido, Iser (1996) traz também o conceito de Wolff sobre o “leitor intencionado”, o qual faz referência à reconstrução da “ideia do leitor” formada, primeiramente, “na mente do autor”:

Nessas concepções do leitor se evidenciam interesses cognitivos diferentes. O arquileitor apresenta um meio de verificação e serve para captar o fato estilístico pela densidade de codificação do texto. O leitor informado é uma concepção didática que se baseia na auto-observação da sequência de reações, estimulada pelo texto, e visa aumentar o caráter de informação e assim a competência do leitor. Por fim, o leitor intencionado é um tipo de reconstrução que permite revelar as disposições históricas do público, visadas pelo autor. (ISER, 1996, p. 72).

É possível afirmar que as teorias não são absolutamente completas, mas elas se complementam ao longo dos estudos. Ainda sobre as categorias de leitor discutidas por Iser (1996), temos o “leitor implícito”:

A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento dessa forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por um receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele. (ISER, 1996, p.73)

Com base nas contribuições de Iser (1996), o ponto de vista do leitor não é livre, ele é baseado na estrutura, nas perspectivas internas do texto, desse modo a interpretação resulta daquilo que é dado ao leitor.

Sirino e Fortes (2011) discutem sobre esse tipo de leitor e esclarecem que, num primeiro momento, a figura do leitor implícito parece ser determinista, pois, enfatiza-se a existência da liberdade de interpretação, que a compreensão de cada leitor dependerá das inferências culturais que são ativadas no ato da leitura, no entanto, partir do pressuposto que o leitor é uma estrutura textual consiste na admissão de uma concepção de interpretação que é prevista pelo próprio texto.

Vicent Jouve (2002) relaciona a teoria de “leitor implícito”, de Wolfgang Iser, ao “leitor modelo”, de Umberto Eco, e ressalta que ambas visam ao leitor na criação do texto, ou seja, o leitor faz parte da estrutura textual.

Na leitura de um texto, o modo pelo qual o sentido está sendo construído é o mesmo para todos os leitores; é a relação com o sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos. (JOUVE, 2002, p.44)

O comum para todos os leitores, segundo a concepção de Jouve (2002), é o modo pelo qual o texto, ou melhor, o sentido foi construído, e o que diferencia é a reação do leitor perante o texto, bem como os conhecimentos pessoais que são individuais a cada leitor.

Sirino e Fortes (2011) concluem que, embora tais teorias, na relação autor, texto, leitor, postulem que o leitor deva ser estudado e as suas reações com base no texto dependerá do seu conhecimento de mundo, também evidenciam que, por mais interpretações que os leitores possam ter, estas estão relacionadas às possibilidades oferecidas pelo texto.

Diante do exposto, nem toda leitura (interpretação) é válida. Mas, vale salientar, que o conhecimento de mundo referente a cada leitor também influencia no ato interpretativo, desse modo, tais concepções são compreensíveis em suas afirmações e as mesmas se relacionam no ato da leitura.

2.2.1 Do contexto teórico ao leitor real

Diferentemente da relação face a face, onde os parceiros podem se perguntar mutuamente, como salienta Iser (1979), entre o texto e o leitor isso não é possível. No entanto, podemos estabelecer uma relação de interação com o texto e por meio

dela compreender e preencher o que não está explícito, ou seja, as lacunas que são chamadas de vazios do texto.

Segundo Jouve (2002), o receptor é ao mesmo tempo o leitor real, o qual possui traços psicológicos, sociológicos e culturais que podem variar, mas também é uma figura abstrata organizada pelo narrador, já que todo texto se direciona necessariamente a alguém, seja por meio dos temas que aborda, da linguagem, mas cada escrito desenha no vazio um leitor específico.

Conforme o autor, o leitor pode ser apreendido de forma individual ou simultaneamente, como um indivíduo concreto, que faz parte de um grupo e como uma figura virtual construída pelo texto. Para Jouve (2002), na condição de indivíduo concreto, o leitor dificilmente é teorizável. Em relação ao texto, reage aos parâmetros psicológicos e socioculturais de modo extremamente diversificados.

No plano da história coletiva, Jouve (2002) ressalta que o leitor pode ser apreendido através do público do qual participa. Ele esclarece que toda leitura de um texto é disfarçadamente atravessada por leituras anteriores que foram realizadas dele. Desse modo, o leitor efetivo remete não apenas ao público atual da primeira publicação da obra, mas também a todos os públicos reconhecidos que a obra encontrará ao decorrer da sua história.

Neste viés, o autor comenta que o leitor, antes de ter uma realidade histórica, seja individual ou coletiva, é também o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige. Desse modo, a imagem do leitor prevista pelo texto não é apenas instituída pelo gênero a que pertence a obra, mas pelas características particular de cada texto.

Jouve (2002), a partir dessas diferentes abordagens sobre o leitor, destaca a fronteira entre o mundo do texto e o mundo fora do texto, ou seja, de um lado temos o leitor inscrito no texto, de outro, um indivíduo que segura o livro nas mãos. Diante desse contexto, o autor, primeiramente, questiona: “Como definir as relações entre esse leitor abstrato, oriundo da obra, e o leitor de carne e osso?” (JOUVE, 2002, p.37) e justifica, afirmando-nos, que a resposta é simples, basta considerar o primeiro como um papel proposto ao segundo.

Papel, conforme o autor, que é possível de recusar fechando-se o livro, ou seja, o leitor tem o direito de não aceitar o papel que lhe é atribuído. Conforme a concepção do pesquisador apontado, existem textos nos quais não conseguimos “entrar”, então, em geral, não se leem até o fim.

Ainda nessa mesma perspectiva, referente à discussão sobre o leitor, especificamente a respeito do leitor real, o qual se encontra também presente nas salas de aula, Rouxel (2014) comenta que a experiência estética é a resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto, assim:

ele o reconfigura à sua imagem, completando com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção. (ROUXEL, 2014, p. 23).

A partir dessas reflexões é possível retomar as discussões propostas por Jouve (2002), pois temos o sujeito leitor de “carne e osso” em diálogo com o texto, que, por sua vez, também apresenta um leitor implícito.

Segundo Rouxel (2014), o reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária, além de ser relativamente recente nos discursos, ainda está longe de ser efetivo nas salas de aula. No âmbito escolar, com base nas reflexões da pesquisadora, os alunos não leem mais, eles aprendem a identificar o jogo de focalizações, o discurso indireto livre, dentre outros aspectos, mas sem exprimir seus julgamentos sobre o texto. A autora enfatiza que:

O que importa a partir de então não é mais atualizar o máximo de potencialidades do texto tendo como molde o *Modelo*, de U. Eco; mas, incitar os leitores reais, empíricos, a ousarem a ler a partir de si, a reagir, a refletir sobre os efeitos da obra sobre eles. (ROUXEL, 2014, p.21)

Rouxel (2014) dirige-se aos leitores reais e destaca a importância do estímulo à leitura, de modo que eles possam também refletir sobre os efeitos da obra a partir de si. É preciso que os leitores sejam capazes de argumentar a sua recepção. Para isso, a formação dos leitores exige também essa competência reflexiva.

2.3 Discutindo o espaço da leitura do texto literário

Nas salas de aula, os alunos, comumente, não gostam de ler mas vale salientar que esse desapego não é visto apenas nos estudantes. Colomer (2007) ressalta que desde o nascimento as crianças podem se relacionar com os livros e interagir. No entanto, com exceção daquelas famílias que realmente não tiveram a

oportunidade de aprender a ler, muitos pais, mesmo sabendo ler, não possuem consciência da importância de uma formação leitora e assim não incentivam seus filhos lendo para eles.

Ainda assim, é comum que os pais cobrem dos filhos, quando eles já estão na escola, que leiam bem, mas os próprios pais não possuem o hábito de ler e, conseqüentemente, neste ambiente familiar não há espaço para que os membros dessa família compartilhem suas experiências de leitura. Vivemos, assim, em uma sociedade que, cada vez mais, mostra-se resistente à prática da leitura.

Segundo Colomer (2007, p.20), a partir da Segunda Guerra mundial, a literatura perde seu centralismo na escola porque as sociedades ocidentais sofreram importantes transformações que deram lugar às sociedades pós-industriais que hoje conhecemos. Conforme os apontamentos da autora, por volta do fim da década de 60, temos a desestruturação do âmbito escolar, afetando, assim, o ensino de literatura, que havia sido até então um dos pilares da formação escolar.

Desse modo, aparece um novo perfil de estudante, bem como novas tecnologias e ambos constituem uma sociedade diferente. Colomer (2007, p.22) esclarece que as funções de entreter e de informar destinadas à literatura em outras épocas foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias.

Todorov (2009) explica que o perigo mencionado por ele com relação à Literatura não se deve à escassez de bons poetas e ficcionistas, ou ao esgotamento da produção, da criação poética, mas à forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde as séries iniciais até a faculdade. Assim, uma das preocupações atuais gira em torno do modo de ensinar literatura.

Sabemos que muitos alunos não possuem incentivadores e também contato com pessoas habituadas a ler dentro do próprio lar. Frequentemente, mostram-se desinteressados e, raramente, desenvolvem sozinhos o hábito de ler. Quando pegam algum livro buscam os que não apresentam maiores dificuldades, pois não temos o costume de buscar aquilo que é trabalhoso. Mas, Colomer (2007) adverte que não aprenderemos a ler livros difíceis lendo apenas os livros fáceis.

Na concepção de Colomer (2007), agora se lê mais que nunca, apenas se leem diferentes tipos de material escrito. Fato que podemos corroborar, pois tanto no âmbito escolar e também fora dele, enquanto professores e pesquisadores da área de literatura, observamos jovens leitores lendo best-sellers com inúmeras páginas,

entretanto, muitos desses jovens reclamam das leituras que devem ser feitas em sala de aula.

Cortina e Silva (2008) categoriza os diversos tipos de obras literárias em dois grupos: o primeiro gênero pertence à literatura culta e o segundo é chamado de literatura trivial, sublitteratura, literatura de entretenimento, de massa ou de mercado, ou simplesmente *best-seller*.

Na nossa concepção, os *best-sellers* são obras que também têm o seu valor, alguns textos possuem um enredo mais elaborado e criativo, entretanto outros atingem apenas a superficialidade textual, ou seja, revelam um texto imaturo e sem organização estética que apenas visa ao entretenimento do público leitor e o lucro do mercado editorial.

Beatriz Vichessi (2015), na Revista Nova Escola, ressalta, por meio do texto *A leitura de sagas e best-sellers na sala de aula*, o fato de alguns professores preferirem se manter num território que julgam ser mais seguro e acabam por eleger títulos clássicos. Mas, lembra que, para escolher este ou aquele título, a seleção precisa ser norteada pelas competências que os alunos têm de desenvolver. A autora esclarece que é função do professor sondar o gosto do aluno e buscar outros títulos além dos canônicos, bem como analisar o material para saber o que propor como atividade, de maneira articulada com os objetivos didáticos traçados no planejamento do ano letivo. É preciso que os alunos sejam leitores conscientes e saibam variar as leituras para não se limitar a um determinado tipo.

O texto literário pode nem sempre agradar. Todorov (2009) destaca que longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada a apenas determinadas pessoas, as obras literárias têm um valor mais elevado, elas permitem que cada indivíduo reflita sobre si.

Por meio da Literatura, temos a oportunidade de ampliar nossos horizontes e conhecer não apenas os aspectos históricos de determinada época literária, mas, principalmente, apreciar as obras dos autores que se destacaram ao longo do tempo ou daqueles que fazem parte do nosso presente.

Todorov (2009) lembra que pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios que compõem a análise estrutural, entretanto os estudos desses meios não devem se sobrepor à leitura do livro, ou seja, não pode substituir o sentido da obra que é a sua finalidade.

As obras literárias nos conduzem a outros horizontes e, à medida que o texto nos fornece outras pistas, vamos interligando as informações de acordo com os nossos conhecimentos gerais, assim: “As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.” (CANDIDO, 1995, p.248)

Mas, para compreender as obras literárias e relacioná-las a um contexto, é preciso ir além das linhas visíveis, pois nem sempre o que o autor deseja passar está explícito e sim nas entrelinhas do texto. No processo de leitura, o autor oferece, através do seu texto, índices do que pode ser interpretado, mas cabe ao leitor analisar o que foi oferecido, interpretar e compreender.

A leitura e o conhecimento, conforme Amorim (2011), é algo socialmente construído, tanto pela informação quanto pela observação partilhada, e não uma experiência particular de poucos. O texto é o ponto de partida, o significado que perpassa a obra mobiliza ideias e sentidos que nascem, conforme o estudioso, da relação que o texto estabelece com o contexto.

Aguiar e Bordini (1993) ressaltam que todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, entretanto os literários o fazem de modo mais amplo, pois, enquanto os textos informativos se prendem a fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade, assim, logra atingir uma significação mais ampla. Segundo as autoras, nas obras literárias constrói-se um mundo onde os fatos nem sempre estão delineados, assim estas lacunas em aberto podem ser preenchidas pelo leitor de acordo com suas experiências.

Através da literatura, o leitor tem a possibilidade de encontrar no texto o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. Assim, conforme Aguiar e Bordini (1993), a literatura por ter essa característica é acusada de escapista, corruptora, entretanto, como bem salienta as autoras, “graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.15). Em virtude da autonomia da obra literária, as estudiosas destacam que a formação do leitor de literatura tem que ser diferenciada para que ele compreenda as particularidades do texto literário.

A respeito da leitura da obra literária, Todorov (2009) diz que conhecer novos personagens é como encontrar novas pessoas, mas com a diferença de que

podemos descobri-las interiormente e de imediato, já que cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Para o escritor, quanto menos os personagens se parecerem conosco mais os nossos horizontes serão ampliados, enriquecendo, assim, nosso universo.

Desse modo, é possível afirmar, conforme Borges(1980, p.36), que “fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético.” Assim como o livro fechado não pode nos servir, a leitura realizada de forma displicente e decodificada não contribui de modo significativo para o desenvolvimento do leitor e do seu senso crítico.

Aguiar (2008) salienta que a leitura quando atende a um interesse, a uma necessidade interna do sujeito passa a fazer parte da vida e a contribuir para nossa experiência acumulada:

Do contrário, o conteúdo lido perde-se, pois não se constrói como sentido para o sujeito. Leituras ricas e significativas, por outro lado, ampliam o horizonte de interesses de quem lê, incitando-o a novas leituras e a novas investidas no mundo. (AGUIAR, 2008, p. 182).

A leitura realizada em sala de aula, muitas vezes, busca atender a um interesse, mas o interesse em foco nem sempre é formar um aluno leitor que goste de realizar essa prática. Aguiar (2008) enfatiza que, geralmente, os textos escolhidos para ler são direcionados a outros objetivos, tais como, fazer um exercício para se atribuir uma nota do bimestre ou trabalhar aspectos gramaticais. O interesse mencionado pela autora, o mesmo que faz com que o sujeito busque outras leituras, não é despertado nos alunos, pois não se constrói um sentido para quem lê.

Zilberman (2005, p. 9) ressalta que “ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular”. Nem todos os livros trabalhados irão agradar aos alunos e isso é comum, pois os gostos são variados, mas é importante dar oportunidade de eles conhecerem, porque esses mesmos livros podem abrir caminhos para a leitura de outros.

Por isso, a leitura literária precisa estar presente desde as séries iniciais, pois, ao incentivar o aluno desde cedo, ele terá chances de conhecer e amadurecer

suas leituras conforme o passar das séries. Aguiar e Bordini (1993) afirmam que, se o professor está de fato comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário recursos favoráveis para o desenvolvimento de seus objetivos.

Acreditamos que o ato de ler, além de ser considerado uma viagem para muitos leitores, um rito de passagem capaz de influenciar e modificar sua forma de pensar e agir, é também um momento que exige empenho por parte de quem lê, apenas assim o leitor entenderá o que está sendo dito através do texto.

Em *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos Queirós, o avô do personagem “oferece ao neto uma espécie de biblioteca desordenada de nossa vida letrada, isto é, os textos ali estão como surgem em nosso cotidiano, de modo espontâneo, em situações diversas” (AGUIAR, 2008, p. 181). Ao ler os textos escritos pelo avô, o neto (personagem principal) exercita a leitura e vai exercendo habilidades, tais como identificar, analisar, interpretar.

Aguiar (2008) diz que as histórias e cantigas orais vão sendo alteradas à medida que são contadas ou cantadas, mas os textos escritos são fixados e devem permanecer como estão, cabe ao leitor com eles dialogar e decifrá-los. Nesta perspectiva, buscamos apresentar a obra, *Por parte de pai* (1995), aos alunos da experiência de leitura e averiguar como esses jovens leitores dialogam e interpretam o texto.

2.3.1 A formação do leitor literário

Quando se fala da aproximação entre texto e leitor, segundo Aguiar e Bordini (1988), o ato de produção/recepção se dá a partir da obra, uma vez que as expectativas do autor se fazem presentes em seu texto e as do leitor a ela são transferidas. Assim, é preciso que haja interação entre o leitor e o texto, mas muitas vezes estes estão em horizontes históricos diferentes, portanto o texto é o campo em que dois horizontes podem se identificar ou se estranhar.

Enquanto professores, nosso desafio consiste em aproximar os leitores das obras literárias, as quais eles habitualmente não buscam ler, pois é preciso também que os alunos se familiarizem com elas e conheçam, por exemplo, o gênero, as formas, os temas, a linguagem que compõem esse tipo de texto, como salientam Aguiar e Bordini (1988), mas, para isso, requer formação.

Na escola, o método recepcional de ensino “funde-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 85). O sucesso desse método no ensino de literatura, com base no que declaram estas pesquisadoras, é assegurado quando os objetivos em relação aos alunos são alcançados, tais como:

Efetuar leituras compreensivas e críticas; Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.86)

Ao tratar da recepção, as autoras esclarecem que esse processo completa-se quando o leitor, tendo comparado a obra lida ao seu contexto, a inclui ou não em seu horizonte de expectativa e a partir disso parte para outras leituras. No entanto, para chegar a esse momento de inclusão da obra no horizonte do leitor é necessária a leitura efetiva do texto, ou seja, a participação de quem lê.

Para isso, ao pensar no trabalho em sala de aula, o professor, como mediador, precisa por o aluno como o elemento principal em suas atividades de leitura, pois para que haja o crescimento do aluno/leitor em termos de expansão do seu horizonte de expectativa, em primeiro lugar, ele deve se disponibilizar a aceitar o contato com novas leituras, assim é preciso mostrar sugestões, possibilidades e não se restringir apenas a um gênero, por exemplo.

Os Referenciais Curriculares da Paraíba (2006), embora com propostas metodológicas voltadas para o ensino médio, enfocam que a formação de leitores de literatura não se faz possível apenas pela mudança de metodologia ou pela ordem dos conteúdos ministrados, mas pela mudança de posicionamento dos manuais didáticos, dos professores e dos alunos diante da literatura.

Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2001) esclarecem que o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento das suas peculiaridades como a relação ao uso particular da linguagem. É preciso afastar os equívocos em relação aos textos literários, que costumam estar presentes na escola, ou seja, o uso como pretexto para o tratamento de outras questões, tais como: valores morais e exercícios gramaticais.

Conforme os PCNs (2001), desse modo não se contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer as particularidades do texto literário, bem como os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. Com base nesse documento, o texto literário constitui:

uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende de realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (PARÂMENTROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p.26).

Diferentemente do ensino médio, os alunos, no fundamental, caracterizam-se por uma formação leitora menos sistemática e mais aberta, devido à pouca exigência dos professores dessas séries aos estudos literários. Tendo em vista, “a ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura [...]” (OCEM, 2008, p.61).

Diante desse contexto, acreditamos que o problema consiste na formação do leitor. Os jovens, no ensino fundamental, “leem Literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas.” (OCEM, 2008, p.62). Posteriormente, ao se deparar no ensino médio com textos mais complexos, sentem dificuldades, levando-os, assim, a afirmar que não gostam de ler, da disciplina, da obra, justamente pelas lacunas deixadas nas séries anteriores pela falta de leitura e de orientação.

Ensinar Literatura requer uma mudança de rumo, esclarece Rouxel (2014, p.21). Para a autora é preciso sair do formalismo, “da atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de saberes” e transformar a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas reações subjetivas.

A experiência estética, consoante Rouxel (2014), é a resposta do leitor à obra lida, pode ser apreciada a partir das transformações que o leitor comunica ao texto, tornando-o seu. Com base na autora citada, durante a leitura, o leitor se apropria do texto e assim o reconfigura a sua concepção, completando-o com o seu contexto pessoal, ou inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando aspectos que não atraíram muito a sua atenção.

Lima (2002), a respeito da leitura literária enfatiza que a recepção não é apenas uma atitude passiva, mas estética, um estudo das condições e efeitos da criação artística, pendente da aprovação e da recusa do público leitor. O aluno/leitor não é obrigado a gostar da obra só porque o professor levou este material para sala de aula, mas é importante que ele tenha argumentos consistentes, dependendo da série, para explicar o que lhe desagradou.

Para a interação entre o texto e o leitor, Aguiar e Bordini (1988) abordam cinco etapas que envolvem o método recepcional. Primeiramente, temos a determinação do horizonte de expectativa, fase em que o professor observa o comportamento espontâneo da turma. Já o atendimento do horizonte de expectativa é o momento de organizar estratégias, objetivos, segundo os interesses dos alunos. A ruptura do horizonte de expectativa consiste na procura de outros textos, mas que tenham algo em comum para dar continuidade ao assunto. O questionamento do horizonte de expectativa está voltado para a análise, busca verificar os problemas encontrados e as possíveis soluções. E a ampliação do horizonte de expectativa se refere ao amadurecimento dos alunos enquanto leitores, através da literatura eles tomam consciência de suas mudanças. Desta forma, o trabalho com a leitura em sala de aula será algo integrado.

Nesta experiência de leitura buscamos determinar o horizonte de expectativa e observar se houve a ampliação do horizonte dos alunos. O professor pode seguir todas as fases ou escolher as etapas do método recepcional que melhor se adequam ao seus objetivos e estratégias.

Acreditamos que, enquanto professores, também é importante incentivar a possibilidade de os alunos adquirirem a consciência de que leitura também pode ser feita em casa, espontaneamente, com a família e não apenas na sala de aula. É preciso que saibamos dividir as responsabilidades e os prazeres entre a sala de aula e a casa dos alunos, lugares onde passam grande parte das suas vidas.

Para tanto, é preciso, com base no método recepcional, sondar o conhecimento prévio, verificar, por exemplo, através dos questionários de sondagem a realidade da turma enquanto leitores. O trabalho planejado pelo professor dificilmente atenderá a todos os alunos, mas é preciso que o docente amplie ou modifique as estratégias ao longo da sua experiência de leitura, caso ache necessário, pois o importante é atender às carências dos alunos, levando em consideração as etapas sugeridas pelo método recepcional.

No livro *Letramento literário*, Cosson (2006) apresenta sugestões de estratégias e dinâmicas de como trabalhar melhor o texto literário, que corroboram com as etapas defendidas pelo método recepcional, as quais buscam atender ao leitor e às suas necessidades. Para o autor:

O importante é que o professor perceba que essas atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira. (COSSON, 2006, p.21)

O pesquisador, citado acima, também sugere que o professor, inicialmente, prepare o leitor para receber o texto como forma de motivação, pois os sentidos não são passados apenas pelas palavras escritas. A inserção do texto dentro do contexto enriquecerá a leitura feita em seguida. Posteriormente, na introdução, pode ser realizada, por exemplo, a apresentação da obra e do autor, mas é importante que o educador seja honesto com seus alunos e exponha o motivo que o levou à escolha do texto.

A leitura é um processo que pode ser direcionado pelo docente, desse modo “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2006, p.62). No entanto, não podemos confundir acompanhamento com policiamento, a leitura deve ser vista como algo que também proporciona prazer, segundo o autor. E este “objetivo a cumprir” não se concretiza através da realização de testes ao final da leitura, mas por meio de um auxílio cuidadoso que deve eliminar as dificuldades dos discentes, para que, assim, o texto possa ser realmente compreendido.

Já a interpretação é o momento de compartilhar e ampliar os horizontes de leitura. Desse modo, “[...] não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido.” (COSSON, 2006, p.66). Não é necessariamente função da literatura levar o aluno a escrever, mas o contato com o texto literário proporciona a formação de um leitor crítico, capaz de estabelecer pontos de vista coerentes, tanto na oralidade quanto na escrita, formando-se assim um cidadão ativo em seu meio social.

Cabe ao professor perceber até onde irá com os seus alunos, mas a grande importância é que se trabalhem realmente em sala de aula as diversas possibilidades de ensino-aprendizagem e não se detenha apenas a um aspecto.

Portanto, é preciso traçar um objetivo e elaborar uma metodologia que venha a favorecer aos alunos e à obra a ser trabalhada. Assim como cada gênero tem sua especificidade, as obras possuem suas particularidades que precisam ser vistas como únicas e serem apreciadas como tal, desse modo, Rouxel (2014, p.28) destaca:

Importa que seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção. Assim, a formação dos leitores exige também essa competência reflexiva. Evidentemente, a leitura subjetiva em sala de aula não se limita às emoções, ela se apoia na experiência estética para dar sentido ao texto e engajar uma reflexão sobre a sua própria pertinência.

A literatura, segundo Cosson (2006), deve ser encarada como uma experiência prazerosa, que deve estimular o leitor e convidá-lo a buscar novas obras e as ler de diferentes maneiras. É necessário mostrar que através da literatura o sujeito pode conhecer a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Com base no método recepcional e nas orientações postuladas por Cosson (2006), as estratégias devem ser montadas a partir da leitura de obras literárias, no entanto Rouxel (2014, p.28), ao discutir sobre a prática de leitura, questiona em sua discussão: “Qual literatura ensinar?”

A autora explica que apesar dessa abertura cultural e o fato de não negligenciar as obras contemporâneas, geralmente, os alunos são expostos a uma literatura restrita, tal como a literatura dos grandes textos e dos autores reconhecidos. Entretanto, segundo a estudiosa, os professores dispõem de um espaço de liberdade para reorganizar suas estratégias e ajustar a sua escolha em torno dos projetos que eles tem como objetivo realizar com seus alunos.

Assim, o docente pode apresentar tanto as obras clássicas como contemporâneas. No caso da pesquisa realizada trabalhamos com uma prosa poética e através dessa obra e das estratégias organizadas o professor da turma, que recebeu o material da sequência didática, pode proporcionar outras experiências de leituras, já que

A heterogeneidade das salas de aula, a vontade de formar leitores << para a vida>> nos conduzem a reconsiderar o corpus da literatura ensinada, para abri-los a outras literaturas: literatura popular, literatura infanto-juvenil, literatura pós-colonial, literatura francófona e literatura estrangeira. (ROUXEL, 2014, p.29)

Caso um texto literário não agrade tanto aos alunos, outros poderão. O importante é que eles tenham a oportunidade de conhecer e vivenciar leituras das diversas camadas da Literatura. Com base nas contribuições de Rouxel (2014), a formação de leitores é um desafio, mas é possível criar uma didática que possa ser rica de promessas em termos de formação do leitor e de abordagem da literatura.

A pesquisadora destaca ainda que a leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos criem, de algum modo, sua própria obra literária, sendo assim, um lugar de experiência existencial e estética onde põe em jogo a identidade do leitor. Pois, “o leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação, pela óptica do texto” (ROUXEL, 2014, p.33), já que lendo reagimos ao que nós mesmos produzimos.

Considerando que a formação de leitores é um desafio, acreditamos, assim como Rouxel (2014), que é possível criar uma didática, ou seja, estratégias de leituras que podem ser ricas de promessas em termos de formação do leitor e de abordagem da literatura. Ao trabalhar com a obra *Por parte de pai* (1995), nosso objetivo foi apresentar aos alunos um texto literário e verificar a recepção deste. Mas, além disso, oferecer estratégias de mediação do texto literário em sala de aula, pois é importante que nós professores compartilhem nossas experiências.

CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA COM A OBRA *POR PARTE DE PAI*

3.1 Contexto da pesquisa

Este capítulo apresenta a experiência de leitura literária em sala de aula, realizada com alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Fagundes-PB, a partir do estudo da obra *Por parte de pai* (1995), do autor Bartolomeu Campos Queirós.

A pesquisa desenvolvida é de base qualitativa, do tipo pesquisa-ação, já que houve a inserção do pesquisador no meio pesquisado e a participação da população pesquisada (BARROS e LEHFELD, 2007).

A pesquisa ação, segundo Engel (2000), surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Atualmente, ambas se fazem presentes no meio educacional, mas, antes disso, a teoria e a prática não eram partes integrantes no trabalho dos professores, assim a pesquisa-ação foi inserida com o objetivo de ajudar os docentes na busca da solução dos problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa.

Para este trabalho, os instrumentos de pesquisa que nos deram suporte para obter informações, tanto a respeito do perfil dos alunos, da compreensão deles em torno da obra, como também sobre a experiência de leitura em sala de aula e as impressões do pesquisador sobre cada encontro, foram o questionário de sondagem, o diário de leitura e o diário do pesquisador.

Nas aulas iniciais, aplicamos a primeira parte do questionário de sondagem que teve o total de sete questões, com perguntas de cunho objetivo e subjetivo, já que pretendíamos traçar o perfil dos alunos, bem como os seus hábitos de leitura. Somente no décimo encontro, entregamos a segunda parte do questionário de sondagem que contou com quatro questões e a partir delas buscamos verificar como se deu a possível ampliação do horizonte de expectativas dos alunos.

É de conhecimento comum que o contato do professor pesquisador com os alunos da turma selecionada para pesquisa é limitado, por isso o questionário de sondagem se torna um meio de conhecer e compreender a realidade dos alunos de forma mais rápida, como também de obter informações concretas sobre eles.

Rouxel (2014) destaca que tem surgido novas práticas de trabalhos em sala de aula, dentre as quais o diário de leitura, que permite o aluno, por exemplo, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm. No diário poderá ser escrito tanto sobre as discussões, quanto a respeito da obra, mas de modo mais espontâneo, assim, esses escritos possibilitam enxergar como a personalidade do aluno/leitor se constrói diante do texto.

Desse modo, optamos por trabalhar com o diário de leitura para conhecer as opiniões dos alunos, sem necessariamente incentivá-los a responder, em todos os encontros, perguntas já elaboradas sobre as temáticas que direcionam cada encontro, como também sobre a obra em si.

Enquanto o diário de leitura é destinado ao aluno, nesse caso, o diário do pesquisador é direcionado ao professor responsável pela experiência. A partir desse gênero, o docente pode ir a cada encontro registrando suas impressões sobre o caminhar da experiência de leitura, à medida que os alunos também fazem seus registros.

Ambos têm objetivos distintos: o diário de leitura trará informações sobre a obra, as discussões, o andamento das aulas sob o ponto de vista do aluno; já o diário do pesquisador terá o olhar do profissional a respeito dos alunos e das suas participações, mas tanto o aluno quanto o professor podem expor livremente suas impressões.

3.2 A escola e os contatos iniciais

O ensino público de Fagundes é ofertado por três escolas principais, Escola Joana Emília da Silva, Escola Nila Ferreira e Grupo Escolar Frei Alberto, bem como por alguns grupos escolares menores, localizados em zonas rurais.

A escola selecionada para intervenção foi a primeira escola particular de Fagundes, chamada Colégio Moderno João XXIII. Com o crescimento e as mudanças econômicas e políticas no decorrer dos anos, essa escola deixou de ser privada, passou a ser Escola João XXIII, mas continuou sob a coordenação do proprietário e diretor José Cruz Herculano, dentre outros funcionários.

Entretanto, para conseguir mantê-la, houve a necessidade de buscar ajuda financeira para que a escola passasse a receber verbas e assistir aos alunos que a frequentam. Ao conseguir parceria e ajuda, a escola João XXIII foi anexada à Escola

Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joana Emília da Silva e atualmente está sob nova coordenação.

No dia 17 de março de 2015, fomos a escola com o objetivo de pedir autorização para a realização da experiência de leitura literária com a obra *Por parte de pai* (1995). Na sala da direção estavam presentes a vice-diretora e a coordenadora pedagógica. Ambas foram muito receptivas, disseram que não é comum os professores/ pesquisadores frequentarem aquela escola e não mostraram nenhum empecilho ao trabalho a ser desenvolvido. Perguntaram se iríamos desenvolver essa experiência em todas as turmas, foi respondido que não e o motivo era o fato de se tratar de uma pesquisa delimitada, com objetivos já traçados em um projeto inicial, que contempla a experiência em uma turma.

Entretanto, o texto foi deixado na escola para que os alunos tivessem acesso e através de um painel, que ficou exposto na escola, os outros discentes seriam informados sobre a experiência de leitura que foi realizada, desse modo, caso desejassem podiam pegar emprestado o livro *Por parte de pai* (1995) para ler.

As coordenadoras além de mostrarem interesse pela pesquisa, informaram sobre as pequenas mudanças ocorridas na escola, tais como: os alunos já recebem merenda, pois antes não recebiam, fazem os mesmos programas dos alunos do Joana Emília e ganham também materiais escolares. Embora ainda faltem muitas melhorias, como exemplo, uma biblioteca adequada para que eles não se desloquem, no horário da aula, até a outra escola, uma sala de informática, embora já tenha internet, dentre outros progressos.

Após ter sido informado da presença da aluna/pesquisadora na escola, o professor de Língua Portuguesa, depois de finalizar a explicação de uma atividade aos alunos, já no horário do intervalo, veio à sala da direção. O jovem professor mostrou-se atencioso e interessado no esclarecimento sobre a experiência de leitura que seria realizada.

Disponibilizou sua turma do nono ano do ensino fundamental e não impôs tempo limitado para a pesquisa, explicou que também era estudante, estava finalizando o curso de Letras na Universidade Estadual da Paraíba e seu TCC era voltado para os estudos Linguísticos, como também informou que ensinava na Escola João XXIII desde o ano de 2012, assim, provavelmente, ele assumiu as turmas do fundamental com as quais trabalhamos na época em que lecionamos na escola;

Com a autorização tanto da direção quanto do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental, ficou acordado que, inicialmente, viríamos à escola durante o período de uma semana para realizar observações, conhecer um pouco a rotina dos alunos e a relação aluno/professor, por exemplo. Posteriormente, começaríamos a experiência de leitura.

O primeiro contato com os membros da direção e com o professor foi bastante satisfatório, não houve empecilhos e eles se mostraram interessados em ajudar. O prazo para o retorno ficou estabelecido conforme o nosso critério, pois precisávamos organizar os materiais, tais como: as cópias do livro, os diários de leitura, dentre outros materiais, que seriam entregues aos alunos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

3.2.1 Inserindo-nos no universo dos alunos: período de observação

Na segunda-feira, a primeira aula iniciava às 13h15min e finalizava às 13h45min, mas, antes de irmos à sala, a coordenadora pedagógica comentou que alguns alunos a procuraram para perguntar se a professora/pesquisadora iria para todas as salas, uns alunos a reconheceram da época em que esteve na escola e ficaram interessados.

A coordenadora explicou o trabalho que ia ser desenvolvido e falou sobre a importância de sempre persistir nos estudos, pois essa pesquisa tem como finalidade contribuir para o trabalho com a leitura em sala de aula.

Ao chegarmos à sala do nono ano, o professor regente rapidamente fez as apresentações e informou aos alunos que a pesquisadora era aluna da Universidade Federal de Campina Grande, que passaria uma semana acompanhando as aulas e em seguida iria desenvolver uma experiência de leitura com a turma.

Após sua explicação, reiteramos que o objetivo de acompanhá-los durante uma semana seria com o intuito de conhecer melhor a turma, pois observando também aprendemos muito sobre o outro. Informamos que, nesse momento, não seriam apresentados muitos detalhes a respeito da experiência, apenas salientamos que se tratava de um trabalho com leitura. Os alunos se mostraram atentos, mas não fizeram nenhum questionamento.

Ao observarmos a sala, notamos que apenas um ventilador foi acrescentado, desde a época em que a pesquisadora esteve como professora da escola. Esta sala

do nono ano, comparada às outras, é a menor, nela não é possível sequer enfileirar as cadeiras adequadamente e todas ficam bem próximas.

A turma é composta por 12 estudantes, mas na primeira aula de observação estavam presentes apenas seis alunos em sala, cinco meninos e uma menina. Segundo informações prestadas pelos discentes, o carro responsável por passar nos sítios tinha tido problema e como a maioria mora na zona rural não foi possível vir à aula.

O professor, após distribuir um poema, que não faz parte do livro didático da turma, intitulado por “O Leão”, de Vinicius de Moraes, realizou a leitura oral e logo em seguida expôs a sua interpretação. Os alunos se mostraram atenciosos, eles acompanhavam a leitura, no entanto, não interagiram em nenhum momento, seja depois da leitura ou durante a explicação do poema.

Por sua vez, o docente também não pediu a participação dos discentes, assim, após explicar sucintamente sobre os aspectos temáticos abordados no poema, o professor introduziu a atividade. O educador ao apresentar apenas a sua opinião e leitura do texto, além de não estimular seus alunos a refletirem por conta própria também perdeu a oportunidade de incentivá-los a ler.

Tendo em vista os interesses e a maturidade dos discentes, a escolha do texto pode contribuir para a participação da turma de forma efetiva. O poema “O Leão” tem uma linguagem lúdica e permite um trabalho que envolva a leitura oral e performática, em que os alunos podem interpretar e imitar os sons e gestos do leão. No entanto, esse texto não se enquadra no perfil da turma que é composta por adolescentes que carecem de estratégias de leitura que se aproximem da sua realidade.

Mas, segundo Rouxel (2014), a leitura exigida nas salas de aula ainda está voltada para uma série de observações formais que impede o crescimento pessoal do leitor. Consoante a autora, o texto lido é quase sempre um pretexto para se estudar, por exemplo, regras, nomenclaturas e não privilegia o aluno.

Assim, conhecimento fica restrito ao professor, pois o mesmo não compartilha adequadamente com seus ouvintes e temos apenas a ilusão de que os alunos estão aprendendo. Fato que não corresponde à realidade, pois, geralmente, eles não sabem identificar no texto tais conteúdos que são ensinados desvinculadamente.

As questões que foram escritas no quadro reiteravam assuntos como a compreensão das figuras de linguagem e o significado da linguagem conotativa e

denotativa, conteúdos também importantes, entretanto, o poema em si, do modo como foi trabalhado, aparentemente, não foi o objetivo principal do estudo, mas um meio que levou os alunos a revisarem o assunto da prova, minimizando, assim, o valor literário do poema.

Nesse caso, não foram discutidas as peculiaridades do poema, enquanto texto literário, que abarca uma linguagem singular, geralmente, conotativa. Mesmo se tratando de uma aula de revisão, pois se subentende que o aluno já tenha conhecimento do assunto da prova, precisamos priorizar a leitura, a análise e interpretação do texto, seja ele literário ou não.

As observações foram bastante importantes, pois ao analisar o horário disponível da turma foi possível reavaliar o tempo destinado às estratégias metodológicas da experiência de leitura, além disso, pudemos verificar a estratégia de leitura do professor e o comportamento da turma.

Nossa pretensão, ao assistir às aulas, não é avaliar o professor criticamente, mas conhecer a realidade tanto dos alunos e do professor quanto da escola. Esperamos que a partir do nosso trabalho possamos contribuir para que os demais professores reavaliem suas estratégias e possam adaptá-las conforme as suas necessidades, pois acreditamos que é compartilhando experiências que também aprendemos.

Já a segunda aula referente às observações ocorreu apenas na sexta-feira, dia 24, pois na terça-feira, dia 21 de abril, foi feriado de Tiradentes; na quarta-feira a folga do professor e na quinta-feira a prova de recuperação. Com base no horário da turma, tivemos a segunda e sexta aulas nesse encontro.

Após a chamada, o docente pediu que os alunos pegassem o livro didático, “Português: Projeto Teláris”, das autoras Borgatto, Bertin e Marchezi. No entanto, vários discentes disseram que não tinham trazido, então o educador sugeriu que se juntassem com um colega para dividirem o material.

O texto a ser trabalhado era o conto de Raquel de Queirós, “Metonímia, ou vingança do enganado (Drama em três atos)”. Os alunos logo reclamaram do tamanho porque era longo demais, segundo eles. O professor pediu silêncio e iniciou a leitura oral, sem justificar a importância da leitura ou apresentar uma atividade de motivação, perdendo, assim, a oportunidade de incentivar a turma.

O texto tinha quase três páginas, o professor fez toda a leitura da primeira parte e não solicitou a ajuda dos alunos. À medida que ele foi lendo, na concepção

do professor, havia algumas palavras que poderiam ser desconhecidas para o alunos. Então, ele foi explicando o significado para que os alunos pudessem compreender melhor o texto.

Após concluir o primeiro quadro, ele não deu continuidade à leitura da segunda parte, apenas resumiu oralmente os fatos do restante da história do conto. Acreditamos que tal posicionamento tende a aumentar a resistência à prática de leitura, principalmente, de textos longos.

Inicialmente, os alunos se mostraram atentos, mas, logo alguns foram ficando aparentemente dispersos, conversando entre si e o professor, por sua vez, pedindo silêncio. Ao concluir a explicação sobre a parte do conto que não foi lida, o professor passou a atividade de interpretação presente no livro didático. Os alunos iniciaram o exercício e na sexta aula seria a continuidade da atividade proposta.

Neste caso, não tínhamos a intenção de estipular, especificamente, o período de uma semana de observação, no entanto, percebemos que estar presente como professor “visitante” causa um certo desconforto para quem está ministrando a aula, pois não estamos apenas acompanhando os alunos, mas também observando o professor.

Acompanhar os alunos e analisar as suas necessidades em sala de aula era o nosso foco, portanto, não dedicamos um momento específico para entrevistar o professor regente, fato que dificultou, posteriormente, nossa compreensão sobre as suas estratégias didáticas.

Embora não o tenhamos entrevistado, houve momentos de diálogos informais, mesmo que curtos devido ao tempo, já que as aulas do nono ano eram as primeiras, então, o docente ia para outra turma, ou chegava após a primeira aula. Mas, conversamos, por exemplo, a respeito das nossas experiências e sobre algumas dificuldades enfrentadas em sala de aula, tais como a resistência em ler por parte dos alunos. Assim, ele comentou que utilizava como estratégia o uso de resumos para discutir com a turma uma obra literária mais extensa.

Mesmo não tendo perguntado, nossa impressão ao escutá-lo falar do seu TCC (Trabalho de conclusão de curso) era que o professor regente se sentia mais à vontade para trabalhar questões gramaticais do que literárias. Não foi possível aprofundar as nossas discussões, no entanto, sabemos que é comum na graduação optarmos por desenvolver trabalhos mais voltados para a área com a qual nos identificamos, Linguística ou Literatura, e conseqüentemente em sala de aula

limitamos a aprendizagem dos nossos alunos por deficiências nossas, pois priorizamos aquilo que sabemos trabalhar melhor. Mas é importante frisarmos que a maioria dos alunos não tem intimidade com a leitura. Assim, faz-se necessário oferecer aos estudantes diversas possibilidades de trabalho com a leitura.

Após as observações dos encontros, notamos que já tínhamos apurado informações consistentes, que nos esclareciam alguns dos possíveis problemas que iríamos encontrar ao desenvolver a experiência de leitura, além disso, conhecíamos a realidade da escola. Por isso, concluímos as observações em uma semana.

O período de observação tem por objetivo conhecer a realidade da turma, acreditamos que o tempo estipulado para as observações vai variar de acordo com a necessidade que cada pesquisador tem para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Ao avaliar o primeiro encontro percebemos que o professor não buscava estimular a participação dos estudantes durante a leitura do poema trabalhado em sala, como também dava as suas interpretações sobre o texto sem construir os sentidos juntamente com os alunos. Pensávamos que essa estratégia utilizada pelo docente era por conta do pouco tempo disponível na primeira aula, já que, aparentemente, o intuito principal era revisar o assunto da prova de recuperação.

No entanto, no segundo momento de observação, durante a aula da sexta-feira, viemos a comprovar que o motivo não era exatamente o pouco tempo disponível, mas, sim, uma estratégia do professor, ou seja, ler para os alunos era uma estratégia das suas aulas, assim, como não pedir a participação e não estimular os discentes a comentarem sobre o texto, pelo menos durante essa semana de observações. Os alunos também se mostraram acomodados e acostumados com a rotina de não serem incentivados a participar, pois não contestaram ou mostraram uma reação diferente.

Esses dados das observações nos fornecem a compreensão de que os alunos não eram incentivados a desenvolver o hábito de ler por conta própria. O motivo, talvez, seja por já terem mostrado resistência em ler e o professor resolveu ler para eles, tornando, assim, o trabalho mais cômodo. Embora eles resistam à prática de leitura e não cedam, nosso trabalho não deve deixar lacunas por conta de alguns momentos frustrantes em sala de aula.

O fato é que a experiência que tínhamos por objetivo desenvolver tratava de um trabalho com a leitura e precisávamos que os alunos lessem por conta própria. O plano inicial era estimular a turma a ler *Por parte de pai* (1995) em casa, já que

acreditamos que o incentivo à leitura deve ir além do âmbito escolar. Mas, devido à necessidade da turma, adaptamos as estratégias à realidade dos alunos de modo que eles pudessem ler a obra integralmente.

Vale enfatizar que essas colocações sobre a metodologia do professor regente são com base no período em que estivemos observando a turma. Não temos como afirmar se, durante todo o ano letivo, o docente utilizava apenas uma estratégia. Mas ao questionarmos, em uma das nossas conversas informais, se ele já tinha trabalhado algum livro ou como ele geralmente faz para utilizar textos mais longos, o professor enfatizou a dificuldade de trabalhar a leitura com os alunos, pois eles eram bem resistentes, por isso quando o texto era longo o docente resumia para os discentes e confessou que ainda não tinha trabalhado nenhum livro com eles.

Portanto, essa estratégia pode ser uma tentativa de oferecer, parcialmente, o que contém nos livros, pois os alunos se negavam a ler. Entretanto, evidencia-se que essa estratégia realmente não incentiva a prática de leitura.

Ao relatar rapidamente para o professor o que pretendíamos desenvolver, ou seja, incentivar os alunos a lerem *Por parte de pai* (1995), um livro de 73 páginas, para discutirmos em conjunto, o docente se mostrou surpreso, talvez, um pouco descrente, quanto aos possíveis resultados, mas sempre atencioso.

Esse período de observação nos proporcionou esclarecimentos que foram imprescindíveis para o direcionamento a ser dado às nossas ações em sala de aula. Conhecemos a realidade da turma e constatamos que os alunos não tinham o hábito de ler textos longos. Muitos estudantes não traziam o material didático para sala, o professor lia para eles e fornecia sua interpretação sobre o texto sem questioná-los, fatos que iam de encontro a nossa proposta, pois o nosso intuito era realizar uma experiência que contemplava o que eles, aparentemente, não tinham costume de fazer em sala.

As estratégias metodológicas montadas para o trabalho com o livro *Por parte de pai* (1995), que foram pensadas antes de iniciar o período de observação, permaneceram as mesmas até o momento inicial da experiência de leitura, assim, mantivemos o objetivo de propor a leitura da obra extraclasse, mesmo já tendo noção das limitações da turma. No entanto, não tínhamos como comprovar se os alunos não iriam sequer tentar ler em casa, então, caso os estudantes não tivessem correspondendo positivamente, adequaríamos a proposta de leitura.

Assim, aplicamos, primeiramente, o questionário de sondagem para obter informações mais consistentes sobre os alunos e em seguida explicamos o gênero diário de leitura. Para a apresentação da obra buscamos dinamizar o momento, por meio da caixa das memórias e posteriormente introduzimos o processo de leitura da obra *Por parte de pai* (1995).

3.2.2 Aplicação do questionário de sondagem e a explicação do gênero diário de leitura: iniciando os encontros

No primeiro encontro da intervenção, realizado no dia 27 de abril de 2015, compareceram onze estudantes, dez meninos e uma menina. Inicialmente, cumprimentamos a turma e retomamos a nossa apresentação pessoal, falamos sobre a experiência já vivenciada naquela escola e a respeito do trabalho de pesquisa que estávamos desenvolvendo.

A seguir, explicamos com mais detalhes a experiência de leitura e a importância dela tanto para os alunos que iriam participar, pois estariam vivenciando uma experiência diferente com a leitura, quanto para os demais discentes, pois pretendíamos compartilhar esse trabalho com outros professores, que podem desenvolver novas vivências de leitura com seus alunos.

Após essa apresentação declaramos que seria a vez dos alunos falarem um pouco sobre si. Neste momento, houve resistência e disseram que não queriam falar. Mas, aos poucos, os estudantes foram cedendo quando fomos insistindo animadamente e fazendo perguntas, assim, eles diziam o nome e em seguida respondiam sobre o que eles mais gostavam de fazer, o que não gostavam e o que achavam de vir à escola. A maioria dos estudantes disse que não gostava de estudar e vinha à escola porque “era o jeito” e que gostava de jogar bola, assistir à televisão, ir à festa, conversar com amigos e acessar internet.

Alguns alunos ao compartilharem seus gostos afirmaram também que preferiam Matemática a Português, no entanto falamos da importância de ambas, destacando o valor da disciplina Língua Portuguesa para os próprios falantes dessa língua.

Depois desse momento de interação, entregamos o questionário de sondagem e a seguir lemos e explicamos as perguntas. Algumas práticas, por mais que a contestemos com frequência, aparentemente, estão cristalizadas em nós

professores e a realizamos mecanicamente por ter se tornado algo comum, como exemplo, ler e explicar diretamente para os alunos.

Todavia, é preciso rever nossas posturas, pois só desse modo teremos como avaliar de fato nossas aulas. Nesse caso, os alunos poderiam ler por conta própria e se necessário poderíamos intervir. Mas, percebemos tal comportamento apenas durante o período de avaliação dos encontros. Acreditamos que é importante também compartilhar nossos supostos “erros” para que em um segundo momento eles possam ser corrigidos.

Ao responderem, os alunos discutiam entre si sobre as perguntas e as respostas dadas. Pedimos que eles tentassem fazer sem conversar com os colegas sobre as respostas que iam escrever, pois era muito importante que cada um respondesse de acordo com a sua realidade e seus conhecimentos pessoais. Esclarecemos que esse questionário não foi feito com o intuito de obtermos respostas certas ou erradas, mas para conhecer melhor os alunos que estão participando da experiência de leitura.

Os discentes seguiram respondendo ao questionário, dentre as perguntas elaboradas indagaram sobre a forma de responder, por exemplo, a questão seis que perguntava: “O maior livro que você já leu possuía em média quantas páginas? Qual o título?”. Desejávamos saber a quantidade de páginas, pois queríamos relacionar a extensão da obra *Por parte de pai* (1995) e ter uma base da familiaridade dos alunos com textos mais longos.

Segundo os adolescentes, a maioria ainda não tinha feito nenhuma leitura de livros mais extensos, seja nessa série que estão cursando ou nas anteriores. Eles afirmaram que não sabiam pôr a quantidade de páginas. Assim, pedimos que eles anotassem independentemente da quantidade de páginas os nomes dos livros que já tinham lido.

Ao analisar as respostas identificamos que elas variaram entre: apenas “dicionário”, com o número maior de respostas, “eu não gosto de livro”, “eu não li nen o livro todo não”, poema, crônica, “A ilha do tesouro”, “O amor em caso dor”, “Turma da Mônica” e “João e Maria”.

Nas respostas “A ilha do tesouro” e “João e Maria”, apesar de não constar o nome dos autores, acreditamos que são referências aos livros clássicos da literatura infanto-juvenil. O primeiro livro possui mais de cinquenta páginas que variam de acordo com a editora e o formato do livro. Já o segundo livro, “João e Maria”, é uma

história bem mais curta, mas vale salientar que ambas são narrativas presentes em livros da literatura infanto-juvenil, que se aproximam da narrativa memorialista que iríamos trabalhar, justamente pelo fato de ela ser voltada também a esse público.

Além desses dois livros, temos também “O amor em caso dor”, acreditamos que, talvez, seja “O amor causa dor”, através da temática pode ser uma narrativa de autoajuda, best-seller, entretanto não temos como fornecer maiores informações sobre esse livro, já que a referência a ele não foi escrita de forma clara e também não temos o nome do autor.

A respeito dos demais livros lidos, o maior número de alunos responderam “Dicionário”; este manual é utilizado apenas para consulta, embora também seja lido. Acreditamos que os alunos mencionaram por já terem tido acesso em sala de aula ou fizeram menção apenas para ter algo a responder e provavelmente copiaram as respostas entre eles.

De modo intencional ou não, os alunos ao responderem apenas “Dicionário” relacionaram livro ao formato do manual (dicionário), mas não diferenciaram as leituras, seja por, talvez, não compreender a finalidade de cada uma ou não saber que há diferenças entre as leituras realizadas do dicionário e de um poema, por exemplo. A própria pergunta também pode ter induzido a essa compreensão, já que perguntamos sobre o número de páginas, entretanto explicamos que se tratava da leitura de textos.

Os alunos também mencionaram poema e crônica, gêneros curtos, vistos com frequência em sala de aula. Além dessas respostas, destacaram que não gostavam de ler ou não tinha lido um livro todo. Tais colocações não nos surpreenderam, pois fazem parte de uma realidade presente nas salas de aula e comumente discutimos sobre essas respostas, seja referente aos gêneros mais trabalhados, como também sobre as resistências dos alunos.

Assim, por meio dessas respostas, foi possível confirmar que esses alunos não possuíam uma bagagem de leitura ampla, provavelmente, desde o fundamental I não vivenciaram experiências com leituras de livros e era visível o quanto algumas dificuldades das séries iniciais se perduram ao longo das outras séries, levando sempre as limitações adiante e não as corrigindo.

Alguns alunos, após terem respondido ao questionário, rapidamente se levantaram para entregar à pesquisadora. Vale lembrar que o tempo da primeira aula é bastante curto. No entanto, pedimos que os alunos relesem antes de

entregar e ressaltamos que era importante sempre revisar mais de uma vez o que se escrevia. Logo depois de reler, os alunos entregaram o material.

A seguir, mencionamos o gênero diário de leitura. Nenhum deles conhecia. Questionamos sobre o que era feito após a leitura de algum texto em sala de aula e eles responderam: “Exercícios, atividades!”, então, enfatizamos que dessa vez não seria realizada nenhuma atividade baseada em perguntas e respostas. Assim, explicamos para eles do que se tratava um diário de leitura e a importância desse material no processo de leitura.

Durante o momento em que eles estavam compartilhando sobre o que mais gostavam de fazer, a maior parte dos alunos, que são meninos, disse que gostava de jogar bola. Como forma de motivação, logo, pensamos em relacionar a palavra “jogo” à desafio. Mesmo não tendo lembrado dessa relação durante a elaboração da primeira versão da sequência didática, pudemos adequar as estratégias, conforme íamos conhecendo melhor a turma. Apesar do jogo mencionado pelos alunos fosse o de futebol, acreditamos que por meio dessa relação foi possível apresentar outro desafio, o jogo da leitura.

Declaramos que por já ter escutado de tantos alunos presumimos que a maioria deles também não gostava da escola, de ler e escrever, fatos que se confirmaram através das suas respostas. Então, esse seria o nosso desafio, ou seja, realizarmos um trabalho com pessoas que não gostam de ler. Já para os alunos, o desafio, talvez, fosse vencer a resistência à prática de leitura. Para isso, era preciso encarar essa experiência e persistir para vencer, pois esse era o desafio lançado pelo jogo da leitura.

3.2.3 Observações sobre as respostas obtidas da primeira parte do questionário de sondagem

Apesar de já termos iniciado a análise do questionário no item anterior, daremos prosseguimento às discussões em tópicos distintos para obtermos uma melhor organização e compreensão das respostas. As perguntas não serão discutidas conforme a ordem numérica da elaboração do questionário, mas serão apresentadas com base na discussão que está sendo proposta ao decorrer do texto, afinal todos os questionamentos elaborados se complementam. Além disso, as

respostas dos alunos serão mostradas da forma que foram respondidas no questionário de sondagem.

Ainda que tenhamos enfatizado no questionário de sondagem, como também nos momentos de discussão sobre a obra, a memória como a temática central, o tema família se relaciona à memória, portanto não trata de qualquer tipo de memória, mas daquelas que estão atreladas ao âmbito familiar.

A primeira pergunta traz sete questões apenas para complementar, as quais tratam especificamente sobre os dados pessoais dos alunos, tais como: nome, escola, idade, série, turno, repetente da série e o local onde mora.

De acordo com o questionário de sondagem, pudemos constatar que a faixa etária dos alunos do nono ano é dos 15 aos 18 anos. Dentre eles, apenas 3 alunos, dos 12 discentes que frequentam a turma, já repetiram.

A maioria dos estudantes do nono ano que frequenta a Escola João XXIII mora nos sítios circunvizinhos a Fagundes, entre eles: Sítio Bonsucesso, Cacimba Doce, Trapiche, Jardim e também vivem na própria cidade de Fagundes, apenas um dos alunos mora em Galante, cidade próxima a Campina Grande e Fagundes.

Vale lembrar que alguns dos dados expostos no questionário de sondagem foram retomados nos momentos de discussão da obra, principalmente, aquelas respostas que envolvem as memórias de família, como exemplo, a relação dos alunos com seus avós e pais.

Todos os alunos ao responderem a segunda questão: “Você trabalha? Onde? Em quê?”, afirmaram que não, no entanto, alguns alunos enfatizaram que trabalham apenas em casa “limpando mato”, “ajudando a mãe”, “ajuda ao pai a tomar conta de um bar”.

Portanto, a responsabilidade desses alunos consiste apenas em estudar, a maior parte deles é menor de idade e aparentemente ainda recebem ajuda financeira dos pais ou de outros parentes. Mesmo tendo outras obrigações dentro de casa, esses discentes tem a oportunidade de se dedicarem aos estudos, caso este seja o desejo deles.

Através de conversas informais com os alunos e professores, soubemos que alguns adolescentes moradores de Fagundes e das regiões vizinhas tem como objetivo, ao completar dezoito anos, irem morar no Rio de Janeiro ou em outras cidades com maiores condições de emprego, pois, geralmente, outros parentes já

moram lá. Esse costume vai se perpetuando, embora muitos jovens ainda não tenham concluído o ensino médio.

Porém, voltam à escola depois de algum tempo, pois o mercado de trabalho exige pelo menos a conclusão do ensino médio. Então, há uma perda de tempo, pois ao invés de concluírem os estudos para depois trabalhar, eles param para ir embora, retornam à cidade quando não conseguem se estabilizar e não percebem que os melhores empregos estão atrelados aos conhecimentos obtidos através dos estudos, pois só assim estarão mais especializados.

Muitos estudantes consideram a prática de leitura uma tarefa árdua, chata e para esses alunos da experiência não é diferente. A maioria das respostas para a terceira pergunta: “Você gosta de ler? O quê? Caso não goste, justifique sua resposta.” foi negativa. Eles afirmaram categoricamente que não gostavam de ler, pois era “muito cansativo”, “muito ruim”, “dar dor de cabeça”, “+ ou –”, dentre outras respostas que não foram justificadas, apenas disseram não.

Embora alguns professores acreditem que essa pergunta não é importante, pois já se deduz a resposta para ela, acreditamos que não podemos afirmar sempre uma resposta negativa por parte de cada aluno, pois caso haja alguma resposta positiva é através dela que teremos o diferencial para o nosso trabalho com a leitura. Quando todos os alunos da turma dizem que não gostam de ler será apenas o professor diante da turma, apenas ele, para incentivá-los. Entretanto, quando encontramos pelo menos uma ou duas respostas positivas, afirmando-nos que gostam de ler, teremos o professor mais outros colaboradores incentivando os demais alunos que afirmam não gostar.

Nesta turma, tivemos três respostas positivas que foram justificadas da seguinte forma: “Sim. Porque quando eu leio um livro ou uma história em quadrinho sinto-me que viajo pra um mundo imaginário.”; “Gosto ler histórias”; “Sim, poema” e mais uma resposta que apesar de ter dito não, ele justificou: “Não mais para você ter um futuro na vida você tem que ler fora daqui”.

A primeira resposta apresentada mostra certa maturidade por parte do aluno, ou seja, ele articula a sua resposta coerentemente. Sabe que o ato de ler permite que ele viaje para um mundo que ele define como imaginário, portanto compreende que pode transitar entre o real e o imaginário. Dois mundos com que o aluno tem a oportunidade de ter contato. Essa compreensão deve ter sido alcançada ao longo de algumas leituras realizadas, pois ele assegura que “sente que viaja” e para sentir é

preciso vivenciar. Tal resposta corrobora com a afirmação de Queirós (2005), quando ele diz que a literatura é feita de fantasia. Mas, infelizmente, a escola quer transformar a literatura em um instrumento pedagógico e limitado, como se conviver com a fantasia fosse algo inferior, enfatiza o autor.

Já as demais respostas: “Gosto ler histórias”, “Sim, poema”, foram breves, mas nos permitem entender que esses alunos já tiveram experiências com leituras de textos narrativos e poéticos, pois exemplificaram e ambos evidenciaram o gênero de sua preferência.

Ainda sobre o questionário de sondagem, um dos alunos afirmou, ao responder à terceira questão: “Não mais para você ter um futuro na vida você tem que ler fora daqui”. Através dessa afirmação percebemos que sua resposta foi negativa, mas a sua justificativa nos chamou a atenção.

O aluno, apesar de não gostar, mostra compreensão a respeito da importância da leitura, sabe que através dela terá possibilidades de ter “futuro na vida”, condições de enfrentar, por exemplo, o mercado de trabalho, já que o próprio discente enfatiza “tem que ler fora daqui.” Acreditamos que o “fora” ao qual ele se refere seja fora da sala de aula e que “tem que ler” mostra para ele a exigência por parte da sociedade.

Enquanto professores, geralmente, tentamos mediar um trabalho que busque despertar nos alunos o gosto pela leitura, bem como mostrar a importância dela para a vida dos seus leitores. Embora esse aluno, que mencionamos anteriormente, diga que não goste de ler, ele vê a leitura como algo obrigatório porque tem uma finalidade, de fato não podemos negar essa importância, mas “a toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler [...]” (PENNAC, 1993, p. 43), assim, é importante incentivar para que o estudante possa descobrir que a leitura vai além da obrigação.

A primeira parte do questionário discute sobre quatro questões que envolvem o perfil do aluno leitor. Já a quinta pergunta busca sondar a relação dos alunos com suas famílias, especificamente os avós, pois a obra a ser trabalhada envolve principalmente os avós do personagem. Portanto, indagamos: “Você tem ou já teve contato com seus avós paternos ou maternos? Como é a sua relação familiar com os seus parentes mais próximos?”.

As respostas variaram entre: “Conheci. Minha relação familiar é estável.”; “mim relacionam com todos quatros avós e minha relação família e ótima.”; “Sim

bastante a minha relação familiar e boa”; “Jative sim contato miaavo ele e meu parente mais próximos mora bem pertinho da minha casa João Pessoa meu avós e avó”; “Eu ainda tenho contato com meus avos, muito bom porque ser eu estiver na pior eles faz algo por mim.”; “tem uma relação bon con parentes e avós”; “não morreu – boa”.

Já sobre a relação familiar dos alunos, percebemos que eles ainda têm algum tipo de contato com seus avós. Aparentemente, os estudantes, através das suas respostas, não demonstraram uma relação emocional tão intensa, tal como ocorre entre o personagem e seu avô, mas possuem lembranças e afeto por esses parentes.

Como o questionário de sondagem tem por objetivo traçar questões que nos proporcionem maiores conhecimentos sobre o público a ser pesquisado, neste caso, os alunos, então lançamos mão de perguntas que contemplam o elemento memória, que está presente na obra.

Através do conhecimento prévio dos alunos, buscamos sondar: “O que você entende por Memória? Você já leu algo sobre esse tema?” Os alunos que responderam confirmaram que não tinham lido nada a respeito desse assunto.

Já sobre a questão que aborda o entendimento deles sobre memória, eles justificaram explicando: “Tempo passado”; “eu não entendo muito por memória e eu li sobre não”; “Eu entendo por memória que a memória faz lembra as coisas passada”; “eu nunca ouvi fala em memoria”; “eu entendo que memoria e quando eu lembo de um coisa de aconteceu a anos atrais”; “e como eu face par jogar”; “não compreendo”; “coisas que relembram o passado”; “Memória para mim é algo que ficou no passado e que nunca é esquecida.”; Outros alunos disseram que não entendiam e que nunca tinham ouvido falar sobre memória.

Mesmo com dificuldades para compreender as respostas dos questionários, acreditamos que obtivemos colocações coerentes a respeito do tema memória. A maioria dos alunos relacionou memória a algo do passado, coincidindo, assim, com o próprio conceito. Já o estudante que afirmou nunca ter ouvido falar de memória, não podemos afirmar categoricamente se de fato ele nunca ouviu esse termo, mas é possível que o aluno não tenha desejado justificar sua resposta ou que o mesmo tenha interpretado como algo diferente do que ele já escutou falar. Mesmo os discentes não sendo leitores proficientes, através do conhecimento prévio deles foi possível discutir sobre o tema em diálogo com a obra.

A última pergunta desse questionário de sondagem interroga: “O que você espera que aconteça nas aulas dessa experiência de leitura?” Os alunos responderam: “Boa espero ler o livro de humor”; “espero aconteça leitura”; “fica em casa jogado vídeo game”; “eu espero não ler por que eu não gosto de ler para a pessoa ouvir”; “Espero que não mude nada”; “Aulas dinâmicas.”; “Espero que seja boa para adquirir mais conhecimento e desenvolvimento na nossa leitura.”; “que as aulas seja muito bem porque eu gosto de lêr”; “Eu espero que aconteça nessa sala de aula que não leci muito”.

Através dessas respostas acima, pudemos observar o nível de comprometimento de cada discente. Enquanto alguns não queriam ler muito, ou ficar em casa jogando vídeo game, outros esperavam aulas dinâmicas, adquirir mais conhecimentos, ter aulas boas porque gostam de ler.

As salas de aula são heterogêneas por serem compostas de pessoas com objetivos e comportamentos diferentes. Embora não pudéssemos atender a todos os pedidos, como “não ler muito”, “não ler em voz alta”, “jogar vídeo game”, buscamos por meio das estratégias metodológicas incentivar a todos a participar, principalmente, quem não gostava de ler.

A determinação do horizonte de expectativa, sugerido pelas pesquisadoras Aguiar e Bordini (1988), é um dos primeiros passos que o professor pode seguir, pois o horizonte de expectativa levantado pode conter informações que ajudarão o docente a conhecer melhor a realidade dos seus alunos. Foi através desse levantamento que obtivemos respostas consistentes sobre a turma para que pudéssemos, assim, refletir sobre sua realidade.

A primeira sequência didática, presente nos apêndices, foi inicialmente elaborada, antes da experiência de leitura, pois já conhecíamos a obra e sua estrutura, como também a realidade da escola em que trabalhamos. Após o período de observação das aulas e da obtenção das respostas do questionário de sondagem, o material foi readaptado de acordo com as necessidades específicas da turma. Além dessas modificações, sempre que percebíamos que havia necessidade de melhorá-la, a sequência era revisada.

3.3 A caixa de memórias: evocações de lembranças

O segundo encontro da experiência teve início às 13h45min, segunda aula, do dia 28 de abril de 2015 e foi dedicado à apresentação da obra *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos Queirós, aos alunos da experiência de leitura.

Neste encontro, posicionamos uma mesa em frente às cadeiras dos alunos no centro da sala. Em seguida, tiramos uma caixa de dentro de uma bolsa plástica e a situamos em cima da mesa. Os estudantes, ao verem aquela organização e principalmente a caixa, logo perguntaram se haveria uma surpresa. Animadamente respondemos que sim.

Os alunos estavam eufóricos, mas após o nosso pedido de silêncio eles foram se acalmando. Em clima de suspense, a pesquisadora tirou a tampa da caixa e a virou lentamente em direção ao público. Eles leram espontaneamente em voz alta: “Caixa das memórias”.¹

Frisamos por meio da leitura repetitiva: “Memórias, memórias...” e perguntamos para os alunos: “O que são memórias para vocês?” Lembramos a eles das perguntas presentes no questionário que também abordam esse tema e um dos discentes respondeu: “Coisas do passado!”. Os demais alunos continuaram em silêncio. Reiteramos por meio da fala do aluno: “Então, são registros de fatos ocorridos que guardamos em nossa mente!?” Alguns alunos concordaram, outros permaneceram calados.

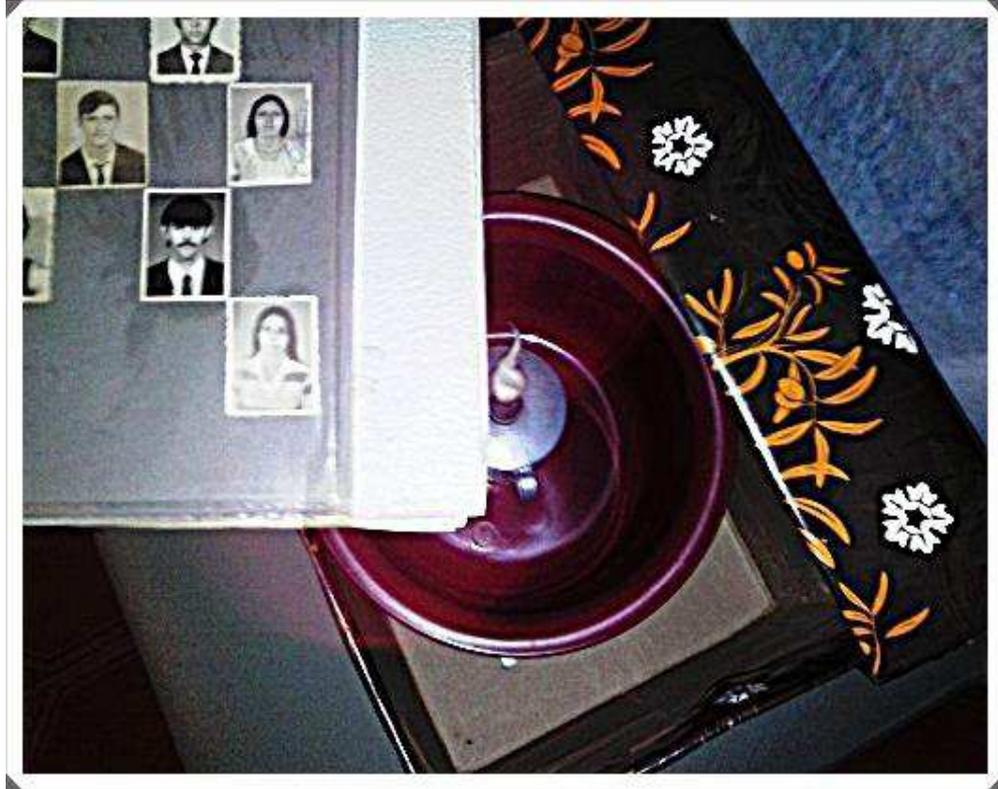
Explicamos que muitas vezes pensamos em algo que já nos ocorreu, que ficou no passado, tal como o colega da turma enfatizou, então essas lembranças são as nossas memórias. Esperamos alguma contribuição, mas os alunos ficaram calados. No entanto, estavam prestando atenção.

Após essa breve explicação, tiramos o primeiro objeto da caixa que era um álbum com fotos antigas, em preto e branco, mostramos aos alunos e perguntamos

¹A ideia da estratégia, “caixa das memórias”, partiu da colaboração e incentivo da Professora Renata Junqueira, em um dos encontros ministrados por ela na Universidade Federal de Campina Grande.

para eles o que achavam das pessoas do álbum, ou melhor, quem seriam aquelas pessoas? Entre risos, disseram: “Pessoas que já morreram!”, “Que foram para guerra!”, “Pessoas velhas!”, “São tataravós!”. Vejamos na imagem abaixo:

Figura 1 - Caixa das memórias



Fonte: Dados da pesquisa

Do mesmo modo que na brincadeira quente ou frio, quando falamos algo que se aproxima da verdade é quente, quando não, é frio, foi explicada a brincadeira e dito para os alunos: “As respostas de vocês estão quentes!”, porque de fato algumas pessoas do álbum são aparentemente velhas e algumas já morreram, como também podem ser os tataravós de alguém, mas nenhum deles foi para guerra. Os alunos estavam animados e riram quando confessamos que eles estavam falando justamente dos parentes da pesquisadora.

O próximo objeto a ser retirado da caixa foi uma lamparina. A lamparina era um utensílio utilizado nas casas na época em que não havia energia elétrica. Conhecido pelas pessoas que vivenciaram essa época, por isso, ficamos em dúvida se esses alunos saberiam identificar de fato uma lamparina.

Considerando que a maior parte desses alunos é da zona rural, no entanto com as mudanças ao longo do tempo é comum trocarmos utensílios utilizados antigamente por outros atuais. Como já faz algum tempo que a lamparina deixou de ser necessária, talvez esses jovens alunos não a conhecessem.

Porém, quando retiramos da caixa AP falou: “Uma lamparina! Na casa do meu avô tem um monte!”, RM reiterou e disse: “Oxê, lá em casa tem.” Os demais alunos também reconheceram o objeto e nossa dúvida anterior logo se desfez, refletimos que esses discentes ainda tem contato com objetos que marcaram uma época e não apenas com utensílios atuais. Além disso, são alunos vindos da zona rural, nordestinos e de algum modo têm em suas memórias essa época em que a lamparina era necessária.

Por meio dessa dinâmica, íamos nos aproximando das memórias dos alunos, mesmo não expondo diretamente a eles a temática família, mas as estratégias direcionavam para a relação dos eixos temáticos “memória” e “família”. Não exploramos o fato de ainda se ter esses objetos antigos na residência dos parentes dos estudantes, pois, tínhamos apenas uma aula, e o intuito da dinâmica era conduzir os alunos, de modo que eles identificassem os avós como o foco central da discussão para, assim, apresentarmos os personagens do livro. Inconscientemente, os discentes já relacionaram os objetos mostrados aos tataravós de alguém e depois aos avós, ou seja, estávamos indo na direção correta.

Enfatizamos que a palavra “avós” estava sendo mencionada pela segunda vez, eles se mostraram atentos. A seguir, retiramos um penico ou urinol, expressão utilizada por Bartolomeu Campos Queirós em *Por parte de pai* (1995), mas na nossa região acreditamos que é mais conhecida como penico. Quando os alunos viram o objeto, as risadas aumentaram e AJ falou: “É um penico, professora!”, “Na casa dos meus avós tem.” Novamente eles relacionaram o terceiro objeto à casa dos avós.

Por meio dessa dinâmica, estávamos avaliando o conhecimento prévio dos alunos. Embora já tivéssemos algumas informações contidas nos questionários de sondagem sobre a relação dos alunos com os avós, através dessa dinâmica pudemos apresentá-los informalmente às temáticas “memória” e “família”, bem como à primeira parte da leitura do livro “A casa do meu avô”, mas até esse momento ainda não tínhamos mencionado sobre o livro que iria ser lido.

Primeiramente, eles remeteram o álbum de fotos às pessoas mais velhas e também aos tataravós de alguém, em seguida, relacionaram os dois últimos objetos

a utensílios que existiam na casa dos próprios avós. Assim, pedimos que os alunos compartilhassem e falassem sobre seus parentes.

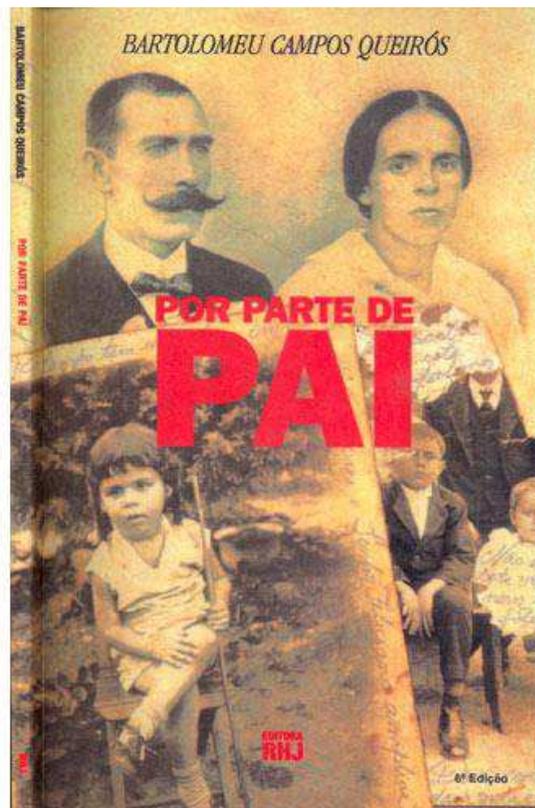
A maioria dos discentes estava interagindo bem, AJ disse que morava com o avô, inclusive, tinha mais afinidade com ele do que com o próprio pai. Já RM expôs que seus avós maternos tinham morrido, enquanto LH falou que morava próximo e tinha contato com eles. Essas colocações são algumas das memórias que os alunos conservam a respeito dos seus avós.

Após esse primeiro momento de discussão sobre os objetos da caixa, a seguir dedicamos um tempo para a distribuição dos livros xerocopiados da obra literária *Por parte de pai* (1995), de Bartolomeu Campos Queirós, como também dos diários de leitura. Dentro do livro xerocopiado de cada aluno, acrescentamos a cópia do termo de autorização para os pais, o qual explica a experiência de leitura. Depois de todos terem recebido o material, iniciamos a explicação partindo do termo de autorização e esclarecemos para os alunos a importância da assinatura dos pais.

O bloco de anotações foi o segundo material a ser comentado, lembramos aos alunos sobre o diário de leitura e seu processo de escrita, já explicado no encontro anterior. Esse bloco é formado por folhas de papel ofício, dobradas ao meio e encadernadas. Os alunos se mostraram curiosos ao receberem o material, inclusive sobre o livro a ser lido, pois eles ficaram logo folheando.

A seguir, pedimos a atenção de todos e retiramos o último objeto da caixa que era o livro original da obra *Por parte de pai* (1995). Ao mostrar aos alunos pedimos que eles observassem os detalhes da capa. Os discentes animadamente disseram que a capa lembrava fotos antigas, um deles falou que a capa era “brega e que as crianças da foto eram filhos das pessoas mais velhas.

Figura 2 - Capa do livro *Por parte de pai*



Fonte: Queirós (2015)

A respeito do nome Bartolomeu Campos Queirós, os discentes falaram que este era o “velho do bigodão” da imagem, outro rapidamente disse: “Não. É o autor do livro!”, demonstrando o seu conhecimento prévio sobre a organização de um livro, que mostra em destaque, geralmente, o nome do autor da obra. Assim, eles contribuíram positivamente, apesar de não aparentarem em seus comentários a impressão positiva de terem, por exemplo, achado interessante a capa do livro. Apenas a descreveram detalhadamente.

Um dos participantes da experiência olhou a contracapa do livro e logo seguiu para a primeira página. Essa obra não inicia com o número um, mas sim com o número sete, como explicamos anteriormente. O aluno AJ achou que de fato era o número um, mas questionou por que a seguir aparecia a oitava página. Outros alunos interferiram e disseram que não era o número um e sim o número sete.

A pesquisadora interiormente se surpreendeu pelos alunos terem percebido sem a intervenção dela. Diante dos comentários, percebemos que eles interagem a partir de um aspecto do livro. Desse modo, achamos que os alunos já estavam progredindo, tendo em vista a realidade de leitura deles em sala de aula.

Ao perguntarem o porquê pedimos que eles observassem melhor o início do livro e que eles lessem a frase posta na contracapa, com o intuito de estimulá-los a refletir. Não leram em voz alta, então foi feita a leitura pela pesquisadora e eles silenciosamente acompanharam: “Nunca recebi dez com louvor, sempre sete com distinção.” Quando repetimos pela segunda vez a leitura, eles mostraram ter compreendido e AJ exclamou: “É..., sete!”, “Tá vendo, eu também tiro sete!” Percebemos que o aluno se identificou com a epígrafe e houve, nesse caso, o entrecruzamento do horizonte do leitor com o do autor.

A partir da leitura realizada ressaltamos para os alunos que essa obra era uma narrativa que mostrava a história do próprio autor. E essa frase fazia referência ao autor Bartolomeu Campos Queirós, que não costumava, segundo seu comentário, tirar dez com frequência e sim a nota sete.

Ao observar esses dados, inicialmente, acreditamos que o autor começa seu livro com o número ao qual ele costumava receber com simplicidade, mas com distinção, que é o número (nota) sete. Mas, logo, percebemos também a possibilidade do autor ter incluído a capa como parte da história. Ao observar as páginas desde o começo da narrativa identificamos que o número sete está posto na ordem correta. Essa forma de marcação ocorre em outras obras de Bartolomeu Campos Queirós, como em *O olho de vidro do meu avô*(2004), entretanto, nessa história, soma-se a partir da contra capa. Observamos, assim, outra peculiaridade das obras de Queirós.

Essa última interpretação, infelizmente, não foi compartilhada com a turma da experiência de leitura, pois percebemos tal possibilidade após a intervenção, através da colaboração e leitura dos professores examinadores. Outro fato que não exploramos com os alunos foi o significado do número sete, que simboliza, por exemplo, os sete dias da semana, as sete cores do arco íris e segundo a numerologia é o número da perfeição, dentre outros sentidos. Logo, se na escola sete é símbolo de mediano, em outros campos sete pode ter a relevância de um dez.

Nem sempre todas as informações sobre a obra serão contempladas em sala de aula, às vezes, passam despercebidas para o professor que está ministrando os encontros. Mas, posteriormente, ele pode reconhecer esses fatos. Detemo-nos na aula apenas no sentido da nota sete, entretanto podíamos ampliar a discussão complementando os diversos significados desse número.

No entanto, eles perceberam a importância dada pelo autor à nota sete, ou seja, apesar de não termos discutido ou insistido para que eles falassem sobre o assunto das notas, os alunos mostraram através das suas reações e sorrisos a dificuldade reconhecida de também tirar um dez, a nota máxima, e a frequência de receber um “sete com distinção”.

Mostramos aos alunos que o livro não possuía capítulos, apenas fragmentos que se entrelaçavam, todavia foram feitas algumas subdivisões, por meio dos temas: “A casa do meu avô” (do início do livro até a página 20); “Brincadeiras na Rua da Paciência e os ensinamentos do meu avô” (da página 20 até a 41); “Meu avô e meu pai, carinhos distintos” (da página 41 até a 56) e “A doença da minha avó” (da página 56 até a 73), assim eles poderiam ler por partes.

A obra em estudo trata do gênero conto memorialista, pois, sobretudo, tem um caráter narrativo e revela memórias que coincidem com a história pessoal do autor do livro. Essa simples explicação foi dada aos alunos desde os primeiros momentos de apresentação da obra e retomada em outras discussões, para que eles pudessem ter uma noção do tipo de texto que estávamos trabalhando.

Por fim, dedicamos um momento para os alunos produzirem uma capa, a gosto deles, em seus diários de leitura, tal como demonstra a figura a seguir, e para os registros das impressões sobre esse segundo encontro.

por exemplo, a respeito das memórias para apresentar posteriormente a obra que seria lida.

Conforme Cosson (2006), é preciso preparar o leitor para receber o texto como forma de motivação, pois os sentidos não são passados apenas pelas palavras escritas. Assim, criamos a caixa das memórias para motivá-los e incentivamos também a refletirem espontaneamente sobre as temáticas da obra.

A respeito dos diários de leitura, Rouxel (2014) ressalta que esses escritos possibilitam vislumbrar como o leitor se constrói no espelho do texto. Assim, acompanhamos os alunos por meio desse gênero, o qual permite que o leitor se exponha livremente.

Vale lembrar que, dependendo da realidade da turma, é preciso orientação e acompanhamento do professor. Nesse caso, deixamos o material com os alunos e muitos não escreveram sobre o segundo encontro. Como não deu tempo registrarem em sala, após produzirem a capa, levaram para casa e muitos não anotaram suas impressões. Mas, dentre os alunos que escreveram sobre o segundo encontro, AJ destacou:

Hoje foi muito bom porque a professora veio com uma caixa de Memoria aí ela tirou um aubo de fotografia e depois ela tirou um pinico e depois ela pergunta dos tempos de minha vó e ela sor ficou falando Do livro de depois ela deu um diário é ela mandou nois escreve isso aqui.

O aluno enfatiza que achou muito bom. Visivelmente, a caixa das memórias o agradou. Ele menciona aspectos interessantes que evidenciam a postura da pesquisadora, como exemplo, o fato dela “sor ficou falando Do livro”, pois a docente de maneira empolgada apresentava detalhes da obra.

Espontaneamente, o aluno demonstra certa impaciência, diferentemente do momento dinâmico da caixa das memórias que tanto o agradou. Além disso, o fato da pesquisadora ter dito para escrever no diário de leitura sobre o encontro resultou na interpretação “ela mandou nois escreve isso aqui.”

O ato de direcionar os alunos, muitas vezes, resulta na compreensão de simplesmente mandar fazer algo, embora nossa intenção fosse apenas obter a participação do aluno. A resposta desse estudante nos ajudou a compreender não apenas sua opinião a respeito da estratégia (caixa das memórias) utilizada no

encontro, mas também para avaliarmos as nossas posturas em sala de aula e o que os alunos entendem sobre elas. Já outro discente destacou:

A aula hoje foi bem interessante porque a professora trouxe uns objetos que agente vê na casa dos nós avós e a professora falou sobre o livro que agente vai estudar. eu gosto muito de tudo da aula de hoje o livro é muito antigo ele teve ser bem interessante e a professora mostrou umas fotos da família dela as fotos eram muito antigas o livro é muito interessante.

A produção transcrita acima mostra que o aluno achou a aula interessante, assim, cita os objetos trazidos pela pesquisadora, os quais são encontrados na casa dos avós. Destaca também que o livro a ser estudado é muito antigo, no entanto, realçou que pode ser interessante.

Percebemos tanto pelos textos escritos no diário, como também durante a realização da aula, que a estratégia de apresentação da obra satisfaz a turma. Os discentes partiram dos objetos que estão presentes na obra e que representam os avós dos alunos para os personagens que compõem *Por parte de pai* (1995), desse modo, interagimos a partir do contexto dos discentes.

3.4 A casa do meu avô: resistência à prática de leitura

Conforme as estratégias metodológicas que elaboramos, o terceiro encontro tratou da discussão sobre a leitura da primeira parte da obra *Por parte de pai* (1995), a qual intitulamos “A casa do meu avô”. Acreditávamos na possibilidade de os alunos terem realizado a leitura em casa, pelo menos a maior parte da turma, pois, no encontro dedicado à apresentação do livro, os alunos se mostraram animados com a caixa das memórias.

Assim, pensávamos que de um modo positivo a dinâmica despertaria o interesse dos alunos para a leitura do livro e assim bastaria para que eles iniciassem a leitura por conta própria em casa. Mas, os fatos não corresponderam exatamente às expectativas criadas.

No encontro da segunda-feira, dia 04 de maio, logo após o feriado do dia do trabalho, seguido do fim de semana, obtivemos as respostas dos alunos e aparentemente sinceros, informaram-nos que não tinham lido a primeira parte do livro, com exceção de quatro alunos. Dos alunos que leram, um deles ressaltou que

tinha lido até a página 41, ou seja, até a segunda parte do livro; uma aluna disse que estava gostando da história, mas que tinha lido apenas a primeira parte, não avançando para as demais páginas, bem como os outros dois alunos.

Apesar da estratégia de apresentação da obra não ter sido suficiente para incentivar a todos os alunos a lerem em casa, acreditamos que esse momento de motivação, como também o fato de falarmos em desafio, ultrapassar etapas e vencer o jogo da leitura incentivou os discentes que começaram a ler. Em sala de aula há alunos que mostram mais resistência e dificilmente os estudantes apreciam da mesma forma as estratégias ou a própria obra.

Como se tratava de uma pesquisa que envolvia um período limitado, então, concluímos que não tínhamos tempo suficiente para desenvolver um trabalho que, primeiramente, estimulasse os alunos a ler em casa. Segundo Colomer (2007), não adianta apenas atividades de animação da leitura sem acompanhar depois o leitor ao longo do seu difícil trajeto.

É preciso, com base nas contribuições da autora, dedicar tempo escolar para a leitura individual; criar espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar, como também iniciar melhoras nos programas de aprendizagem da leitura.

Então, era preciso reorganizar as estratégias e dar prosseguimento à experiência de leitura. Sabe-se que nem sempre é possível envolver todos os alunos, mas, enquanto professores, precisamos incentivar e tentar atrair um número maior de leitores. Para isso, as estratégias, caso haja necessidade, devem ser reelaboradas com base nas necessidades dos discentes.

Já que grande parte dos alunos não leu em casa, não havia sentido prosseguirmos com as estratégias elaboradas e discutir sobre a leitura apenas com quatro alunos, enquanto os demais nem sequer tentaram ler o livro para conhecer a história, assim, buscamos readaptar.

Com base nas informações já obtidas, contávamos também com a possibilidade deles não lerem, mas precisávamos confirmar. Só podemos afirmar que determinada estratégia foi eficiente para a turma depois de aplicá-la e ver o seu resultado, pois, muitas vezes, funciona em uma turma e na outra não.

Por mais que nossa intenção fosse estimular a classe, partíamos do princípio de que a primeira dinâmica agradou, entretanto não foi suficiente para instigar todos os estudantes da sala a realizarem a leitura. Nem sempre o docente saberá o

caminho, a melhor estratégia para utilizar e não cair no velho tradicionalismo, mas interiormente compreendemos que os nossos alunos precisam aprender a ler por conta própria, então, naturalmente, devemos conduzi-los para essa independência, tendo em vista o aperfeiçoamento das estratégias de leitura.

Inicialmente, perguntamos aos discentes se eles tinham trazido seus livros e a maioria respondeu que sim. Para aqueles que não trouxeram o material, emprestamos uma cópia extra, mas foi ressaltado que era preciso trazer o livro em todos os encontros.

Antes de iniciarmos a leitura, elogiamos aqueles alunos que se dispuseram a ler em casa e mencionamos a importância dessa leitura para eles, pois conseguiram ultrapassar uma etapa que é considerada muito difícil para outros alunos.

É preciso que alguém se disponha a começar, no entanto, para dar o primeiro passo sempre há muita resistência. Para tanto, partimos do contexto ao qual os alunos já estavam acostumados para naturalmente adentrarmos em um novo estágio de leitura em sala de aula, que envolve procedimentos diferentes, pois;

[...] ler em voz alta não é suficiente, é preciso *contar* também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma *história*. Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura. (PENNAC, 1993, p. 124)

Assim, introduzimos a leitura oral do livro *Por parte de pai* (1995), unindo a estratégia que os alunos já estavam acostumados ao modo de leitura realizada pela pesquisadora, pois esta tentou mostrar uma leitura que se aproximasse do modelo de performance, que busca interpretar o papel do personagem, e não apenas decodificativa.

Ribeiro (2014) enfatiza, a partir das contribuições de Graça Paulino (2001), o fato de cada tipo de texto ter um modo de desenvolver a leitura, inclusive os textos de cunho literário. Não se lê literatura, segundo Ribeiro, como uma notícia de jornal ou como uma receita de bolo; ler literatura significa lutar com os sentidos. Desse modo, faz-se necessário pensar numa concepção de leitura que não apenas decodifique, ou se aproprie de algo em função de uma leitura individual em que ocorra apenas atribuição de sentidos.

Ao comunicar a turma que a pesquisadora iria realizar a leitura oral da primeira parte do livro, os alunos se mostraram desinteressados, a resistência

transparecia. Já imaginávamos, pois para eles era comum escutar a leitura por parte do docente, assim não havia novidades. Mas, a intenção era justamente partir dessa realidade e modificá-la aos poucos. Como não tinha espaço suficiente na sala para organizar os alunos em círculo, então permaneceram lado a lado. Iniciamos a leitura oral e, nesse momento, todos ficaram calados, apenas acompanhavam pelo material.

Conforme avançávamos na leitura, os alunos, aos poucos, iam se mostrando impacientes, então parávamos e era feito alguns questionamentos para estimulá-los: “E aí, pessoal, quem são os personagens do livro? Como é a relação do avô com o neto?”. Os alunos respondiam prontamente, em seguida era retomada a leitura oral.

Assim que finalizamos a leitura da primeira parte perguntamos aos discentes: “O que mais chamou a atenção de vocês nesta primeira parte da obra?” A aluna AP respondeu: “O avô escreve nas paredes!” Observamos que muitos alunos se mostravam atentos, entretanto outros continuavam dispersos.

Ressaltamos que os alunos não tinham que gostar da história, no entanto, por meio da leitura, eles podiam vivenciar novas experiências. Concluímos, assim, a primeira parte do livro em apenas uma aula e como não restou tempo para as anotações no diário, pedimos que os alunos realizassem essa atividade em casa.

O encontro seguinte foi na terça-feira, 05 de maio, e dedicamos esse momento à discussão da primeira parte do livro. Buscamos intercalar um encontro para a leitura da obra com outro destinado à discussão, pois pretendíamos dinamizar e não tornar as aulas tão cansativas.

Para tanto, iniciamos a aula compartilhando as suas próprias memórias a respeito dos seus familiares. Podíamos ter começado incentivando os próprios alunos a falarem primeiro, mas, por subtender que não é fácil falar de si, principalmente, quando partilhamos nossas memórias em público, expomos inicialmente.

Foi exposto que naquele dia fazia sete anos que seu pai havia falecido e também não tinha os seus avós paternos e maternos, pois todos já morreram. Por isso, as suas memórias eram resumidas em única palavra chamada “saúde”, pois era o sentimento que predominava naquele momento.

Por meio dessa explicação, introduzimos uma dinâmica reflexiva. Distribuímos entre os alunos pedaços de papéis em branco e pedimos para que eles anotassem uma palavra que representava o que sentiam quando evocavam as lembranças que

guardavam dos seus familiares. Após escreverem, os alunos teriam que ler a palavra e compartilhar as suas memórias com a turma.

Como já tínhamos exposto as nossas memórias, a tendência era os alunos repetirem a palavra “saudades”, como um exemplo, assim como ocorre nos exercícios. Entretanto, nesse caso, não era uma atividade e mesmo que os alunos falassem novamente “saudades”, sabíamos que as recordações de cada discente são únicas, portanto, o que diferencia nessa dinâmica são as experiências pessoais.

Não foi necessário insistir muito, os alunos logo se despuseram a falar. O estudante RM compartilhou a palavra “lembrança”, porque recordou do seu pai que morreu no Rio de Janeiro; o aluno LH mencionou a palavra “saudade”, pois lembrou-se do seu avô que faleceu, já AJ também escreveu saudade, mas por lembrar da mãe que estava no Rio de Janeiro. O aluno LS disse que anotou amor porque se sentia preenchido por esse sentimento quando lembrava dos pais. Por sua vez, MD enfatizou a palavra “união”, pelo fato dos seus familiares brigarem, no entanto voltam a se unir.

Os demais alunos da turma não mencionaram outras palavras, retomaram também as que já apresentamos, entretanto, referiam-se a alguém da sua própria família, principalmente aos pais ou avós, que estavam no Rio de Janeiro ou já falecidos.

Nessa pesquisa, recorrentemente, falamos da memória como temática central, entretanto não se trata de qualquer recordação e sim das memórias voltadas à família. Portanto, exploramos a memória enquanto procedimento para a abordagem de outros temas.

Após a dinâmica, pedimos aos discentes que eles pegassem seus diários de leitura e registrassem sobre esse momento de reflexão. Mas, a maioria dos alunos não tinha feito o registro sobre o encontro anterior em casa, então começaram a escrever em sala.

Conforme as anotações dos diários, os alunos destacaram apenas aspectos do enredo, referentes à primeira parte do livro “A casa do meu avô”, principalmente, a respeito da afinidade entre avô e neto. O aluno LC observou:

A primeira parte do livro retratou sobre um senhor que escrevia nas paredes todos os acontecimentos e tinha um neto que gostava muito dele muito mais que seu próprio pai. Retratou também o medo que o

menino tinha de não ser filho legítimo do seu pai e de uma velha senhora chamada Maria turum e um vigário. A primeira parte foi um pouco complicada no começo, mas depois ficou muito mais compreensível com a leitura aprofundada e eu avaliei como interessante.

Esse mesmo aluno durante as discussões em sala ressaltou que era preciso mais de uma leitura para entender o livro. Através da opinião de LC compreendemos que *Por parte de pai* (1995) proporcionou ao aluno/leitor dificuldades para a apreensão dos sentidos do texto. Essa obra tem uma linguagem metafórica, além de poética, e é preciso que o leitor preencha as lacunas do texto enveredando pelas entrelinhas, pois o sentido não está diretamente explícito.

Para que o aluno complete esses vazios do texto, o professor, às vezes, precisa auxiliá-lo, pois, como salienta Iser (1979), diferentemente da relação face a face, onde podemos nos perguntar mutuamente, isso não ocorre entre o texto e o leitor. Ao conciliarmos a leitura oral das partes da obra, paralelamente as discussões em sala, tivemos a oportunidade de ouvir algumas opiniões e dúvidas dos alunos, assim foi possível ajudá-los a refletir e a buscar uma compreensão coerente dos fatos. Entretanto, não podemos afirmar que todas as lacunas foram preenchidas, afinal, sempre é preciso releituras do texto.

Vale salientar que LC já tinha iniciado a leitura do livro em casa. Acreditamos que a leitura aprofundada à qual ele se refere seja a leitura feita em sala, ou realizada pela segunda vez e com mais atenção. Já o aluno RF também menciona aspectos do enredo, destacando que:

O menino que morava na casa do seu avô, esse menino amava mais seu avô porque ele convivia mais com ele do que com seu pai o avô do menino tinha o costume estranho ele escrevia nas paredes e no teto de sua casa. A casa do avô do menino também contava contos de trapegistas, tinha um padre curava doenças veruga varios outros sintomas. eu também gostei do livro porque fala de uma convivencia do menino com seus avos. Fim

Os discentes que escreveram nos diários de leitura destacaram, principalmente, a relação do neto com o avô e o hábito de Joaquim (avô) escrever nas paredes de casa. Assim como o aluno RF mencionou que “o avô do menino tinha o costume estranho”, também evidenciou outras partes do enredo, finalizando com sua opinião “gostei do livro porque fala de uma convivencia do menino com seus avos”. Este aluno nos confirmou que de fato gostou do livro.

Já os outros estudantes não registraram opiniões negativas sobre a obra e retomaram também aspectos do enredo, tal como AP: “eu goste muito o menino morava com as avôs ele tinha mais amor pelo as avôs do que dos pais dele [...]” e o aluno CR: “Fala do menino que vivi na casa do avô e o avô gostava de escreve nas parede da casa o menino gosta muito do avô e o pai dele não mora com que ele que avô é mais presente do que o pai.”

Jouve (2002), ao discutir a categoria de leitor real, realça tanto o leitor que está inscrito no texto como o indivíduo que segura os livros nas mãos. Nessa experiência de leitura pudemos observar esse leitor real, presente na sala de aula, que ora não entende a obra, às vezes, surpreende-se e também dialoga com o texto. Comumente, o leitor real apresenta resistência à prática de leitura, mas, quando há o envolvimento, após superada a resistência, ele consegue avançar para novos textos com menos dificuldades.

Nesse sentido, Rouxel (2014) reflete que a experiência estética é a resposta do leitor às solicitações da obra lida. Assim, é possível que o aluno reconfigure o texto e traga elementos da sua própria história, por exemplo, quando lemos sobre o avô do personagem e o aluno AJ complementa falando da sua relação de proximidade com seu avô. Através dessa relação do contexto dos alunos com o texto, naturalmente, surge a identificação do leitor com a obra e a possibilidade do discente ampliar seus horizontes de leitura.

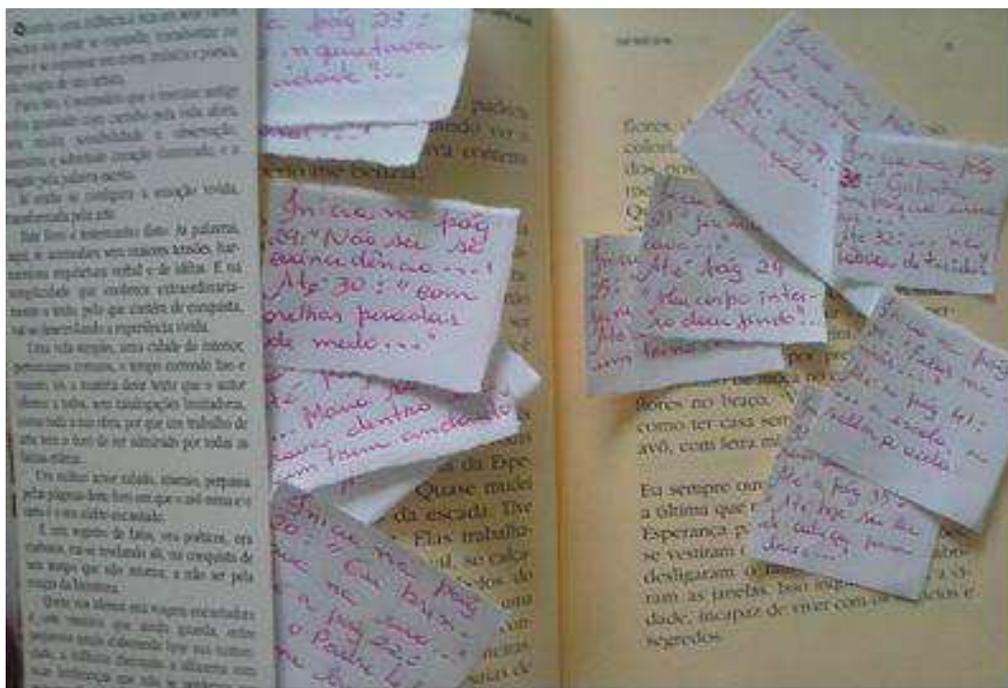
3.5 Brincadeiras na rua da Paciência e os ensinamentos do meu avô: incentivo à leitura literária

Este encontro foi realizado na sexta-feira, dia 08 de maio, durante a segunda e sexta aulas. Alguns alunos disseram que já tinham lido em casa a parte nomeada por: “Brincadeiras na Rua da Paciência e os ensinamentos do meu avô”. Logo, parabenizamos-los e ressaltamos a nossa satisfação em saber que eles já tinham lido.

Por mais que alguns discentes já tivessem iniciado a leitura da segunda parte em casa, a nossa intenção era envolver também os demais alunos que ainda não tinham lido. Desse modo, para uns seria uma segunda leitura, já para outros a primeira, mas o importante era a participação de todos.

Para obtermos uma melhor organização, distribuímos em pedaços de papéis a anotação que orientava o aluno sobre a parte do livro a ser lida, tal como a referência da página e do parágrafo, já que a obra não possui divisões por capítulos. Além disso, os fragmentos memorialísticos variam de tamanho, caso dividíssemos oralmente os estudantes poderiam reclamar também da extensão dos trechos, então através desse recurso foi possível equilibrar as partes para cada discente ler.

Figura 4 - Anotações que orientavam os alunos sobre a parte do livro a ser lida.



Fonte: Queirós (1995)

Em seguida, pedimos que os alunos pegassem seus livros e procurassem no texto a parte referente à anotação do papel. Após todos localizarem solicitamos uma leitura silenciosa do fragmento. Até o momento da leitura (silenciosa) toda a turma estava calma e seguindo as instruções sem mostrar resistência. Mas, ao explicar que precisaríamos da colaboração de todos e para isso era preciso que cada aluno lesse oralmente a parte do livro que ficou responsável, eles logo se negaram.

De acordo com os dados obtidos com o questionário de sondagem, já sabíamos que a maioria dos discentes não gostava de ler, contudo, segundo Pennac (1993, p.115), o professor representa uma “casamenteira”, que “quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés” e promova a união dos alunos com a leitura, mas para isso é necessário juntá-los pouco a pouco.

Assim, buscamos acalmá-los, explicamos que as partes selecionadas não eram muito longas e que todos poderiam ler, pois eles eram capazes de enfrentar esse desafio. Ressaltamos que essa experiência de leitura consistia no incentivo à leitura, por isso os alunos também teriam que participar, pois só lendo eles estariam superando as limitações em torno dessa prática.

Pedimos que o aluno responsável por iniciar a leitura começasse, pois a dinâmica foi organizada de modo que cada participante precisava seguir a ordem da história do livro, no entanto, o estudante não se dispôs. Ao presenciar a resistência da turma, bem como a insegurança dos alunos, suavemente perguntamos: “Vocês acreditam que sabem ler?” Alguns alunos responderam que sim, mas disseram também que não gostavam. Expliquei que aquele encontro dependia deles, para isso, precisávamos, primeiramente, da ajuda do aluno que iria iniciar a leitura da obra.

Um dos alunos da turma apontou para o colega informando-nos que ele era o responsável. Neste momento, ninguém falava, mas todos prestavam atenção, então a docente se direcionou ao aluno responsável pela primeira parte e insistiu educadamente, pediu que ele lesse pelo menos a primeira linha. O aluno olhou para ela e não respondeu, em seguida, direcionou o olhar para o livro e começou a ler baixinho. Depois que o aluno leu a primeira linha e olhou para professora, ela sorriu e disse: “Agora, continua!” e ele seguiu com a leitura.

Após o aluno concluir, explicamos que era preciso que todos fossem acompanhando pelo livro a leitura do colega. Pedimos a contribuição do segundo aluno e o mesmo também se negou. Mas, aparentemente, a turma já não se mostrava tensa. Riam e conversavam entre eles, dizendo: “Vai, lê!” Pedíamos silêncio e pacientemente insistíamos para que o aluno da vez lesse. Neste encontro, havia onze alunos em sala, apenas dois alunos se negaram de fato e por se mostrarem muito nervosos não persistimos, já que:

Falar de uma obra aos adolescentes e exigir deles que falem dela pode se revelar muito útil, mas não é um fim em si mesmo. O fim é a obra. A obra nas mãos deles. E o primeiro de seus direitos, em matéria de leitura, é o direito de se calar. (PENNAC, 1993, p. 132)

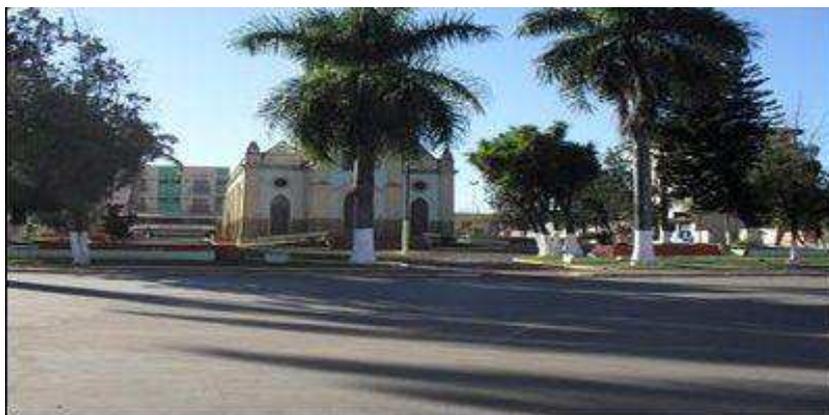
Acreditamos que insistir é preciso, entretanto, o professor tem que ter a sensibilidade, compreensão e identificar quando o aluno, por meio da estratégia, está mais se recuando do que se dispondo para a leitura.

Alguns alunos desempenharam leituras claras e pontuadas, no entanto, a grande parte realizou uma leitura soletrada e decodificava. Para estes que não leram bem, a professora buscou incentivar e ajudar no percurso da leitura, exigindo, principalmente, respeito e calma por parte dos demais colegas.

Um dos alunos, ao finalizar a leitura da segunda parte, disse que o livro era difícil e também não era muito interessante. A pesquisadora mostrou satisfação diante do posicionando crítico do estudante e explicou para eles que o processo de leitura, às vezes, exige de nós bastante atenção e reflexão.

Visando às dificuldades referentes à segunda parte da leitura, bem como à compreensão da obra, no encontro seguinte, realizado na segunda-feira, 11 de maio, retomamos o enredo desde o início até a segunda parte da leitura. Por meio de slides, apresentados no computador, discutimos alguns tópicos sobre a história, tais como: “O que descobrimos até agora sobre os personagens?”, “Qual a rotina da Rua da Paciência tão mencionada na obra *Por parte de pai?*”, “Para vocês, há alguma semelhança entre Fagundes e Papagaio (cidade do autor do livro)?”, além disso, mostramos também imagens da cidade de Papagaio em Minas Gerais e da cidade de Fagundes.

Figura 5 - Matriz de São Sebastião - Papagaios/ MG



Fonte: <http://www.ferias.tur.br/>

Figura 5 - Zuca Ferreira/Igreja Matriz de Fagundes/PB



Fonte: <http://www.fotoslugares.com.ve/>

A turma se mostrou atenta e participativa, já sobre a semelhança entre as fotos de Papagaio e a cidade de Fagundes, o aluno AJ disse que achava parecida, os outros responderam que não. Ao discutirmos sobre as imagens, falamos também a respeito de Bartolomeu Campos Queirós, pois as informações estavam atreladas, então antecipamos a apresentação dos dados sobre o autor, que iríamos apresentar apenas no último encontro.

Ainda que a maioria dos alunos morasse em sítios circunvizinhos e não em Fagundes, a partir das imagens discutimos a rotina das cidades menores, do interior, como exemplo, a liberdade de andar nas ruas e de conversar com os vizinhos. O aluno MD mencionou que falar dos outros é comum em cidades pequenas. No entanto, Fagundes tem se destacado pela falta de tranquilidade de andar nas ruas, pois há muitas motos percorrendo a cidade.

O último slide apresentava a imagem da igreja católica de Fagundes e a antiga praça. Apesar de a foto ser antiga, o aluno RM reconheceu a cidade, lembrou da época em que tinha a feira em frente à igreja, justamente na praça e mencionou onde as barracas ficavam posicionadas, pois ele geralmente a frequentava. Os demais discentes, inicialmente, não reconheceram, mas depois concordaram com o aluno RM ao observarem atentamente.

A partir dessa discussão, os alunos compartilharam lembranças referentes à cidade que frequentam regularmente. Muniz (2012) afirma que ler um livro é mais do que apenas ler o que está contido em suas páginas, a forma e o conteúdo também o definem. Desse modo, as escolhas projetuais do livro devem dialogar com o seu conteúdo. Por meio da narrativa *Por parte de pai* (1995) adentramos no universo

familiar dos discentes e nas memórias referentes à cidade de Fagundes, tendo como base a leitura e o conteúdo proposto na obra. Assim, é importante avaliarmos todo o conjunto para direcionarmos as estratégias.

Os gêneros como as biografias, memórias, autobiografias, “traçam e defendem ideais ou no mínimo funcionam como exemplo de vida”, conforme Cosson (2012, p.311). Estes não podem ser lidos, segundo o estudioso, por meio de critérios exclusivamente estéticos, mas também pela contribuição histórica que podem oferecer.

Neste encontro tivemos uma boa participação da turma. Os alunos se mostraram bastante atenciosos. Assim, após a discussão, pedimos que os discentes escrevessem no diário de leitura as suas compreensões.

Conforme as anotações dos diários, alguns estudantes ao descrever a sua compreensão, iniciam com a expressão “eu entendi”, como se estivessem justificando um questionamento, fato que demonstra o hábito de responder, frequentemente, exercícios com perguntas, o que diferencia da proposta do diário de leitura, ou seja, da atividade que estávamos propondo.

Na escrita dos diários, parte dos alunos além de mencionar a história, tal como fez CR: “as parte que eu nai ache quando fala das três naças Fé esperança e caridade que eles trabalhavan nais no caso Esperança foi primeiro”, retoma também a discussão sobre as cidades: “A cenelansa entre a igreja das cidades de Fagundes de Minas Gerais é muito parecida são cidades cenelante.” Já LC apenas expõe sua opinião visando às cidades apresentadas nas fotos:

a professora apresentou fotos de uma pequena cidade cujo nome era papagaio, onde nasceu o Autor do livro, depois apresentou uma foto da Igreja de Fagundes de anos atrás e que se assemelhou com a rotina da pequena cidade papagaio no interior no estado de (MG). duas cidades pequenas que tem grandes semelhanças, em alguns pontos.

Os alunos ao escreverem nos diários estão se expondo livremente, apesar de a maioria ter se detido mais aos acontecimentos do enredo, as anotações se diferenciam e são expostos aspectos que de algum modo chamaram a atenção de cada discente, dando, assim, novos sentidos ao texto, ao evidenciarem elementos extras, “as grandes semelhanças de duas cidades pequenas”, que complementam o estudo da obra.

É preciso diferenciar e inovar as metodologias que propomos com o intuito de conhecer as opiniões dos alunos, pois, desse modo, teremos como obter mais pontos de vista a respeito do texto trabalhado.

3.6 Meu avô e meu pai, carinhos distintos: compartilhando leituras

Diferentemente dos dois momentos anteriores, em que a pesquisadora fez a leitura e após os alunos, para esse terceiro momento, pedimos a colaboração de quatro leitores, que não participavam diretamente da experiência em sala de aula e os convidamos para ler a parte: “Meu avô e meu pai, carinhos distintos” (que vai da 41 até a página 56)². Pois, acreditamos que também é importante saber que outras pessoas leram o mesmo livro e compartilham da mesma experiência, além disso, escutar a leitura do outro pode estimular a nossa própria. Esses convidados são estudantes da área de literatura, que foram escolhidos com o objetivo de demonstrar uma leitura que respeita as particularidades do texto e seu caráter literário, mostrando, assim, interação entre o leitor e o texto.

Dividimos entre os leitores convidados as partes que cada um leria. A leitura oral foi gravada através do aparelho de celular e em seguida passada para o computador. Os participantes buscaram realizar leituras interpretativas, claras e pontuadas, as quais confirmaram que a prática de leitura não consiste apenas em decifrar o texto escrito.

No dia 14 de maio apresentamos os áudios aos alunos, que já estavam organizados conforme a ordem do livro. Explicamos à turma que este seria um momento diferente, pois não seria a professora, nem os alunos que realizariam a leitura oral da obra, mas alguns convidados e a partir da leitura deles teríamos a chance de acompanhar e observar tanto a história como o modo particular de cada um ler.

Os alunos estavam atentos, a turma se manteve em silêncio. Mesmo os discentes que se mostravam ora desconcentrados, voltavam o olhar para o livro quando mudava a voz do áudio, ou seja, o leitor do trecho e também quando

²Para outro momento, como sugestão, o professor pode gravar a leitura de alguns alunos e posteriormente passar os áudios para a turma escutar, no fim, observar se eles adivinham ou estimulá-los a descobrir os leitores.

passava algo que aparentemente chamava a atenção. Ao longo de toda leitura da terceira parte, a maioria dos alunos se manteve concentrada.

Após a leitura, perguntamos aos alunos se eles haviam compreendido. O estudante RM disse que tinha sido o melhor momento da leitura, pois conseguiu entender, concentrar-se e acompanhou a leitura de fato ao escutar os áudios. Acreditamos que essa estratégia de leitura agradou a turma e rendeu resultados positivos.

Tendo em vista a importância da prática de leitura em sala de aula, Cosson (2014, p.36) destaca que, talvez, “uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura”. Quando a escola, segundo o autor, falha nesse compartilhamento, no processo de nos tornar leitores, falha também nos demais aspectos, pois não há conhecimento sem leitura. Desse modo, precisamos estar atentos às diversas possibilidades de trabalho e incentivo à leitura.

De acordo com Cosson (2014), a escola também é um espaço onde aprendemos a compartilhar, por isso é importante criarmos oportunidades para se discutir sobre o que está sendo lido e incentivar os alunos a partilharem os seus conhecimentos.

No encontro, após a leitura da terceira parte do livro, no dia 15 de maio, pretendíamos averiguar a apreensão dos alunos acerca dos elementos poéticos utilizados por Bartolomeu Campos Queirós, relacionando-os com a experiência cotidiana dos alunos, verificando, portanto, se há identificação entre a obra e a experiência deles.

Entretanto, a data dessa aula coincidiu com a festa de despedida da professora de geografia, então teríamos apenas as três primeiras aulas, além disso, a direção estava distribuindo as novas fardas e alguns professores faltaram, então a escola estava bastante agitada, muitos alunos da turma do nono não compareceram à sala. Apenas sete alunos estavam presentes.

Para tanto, nesse encontro, distribuimos enrolados em chocolates fragmentos poéticos/metafóricos presentes na obra e pedimos para os alunos lerem silenciosamente.

Figura 6 – Fragmentos poéticos/metafóricos da obra *Por parte de pai*



Fonte: Dados da pesquisa

Alguns trechos já tinham sido mencionados durante a leitura da obra, então os alunos quando leram suas partes, uns espontaneamente em voz alta, mostraram reconhecimento, inclusive AJ logo procurou seu fragmento no livro. Mas, ao utilizarmos, na explicação, a expressão elementos poéticos do texto, a turma não sabia identificar esses elementos, ou seja, o fato de serem chamados de poéticos e não conheciam ou não lembravam o significado do termo metáforas. Assim, concluímos que a discussão não partiria das características estéticas dos fragmentos poéticos.

Pedimos aos alunos que anotassem em seus diários a sua compreensão sobre o fragmento recebido. Lembramos que eles já tinham conhecimento do texto, então podiam fazer a relação do trecho com a obra e com as suas experiências pessoais. Embora não soubessem justificar o fato do texto ser chamado de poético ou metafórico, pretendíamos observar se eles apreendiam o sentido geral.

Dentre os fragmentos poéticos, selecionamos: “A vida é como fumaça, sufoca e passa.” (QUEIRÓS, 1995, p.50). O aluno AJ explica: “Eu entendi que a Vida e como uma fumaça as Vezes nois esta de Boa e as Vezes nois esta nuam Pior. Ai eu poidi entendi que condo nois esta na fumaça nois esta não pior ai a fumaça deixar

nois na pior.” Já para o trecho “Não existe sete vidas nem sete fôlegos. Tudo acaba em sete palmos.” (QUEIRÓS, 1995, p.59), AP destaca: “esse trechinho meu fala que Não existe sete vida eles esta fala das gato porque as povos fala que os gato tem sete vida e mais sera que é verdade isso”.

Embora os alunos relacionem o texto às suas próprias experiências e conhecimentos, a partir das colocações é possível perceber que eles não articularam bem as informações, oferecem uma compreensão superficial e apenas tocam em algo apresentado pelo fragmento, mas não apreendem o sentido integral.

A obra *Por parte de pai* (1995) de fato pode ser considerada complexa, pois é um texto que exige do leitor bastante reflexão para que ele possa compreender, no entanto isso não significa que o aluno não possa lê-la, apesar das possíveis dificuldades. Mas, para que o aluno possa ler de fato e entender, o professor deve conduzir as estratégias de leitura de modo que facilite a aproximação do leitor e do texto. Tendo em vista as dificuldades da turma, após os estudantes escreverem nos diários, a professora pediu que cada aluno socializasse os comentários para que pudéssemos discutir em conjunto.

Esse encontro, particularmente, não foi fácil. Os discentes, às vezes, interagem, no entanto, mostravam-se mais entretidos com a movimentação fora da sala, pois algumas turmas já estavam sem aula. O aluno AJ disse: “Ainda pensei duas vezes em gazar, professora! Mas, vim.” Mostramos satisfação, mas tínhamos consciência de que os alunos presentes em sala não estavam participando tão efetivamente como nas demais aulas.

Antes de finalizar a discussão dos fragmentos, explicamos que Bartolomeu Campos Queirós não dava informações diretas para seu leitor, ele não falava da vida, por exemplo, informando-nos que ela tem problemas, mas busca comparar, neste caso, com a fumaça, porque tal como ela, às vezes, nos sufoca, mas passa. Explicando dessa forma comparativa ele torna seu texto metafórico.

Evidenciamos que ao trabalhar com as metáforas, com esses duplos sentidos, dentre outros elementos, Bartolomeu Campos Queirós transmite emoções, ideias, mas não de forma objetiva (direta) e sim poética, porque para entendermos o texto poético precisamos buscar o sentido. Mencionamos o fato de *Por parte de pai* (1995) também ser considerado um texto em prosa e perguntamos a diferença entre prosa e poesia. O aluno AJ disse que a poesia tinha verso e a prosa “era escrita de um lado ao outro”.

Apesar do desejo da turma de finalizar logo a aula, concluímos mais um encontro tentando trabalhar a partir das dificuldades dos alunos, para isso buscamos discutir os trechos poéticos de modo que eles pudessem entender as entrelinhas do texto, mas partindo do seu próprio ponto de vista, na maioria das vezes limitado ou superficial.

Essa estratégia pode ser melhorada, tendo em vista a questão do aprimoramento do tempo disponível para dinâmica, bem como da discussão dos elementos poéticos, para que haja de fato um melhor encontro do aluno com o estético do texto.

A respeito das anotações nos diários de leitura, sobre a terceira parte da obra, a maioria destacou o fato de o pai agredir o filho. O aluno LC menciona:

A Terceira Temática do Livro retratou um pouco da relação estreita entre o pai e o filho. O pai batia muito no menino. Mas ele nunca chorava pois tinha no seu pensamento os ensinamentos do seu avô que homem nunca chora, O que chamou mais minha atenção foi a ausência do pai e apesar de tudo que nunca se educa batendo.

Já AJ, além de mencionar as agressões, ressalta que: “o avor dele gosta muito de martar gato ai o menino não gosta muito que o avôr marta os gato que e muito apegado aos gatos.” É perceptível que as anotações nos diários coincidem com os dados principais que são levantados nos momentos de discussões, como exemplo, o fato do pai bater no filho. A importância desses momentos se comprovam por meio da escrita dos alunos, pois eles interiorizam as discussões e guardam em suas memórias os pontos que os impressionam.

Para isso, o docente deve estar atento aos tipos de estratégias utilizadas, pois elas devem se adequar à realidade e às necessidades dos discentes em sala de aula, só desse modo os alunos se sentirão à vontade para expor suas opiniões acerca do assunto.

3.7 A doença da minha avó: o efeito da leitura

Vale lembrar que os temas que usamos para dividir a obra não foram mencionados antes do processo de leitura, para não dar pistas aos alunos dos fatos que iriam ser lidos no texto. Mas, antes de eles escreverem no diário de leitura mencionávamos a temática do encontro.

Após a leitura das três primeiras partes da obra, em “A doença da minha avó”, quarta parte, tínhamos como objetivo buscar novos colaboradores que se dispusessem a ler espontaneamente.

No dia 18 de maio, informamos à turma que chegamos à última etapa do jogo da leitura, faltava apenas um tópico para sabermos o fim da história, mas, para isso, era necessário ajudantes. A pesquisadora informou que não apontaria quem iria ler dessa vez, esperava a colaboração de alguns alunos da turma.

Sem maiores dificuldades, três alunos se ofereceram, os demais ficaram calados, então dividimos entre os alunos leitores as partes que cada um leria. Inicialmente tímidos, de modo pausado e baixo, os discentes começavam a ler.

A turma estava em silêncio, todos prestavam atenção. Ao concluir a leitura das páginas finais os alunos continuaram calados, então a pesquisadora os questionou: “Pessoal, o que vocês acharam?” Eles continuaram em silêncio. A professora repetiu a pergunta. O aluno BS fez um som de negação, enquanto LC, com uma expressão de tristeza, respondeu: “Triste, professora!”

Apesar de a pesquisadora saber que o fim da história era triste, aparentemente, houve envolvimento e entendimento por parte dos alunos, só desse modo conseguiram expressar de fato tristeza e decepção pela história não apresentar um final feliz.

Por compreender o desapontamento da turma, a professora expressou satisfação em saber que eles tinham se envolvido com a história. Por conta da emoção do momento, a pesquisadora logo lembrou que não apresentava de fato um fim, o autor a deixou em aberto, dando a possibilidade do leitor imaginar o que aconteceria em seguida.

Mesmo sendo uma história aparentemente triste, cercada por problemas, ela se assemelha a nossa própria vida. Às vezes, temos problemas, nos sentimos tristes, mas isto não significa que o fim chegou, talvez, seja apenas a possibilidade de um recomeço. Após esse momento, os alunos registraram em seus diários suas impressões.

Com base nas anotações, os discentes retomam o enredo. LC destaca: “O fim me chamou atenção porque eu imaginava algo mais feliz no fim do livro, mas acaba que o avô com idade já avançada não pode mais cuidar dele e sua vó já doente também não e o menino acaba indo embora com o pai.” O aluno nos confirma que

de fato esperava um final feliz, mas isso não ocorre, chamando, assim, a sua atenção.

Já AP diz: “eu goste muito mais fim do livro foi muito triste porque os avós do menino morre e o menino vai embora e ele fica muito triste [...]”. A aluna declara que gostou, embora o fim seja triste e ela confunda o fato dos avós morrerem. A partir do exposto e das anotações dos demais diários, ressaltamos que, mesmo os alunos considerando o final triste, eles não mencionaram aspectos negativos.

A partir da experiência de *poiesis*, Nóbrega (2012) ressalta a importância de atividades que proporcionem ao aluno a oportunidade dele apresentar o seu olhar em relação ao texto e assim expor novos sentidos, mostrar sua compreensão, mesmo esses sentidos já estando presentes nos textos ou entendido equivocadamente, mas podemos trabalhar a partir do ponto de vista do aluno.

Além disso, Nóbrega (2012) diz que para o aluno vivenciar a experiência da *aisthesis* é preciso criar um ambiente de discussão em sala para que o aluno possa expor suas opiniões. Diante do exposto, é possível evidenciar a integração, que parte desde as estratégias metodológicas pensadas a partir do texto até adequação delas à turma, para que, assim, possamos ter de fato um ambiente favorável a discussão.

A partir das impressões dos alunos, ressaltamos também o efeito *katharsis*, que, segundo Nóbrega (2012), concretiza-se por meio da identificação do leitor com a obra, acionando, assim, a sua sensibilidade. Não podemos assegurar que o efeito da leitura induziu a turma a mudar alguma concepção em relação ao mundo ou ao seu próprio comportamento, mas através do contato com obra foi provocado reações que os levaram a julgá-la como triste, desse modo, é possível afirmar que houve comoção, por isso não reagiram, por exemplo, com alegria ao chegarmos ao fim do livro e essa comoção gera, por sua vez, reflexão.

3.7.1 Momentos finais

Após a conclusão da leitura do livro, relembramos a importância da experiência de leitura e mobilizamos os discentes para que pudessem escrever uma pequena mensagem que resumisse a sua opinião e explicasse aos demais alunos da escola aspectos da obra e da experiência de leitura, pois estas mensagens seriam colocadas no painel que ficaria exposto na entrada da escola.

Para esse trabalho houve resistência, eles disseram que não sabiam o que escrever. Ao incentivá-los, alguns alunos destacaram partes da obra, outros deram a sua opinião e as mensagens variaram: “O tempo passa sem hora marcada nois quando vê ele chá está longe.”; A parte do livro que mais gostei: “A vida é como fumaça sufoca é passa.”; “A leitura tem uma grande enportança.”, dentre outras.

Como não tínhamos um espaço adequado para montarmos juntos o painel da experiência de leitura, a pesquisadora ficou responsável por trazer o suporte. Nele continha as fotos da turma, informações a respeito da experiência, do autor e a imagem do livro, já os alunos se responsabilizaram pela parte escrita sobre a obra.

Após esse encontro, devido à paralisação e atividades na escola, nos reencontramos apenas no dia 05 de junho. Tínhamos planejado trabalhar a música Despedida, de Roberto Carlos, mas como o resultado da leitura da obra já gerou comoção e tristeza, detemo-nos ao painel e às mensagens dos alunos.

Nesta aula apresentamos o painel à turma. Os alunos ficaram animados ao verem as suas fotos. Entregamos os rascunhos corrigidos e com sugestões para os alunos reescreverem as mensagens. Ao finalizar, eles iam até o painel, posto no centro da sala, e guardavam a sua anotação na cestinha de mensagens agregada ao mural, observemos:

Figura 6 – Cestinha de mensagens do mural



Fonte: Dados da pesquisa

Para concluir esse momento passamos um vídeo com imagens e mensagens que retomavam algumas temáticas, tais como: o amor, o medo, a morte, a despedida. A partir do vídeo foi feita uma reflexão que buscava estimular a todos da turma a batalharem pelos seus sonhos. Em seguida, incentivamos os alunos a irem visitar a exposição do mesmo, que ficou exposto próximo à entrada da escola, bem como a comentarem sobre o painel com os demais colegas que não participaram da experiência de leitura.

3.8 Avaliação da experiência de leitura: segunda parte do questionário de sondagem

Após os registros finais no diário de leitura, com o intuito de obtermos respostas mais objetivas a respeito da experiência, optamos por aplicar a segunda parte do questionário de sondagem com quatro questões que buscaram identificar a

opinião dos alunos sobre os encontros. Assim, tivemos a oportunidade de avaliar a experiência com base na apreciação dos discentes.

A primeira pergunta questionava se os encontros contribuíram para a ampliação do conhecimento dos alunos e também o que eles puderam conhecer e aprender com as aulas sobre a leitura da obra.

Todas as respostas referentes à primeira pergunta foram positivas, eles afirmam que puderam conhecer, sobretudo, o livro, mas AJ lembra que conheceu também a imagem da cidade de Papagaio, que se assemelha em alguns pontos a Fagundes. Já o aluno LC aprendeu que existem contos memorialistas que são, para ele, contos que ficam na memória. Enfatiza que não conhecia a obra e para compreendê-la melhor precisou de uma leitura bem detalhada.

Como já evidenciamos, para o estudo de *Por parte de pai* (1995) apresentamos informalmente o tema, através da caixa das memórias. Em seguida, adentramos na leitura do texto, momentos em que retomamos as temáticas acerca da memória e da família; além disso, mostramos a estrutura da obra que compõe o gênero conto memorialista. Tendo em vista esse apontamento, a segunda questão indaga: “Os encontros te ajudaram a compreender o que é conto memorialista? Justifique sua resposta.”,

Os alunos afirmaram que sim e as justificativas se assemelham, tais como: “Sim, porque eu não sabia eu que era conto memorialista e agora eu sei que é as coisa que passou e agente lembra do pasando.”; “Sim, conto memorialista fala das memórias que o livro trata.”; “Conto memorialista é sobre coisas que se passaram que fica na memoria e fica sempre na memoria.”

Nossa intenção, ao questionarmos sobre o conto, foi com intuito de observar a compreensão, superficial ou não, que os alunos tiveram a respeito de um texto antes desconhecido para eles e se os encontros (da forma que foram elaborados) contribuíram para que os alunos soubessem expor algum entendimento a respeito da narrativa memorialista que leram.

Ao retomarmos os encontros, durante a explicação da dinâmica em que íamos tratar dos aspectos poéticos/metafóricos do texto, a pesquisadora percebeu que os alunos desconheciam o significado do termo linguagem poética, embora nas aulas de observação, os discentes estivessem estudando poesia. Devido às dúvidas tentamos discutir as expressões: poesia/prosa; linguagem poética e metafórica. Mas,

principalmente, partilhamos a compreensão dos alunos sobre os fragmentos poéticos selecionados.

Para relacionar a esse momento, a terceira questão pergunta aos discentes se eles sentiram dificuldades em compreender a linguagem da obra e se após a discussão sobre os elementos poéticos da narrativa conseguiam perceber com mais facilidade essas características no texto. Como resposta o aluno AJ diz: “Sim, porque eu não sabia o significado dela. Não.” Segundo RM, ele expõe: “Não, Sim, Consegui ler junto com a professora tirando dúvida na sala de aula”.

A afirmação do aluno RM nos mostra a importância da presença do professor na prática de leitura e como as estratégias aplicadas influenciaram também na compreensão dos estudantes. Já a AJ diz não saber a definição dos termos (poético/metafórico). No entanto, mesmo AJ e os outros alunos não sabendo o significado, foi possível discutir os trechos poéticos, bem como a obra completa, pois o sentido da palavra (no contexto) vai além do seu significado.

Com base nas respostas dos alunos, a explicação durante a dinâmica não foi suficiente para sanar as dúvidas, sendo necessário mais tempo para desenvolver um trabalho voltado especificamente para as limitações dos estudantes.

Buscamos incentivar os alunos a lerem um livro de maior extensão e a vencer as suas próprias resistências. Por meio da leitura eles puderam conhecer os temas abordados e a criação estética do livro. São muitos detalhes que enriquecem o texto e também o dificultam.

Durante a dinâmica em que tratamos de discutir os fragmentos poéticos, também evidenciamos o aspecto em prosa da obra. Assim, a quarta pergunta questiona: “O que você achou desse entrelaçamento entre poesia e prosa em *Por parte de pai?*”, o aluno RM se expressa de modo descontraído e diz “interessante Bem Bolado”. Enquanto LC esclarece: “Achei um pouco de dificuldade, mas não foi muito ruim, achei um pouco interessante.”, AJ ressalta que achou estranho e não conseguiu entender direito a obra, diferentemente de RJ que responde: “achei muito interessante”.

O aluno RJ apenas diz que achou interessante, assim como outros alunos. Esperamos que o estudante, ao se justificar, siga além dessa simples resposta; contudo, para alguns discentes falta postura crítica. Os alunos não têm a mesma recepção e não se dedicam da mesma forma à leitura. Desse modo, a ausência de leitura implicará compreensões distintas e respostas menos elaboradas.

Considerando a complexidade da obra, as dificuldades na prática de leitura e as limitações da turma, buscamos avaliar o desempenho da pesquisadora, com base na concepção dos alunos, para que ela pudesse rever sua postura e suas estratégias aplicadas em sala aula. Para isso, lançamos a quinta pergunta: “Fale o que você achou das aulas da Professora Ana Carla. Destaque aspectos que chamou (chamaram) sua atenção.”

Os alunos comentaram da seguinte forma: “Eu gostava cando a professora falava que queria que a gente lese o livro *Por Parte de Pai*”; “Achei muito boas. Bem explicativas. O que chamou minha atenção foi o modo de explicação e apesar de tudo a leitura bem compreensiva.”; “as aulas foram muitos interecantes ela nos mostrou alguns objetos que foram usados muito no passado e fotos antidas.”; “as aulas foi bom que chamou a mia atenção as historia do livro e explicação”.

Tendo em vista, primeiramente, que os alunos desconheciam o livro *Por parte de pai* (1995), como também não lembravam, por exemplo, o local da feira de Fagundes, mas, por meio das discussões, eles puderam despertar suas lembranças e recordar, além disso adquiriram informações sobre o aspecto memorialista da obra que antes ignoravam, acreditamos que houve um acréscimo no conhecimento desses estudantes e portanto a ampliação dos seus horizontes de leitura.

Logo, cumprimos com o objetivo de realizar uma experiência de leitura em que almejávamos a participação da maioria dos alunos, apesar das aparentes dificuldades. Ao longo da experiência de leitura, conforme as necessidades da turma, houve modificações no trabalho de mediação. Algumas dessas atividades não foram bem sucedidas em comparação a outras. No entanto, a partir das falhas e dos acertos, é possível melhorarmos nosso trabalho em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência de leitura na turma do nono ano do ensino fundamental temos como base a interação dos discentes com as estratégias aplicadas e com a obra lida, para tanto concluímos que os procedimentos metodológicos aplicados em sala de aula resultam em um dos fatores responsáveis pelo bom desempenho dos alunos no campo da leitura.

As estratégias utilizadas pelo professor regente nos fez refletir, pois apesar de ser jovem e recém formado, sua prática não busca despertar nos alunos a independência e o prazer no ato de ler. O docente, como já ressaltamos, lia para os estudantes e oferecia sua própria interpretação do texto, sem incentivá-los a participar. Tal atitude nos chamou atenção, visto que, recorrentemente, na graduação criticamos os métodos tradicionais de ensino e mesmo assim o reproduzimos, seja naturalmente ou intencionalmente.

Temos consciência de que elaborar estratégias dinâmicas, que buscam estimular os alunos a ler e a participar nos encontros não é uma tarefa fácil, principalmente para o docente que possui muitas turmas e ensina em mais de um turno. Nosso intuito, ao expor essa situação, não é para recriminar os professores, principalmente, porque representamos a mesma classe e vivenciamos os mesmos conflitos. Mas, tendo em vista que as estratégias de leitura podem ser melhoradas, é importante que compartilhem nossas experiências.

Os discentes e docentes necessitam de incentivos para desenvolverem suas atividades com competência. O professor, por sua vez, precisa persistir diante das resistências, como as que foram mostradas ao longo da experiência relatada neste trabalho. Pois o comodismo só aumentará a ideia, corrente entre os alunos, de que a leitura é uma atividade chata e desgastante.

Nesta pesquisa partimos do princípio de que a leitura literária deve ser incentivada dentro da escola e também fora desse espaço. Assim, pensamos que os alunos poderiam realizar a leitura da obra *Por parte de pai* (1995) em casa, no entanto não foi possível, mesmo os discentes tendo se agradado da estratégia de apresentação da obra, “A caixa das memórias”, a maioria dos alunos da turma não leu o livro em casa, como já expomos. Mas, o diferencial desse momento foi o fato da pesquisadora não insistir em uma estratégia que não se adequava à turma naquela ocasião, apenas pelo fato de já ter uma sequência didática elaborada.

Por conhecer a opinião dos alunos, através do questionário de sondagem, e saber da resistência deles à prática de leitura, antecipamos as possíveis mudanças nas estratégias. Passamos a considerar a leitura da obra em sala de aula e para isso modificamos os procedimentos. Antes da aplicação, acreditamos que não saberemos de fato se a estratégia irá agradar os alunos e ajudá-los no processo de leitura, é necessário realizar e observar como a turma reage a ela.

Ao revisarmos nossas próprias estratégias percebemos que há pontos que necessitam ser melhorados, tais como, o momento em que trabalhamos os aspectos poéticos e metafóricos da obra, pois precisávamos dedicar mais tempo à discussão dos fragmentos selecionados, bem como as explicações dos conceitos dos termos que os alunos desconheciam ou não lembravam.

Embora fosse nosso desejo expor uma sequência didática que obtivesse sucesso do início ao fim da sua execução, precisamos trabalhar a partir da nossa realidade, assim como os alunos estão aprendendo, nós professores também. É preciso rever e refletir nossos atos falhos, mas basta se dispor a isso.

Em contrapartida, houve momentos que foram bem sucedidos como a apresentação da caixa de memórias e a leitura por meio dos áudios, estratégias que prenderam a atenção da turma e incentivaram a participação deles. Tais estratégias podem servir de ponto de partida para outros professores que desejam inovar suas aulas.

Tendo como base os objetivos traçados para essa pesquisa, percebemos que, apesar das dificuldades, tanto referente à compreensão da obra quanto à resistência em destinar-se a ler por parte dos alunos, a recepção do livro e, por extensão, da própria proposta de trabalho, com *Por parte de pai* (1995), foi satisfatória, pois os alunos se envolveram com algumas estratégias, mostraram compreensão e emoção no fim do livro, bem como ao longo da leitura.

Com este trabalho promovemos discussões acerca dos temas memória e família, assim elaboramos um percurso para que os alunos pudessem entender o aspecto memorialista do livro. As construções de sentidos apreendidas por eles partiram primeiramente do próprio contexto dos alunos, da relação família e das memórias que eles guardam da convivência com seus avós, para, assim, chegarmos à compreensão dos personagens e do enredo do livro. É possível afirmar que as estratégias que partem do contexto dos alunos ao estudo da obra contribuem para

aproximar os discentes do texto literário com mais facilidade, pois eles naturalmente buscam relacionar a história às suas experiências.

Ao retomarmos a questão norteadora desta pesquisa, que indaga: Como os alunos recepcionarão a obra *Por parte de pai* (1995), tendo em vista as peculiaridades dessa narrativa memorialista e quais contribuições serão obtidas de fato após essa experiência? podemos reafirmar que não é pelo fato de uma obra ser considerada complexa, por sua composição estilística peculiar, que ela não deve ser trabalhada, pelo contrário. Afinal, não aprendemos a ler obras difíceis lendo obras fáceis, lembra Colomer (2007).

As contribuições dessa pesquisa se estendem à escola, pois segundo a coordenadora, foi a primeira vez que um pesquisador buscou desenvolver seu projeto na Escola João XXIII; aos alunos do nono ano, uma vez que vivenciaram a experiência de leitura e assim conheceram a obra *Por parte de pai* (1995), bem como participaram de estratégias que os levaram a ler o livro na íntegra, diferenciando da metodologia à qual estavam habituados; e por fim, através dessa intervenção, é possível colaborar de modo que outros professores conheçam essa experiência e caso desejem utilizem nossos procedimentos em suas aulas ou adapte-os conforme a realidade de suas turmas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A palavra na boca do tempo. In: **Narrativas juvenis: outros modos de ler**. CECCANTINI, João Luís. PEREIRA, Rony Farto. (Orgs.). São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.

AMORIM, José Edilson de. Leitura, análise e interpretação. In: PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em literatura**. 2.ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério de Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BORGES, Jorge Luís. **Siete Noches**. Adrogué: Editorial Mélo, 1980. Disponível em: iblio3.url.edu.gt/Libros/borges/Siete_noches.pdf. Acesso: 01/02/2016

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

CASTRO, Maria Lígia Andrade. TORGA, Vânia Lúcia Menezes. **A alusão e a constituição do leitor em Por parte de pai, de Bartolomeu Campos Queirós**. Ilhéus: UESC, 2009.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio.** Tradução e organização: Davi Arrigucci Jr. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CORTINA, Arnaldo. SILVA, Fernando Moreno da. **Um olhar sobre a leitura de best-seller.** Revista Travessias, vol. 2, n.1, 2008. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/cultura/um_olharsobre.pdf. Acesso em: 23/05/2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

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

D'ONOFRIO, Salvatore. Estrutura do texto literário. In: **Teoria do texto: Prolegômenos e teoria da narrativa.** 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Educar, n.16. Curitiba: Editora da UFPR, 200. 181-191 p.

FARIAS, Mariana Nunes Ribeiro de. **Da margem para o centro da aula: leitura e discussões sobre a representação feminina em contos de Maria Valéria Resende.** Campina Grande: UFCG, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. **A casa do avô em Por parte de pai: espaços de horror, de escrita e outros espaços.** Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_33.pdf. Acesso: 23/05/2016

ISER, W. Interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Robert. **A literatura e o leitor.** Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, W. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução: Johannes Kretschmer. Vol. 1. São Paulo: 34 Editora, 1996. 49-79 p.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as explicações fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção (coordenação e tradução).** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 67-84 p.

JOUBE, Vicent. **A leitura.** Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOSHIYAMA, Jorge. O lirismo em si mesmo: leitura de “Poética” de Manoel Bandeira. In: BOSI, Alfredo. **Leitura de poesia**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LEJUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Jovita Maria Gerheim Noronha (organização e tradução); Maria Inês Coimbra Guedes (tradução). 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, Luiz Costa. **Sociedade e discurso ficcional**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

LIMA, Luis Costa. **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LISPECTOR, Elisa. **Retratos antigos**. Organização: Nádia Battella Gotlib. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 143 p.

LIMA, Marta Maria Soares de. PEREIRA, Jaquelânia Aristides. A infância poética em Bartolomeu Campos de Queirós: uma leitura de *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. In: PINHEIRO, Hélder. ARISTIDES, Jaquelânia. SILVA, Maria Valdênia da. ARAÚJO, Miguel Leocácio (Orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande: Bagagem, 2008. 175p.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MIRANDA, Wander Melo. **Corpos Escritos**: Graciliano Ramos e Silvano Santiago. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

MOISÉS, MASSAUD. **Dicionário de termos literários**. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MUNIZ, Cristal W. **Uma análise da categoria projeto gráfico do prêmio jabuti de literatura brasileira**. Florianópolis: UFSC, 2012.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis. RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). **Ensino de Língua e Literatura**: Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. A memória da infância no discurso literário de Bartolomeu Campos Queirós. In: TURCHI, Maria Zaira. & SILVA, Vera Maria Tietzmann. (Orgs.) **Literatura Infanto-Juvenil**: leituras críticas. Goiânia: Ed. Da UFG, 2002. (Coleção Horus)

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Conhecimentos de literatura. In: **Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba**: linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n.], 2006.

PELLEGRINI, Stella de Moraes. **Caminhos e encruzilhadas:** percursos poético e político de Bartolomeu Campos de Queirós, da formação do leitor à formação dos leitores. Belo Horizonte: RHJ, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai.** 8.ed. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo criação da palavra. In: YUNES, Eliana. **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2005. 178 p.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Contos e poemas para ler na escola.** 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

RAMIREZ, Paulo Niccoli. **A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin.** São Paulo: Aurora, 2011. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/aurora Acesso: 01/02/2016

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema:** discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

SCHULER, Donald. Tecido verbal. In: **Teoria do romance.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da Poética.** Tradução: Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

SILVA, Vaneide Lima. **Poesia para adolescentes:** estudo crítico de obras e vivência em sala de aula. João Pessoa: UFPB, 2009.

SILVA, Ana Cláudia de Oliveira da. **Uma luz na escuridão:** Ficção, memórias e (auto)biografia na escrita de Salim Miguel. Santa Maria: UFSM, 2011.

SILVA, Ananília Meire Estevão da. **Tecendo leitores e leituras:** A botija em sala de aula. Campina Grande: UFCG, 2014.

SIRINO, Salete Paulina Machado. FORTES, Rita das Graças Félix. **Jauss e Iser:** efeitos estéticos provocados pela leitura de *Conversa de Bois* e *Campo Geral*, de João Guimarães Rosa. Curitiba: FAP, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96p.

VICHESSI, Beatriz. **A leitura de sagas e best sellers na sala de aula.** Edição 281. Revista Nova Escola, 2015. Disponível em: <http://novaescola.org.br/fundamental-2/leitura-sagas-best-sellers-sala-aula-preconceito-adolescente> Data de acesso: 19/06/2016

YUNES, Eliana. **Mémoria, leitura e ficção**: “Recordar é viver”. Conferência sobre Bartolomeu Campos Queirós. Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 16/09/1997. Coleção, Papéis Avulsos.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZYLBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICES

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Mestrado em Literatura e Ensino
Professora: Dra. Naelza Wanderley
Aluna: Ana Carla Souza

Escola João XXIII
Disciplina: Língua Portuguesa
Turno: Tarde
Professora:
Sério: 9º ano

Sequência didática (INICIAL):

Obra: *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós

Temática: Memórias

Tempo necessário: sete encontros de 50' cada, duração de três semanas;

Competências:

- Desenvolver a leitura reflexiva dos alunos diante de uma obra literária infanto-juvenil;
- Apresentar a leitura literária como fonte de apreciação e diversão;
- Promover a participação dos alunos através de diálogos;
- Estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e a obra abordada;
- Debater sobre memórias e outras temáticas que perpassam por a obra *Por parte de pai*;
- Discutir os aspectos e a linguagem da obra;
- Auxiliar no desenvolvimento de diários de leitura.

Metodologia: discussão e análise da obra

Procedimentos metodológicos:

1º Encontro:

- Falar sobre o trabalho que será realizado na turma;
- Entregar o questionário de sondagem;
- Esclarecer o objetivo do estudo da obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós;
- Informar que a leitura será extraclasse e dividida em quatro momentos, conforme temáticas: “A casa do meu avô” (do início do livro até a página 20); “Brincadeiras na Rua da Paciência e os ensinamentos do meu avô” (da 20 até a página 41); “Meu avô e meu pai, carinhos distintos” (que vai da 41 até a página 56) e “A doença da minha avó” (página 56 até a 73);
- Explicar o gênero diário de leitura e o processo de escrita;

2º Encontro

- Apresentar a caixa das memórias com objetos antigos: fotos (em preto e branco), pinico, lamparina de querosene, bico de croché em pano de prato...;
- Iniciar um diálogo informal sobre o tema memórias, levantando questões sobre significado, importância, perdas;
- Inferir sobre o título *Por parte de pai*;
- Mostrar a capa do livro e levantar questionamentos sobre as imagens, relacionando com os objetos vistos no início da aula;
- Registrar as memórias da aula no diário de leitura;
- Distribuir a obra xerocopiada para cada aluno;
- Propor uma leitura extraclasse da primeira parte da obra, para análise na aula seguinte;

3º Encontro

- Levantar algumas questões sobre a leitura realizada em casa: compreensão, dificuldades;
- Conversar informalmente sobre o tema: “A casa do meu avô”;
- Solicitar que cada aluno (ou quem se dispuser) escreva no quadro uma palavra que para ele representa as memórias da sua relação familiar;

- Analisar e debater a primeira parte do livro, com base na leitura oral de alguns fragmentos da obra;
- Relacionar as palavras escritas no quadro com o que foi discutido e visto na primeira parte da história do livro;
- Lembrar do processo de escrita do diário de leitura;
- Propor a leitura da segunda parte da obra;

4° Encontro

- Introduzir a aula a partir da observação e discussão de duas imagens: a primeira, mostra uma rua de Fagundes e a segunda uma rua próxima a descrição do livro;
- Relacionar as imagens de modo que possam comentar sobre as semelhanças e diferenças, tendo como ponto de partida a leitura supostamente já realizada do livro;
- Iniciar a discussão do segundo momento, que aborda, conforme nossa divisão, a temática: “Brincadeiras na rua da Paciência e os ensinamentos do meu avô”;
- Levantar questionamentos orais, de modo informal, que os façam refletir sobre a estrutura do conto memorialista;
- Comentar sobre o desenvolvimento do diário de leitura;
- Lembrar da leitura extraclasse da terceira parte da obra;

5° Encontro

- Começar a aula retomando as discussões anteriores e refletir sobre a temática: “Meu pai e meu avô, carinhos distintos”;
- Iniciar a discussão referente a leitura do terceiro momento do livro;
- Explicar a dinâmica: Compreendendo as entrelinhas;
- Distribuir, enrolados em chocolates, alguns fragmentos poéticos e metafóricos que estão presentes na obra;
- Discutir sobre a mensagem que cada fragmento proporciona e a presença deles como os elementos (poéticos e metafóricos) que compõem a linguagem da obra;
- Lembrar sobre a escrita do diário de leitura;
- Pedir aos alunos que tragam, para próxima aula, um objeto que para eles representam a lembrança de um parente por quem se tem mais afinidade;
- Enfatizar a leitura da quarta e última parte da obra;

6° Encontro

- Apresentar os objetos que representam as lembranças de um parente querido e compartilhar com a turma;
- Iniciar a discussão sobre a última parte da obra, referente a temática “A doença da minha avó”;
- Passar um vídeo que contempla a temática “Despedida”;
- Discutir coletivamente sobre o vídeo, relacionando-o também com a obra;
- Entregar a segunda parte do questionário de sondagem;

7° Encontro

- Apresentar o autor Bartolomeu Campos Queirós, através de fotos e informações biográficas;
- Produzir um painel com os alunos para expor frases, ilustrações, aspectos que retratem fatos significativos que o livro tenha despertado ou momentos que considerem importantes durante o desenvolvimento da experiência;
- Discutir sobre as produções e logo após recolher os diários de leitura.

Recursos didáticos

- Quadro; giz; textos xerocopiados;

Avaliação

- Verificar a recepção dos alunos acerca da obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós a partir das discussões desenvolvidas em sala de aula e através dos diários de leitura;

Bibliografia

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Mestrado em Literatura e Ensino
Professora: Dra. Naelza Wanderley
Aluna: Ana Carla Souza

Escola João XXIII
Disciplina: Língua Portuguesa
Turno: Tarde
Professora:
Séριο: 9º ano

Sequência didática (MODIFICADA AO LONGO DOS ENCONTROS):

Obra: *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós

Temáticas: Memória e família

Tempo necessário: onze encontros de 50' cada, duração quatro semanas;

Competências:

- Desenvolver a leitura reflexiva dos alunos diante de uma obra literária infanto-juvenil;
- Apresentar a leitura literária como fonte de apreciação e diversão;
- Promover a participação dos alunos através de diálogos;
- Estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos e a obra abordada;
- Debater sobre memórias e outras temáticas que perpassam por a obra *Por parte de pai*;
- Discutir os aspectos e a linguagem da obra;
- Auxiliar no desenvolvimento de diários de leitura.

Metodologia: discussão e análise da obra

Procedimentos metodológicos:

1° Encontro:

- Falar sobre o trabalho que será realizado na turma;
- Entregar o questionário de sondagem;
- Esclarecer o objetivo do estudo da obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós;
- Informar que a leitura será realizada em sala de aula e dividida em quatro momentos, cada qual seguido por encontros em que discutiremos a obra, conforme as temáticas: “A casa do meu avô” (do início do livro até a página 20); “Brincadeiras na Rua da Paciência e os ensinamentos do meu avô” (da 20 até a página 41); “Meu avô e meu pai, carinhos distintos” (que vai da 41 até a página 56) e “A doença da minha avó” (página 56 até a 73);
- Explicar o gênero diário de leitura e o processo de escrita;

2° Encontro

- Apresentar a caixa das memórias com objetos antigos: fotos (em preto e branco), pinico, lamparina de querosene e a obra a ser lida;
- Iniciar um diálogo informal sobre os temas memória e família, levantando questões sobre significado, importância, perdas;
- Inferir sobre o título *Por parte de pai*;
- Mostrar a capa do livro e levantar questionamentos sobre as imagens, relacionando com os objetos vistos no início da aula;
- Registrar as memórias da aula no diário de leitura;

3° Encontro

- Iniciar, por meio do professor, a leitura da primeira parte da obra, “A casa do meu avô” (do início do livro até a página 20);
- Mostrar uma leitura que se aproxime do modelo de performance, que busca interpretar o papel do personagem, e não apenas decodificativa;
- Anotar as primeiras impressões do livro no diário de leitura;

4º Encontro

- Solicitar que cada aluno escreva em um pedaço de papel uma palavra que para ele representa as memórias da sua relação familiar;
- Compartilhar com a turma as memórias que a palavra representa;
- Relacionar as palavras escritas com o que foi discutido e visto na primeira parte da história do livro;
- Lembrar do processo de escrita do diário de leitura;

5º Encontro

- Distribuir em pedaços de papéis fragmentos da segunda parte da obra, “Brincadeiras na Rua da Paciência e os ensinamentos do meu avô” (da 20 até a página 41), indicando a orientação da página e do parágrafo a ser lido;
- Promover uma leitura compartilhada entre os alunos;
- Incentivar a participação dos estudantes no processo de leitura;
- Registrar no diário de leitura as impressões da obra;

6º Encontro

- Apresentar slides que retomem as discussões sobre o enredo, de modo que os alunos reflitam alguns questionamentos da obra e reforcem seu entendimento;
- Mostrar imagens da cidade do autor do livro (Papagaio – MG) e da cidade dos alunos (Fagundes – PB) para que eles possam relacionar as imagens, verificando as possíveis semelhanças e diferenças;
- Comentar sobre o autor do livro;
- Discutir sobre a rotina das cidades/das ruas, tal como da rua da Paciência;
- Retomar a escrita do diário de leitura;

7º Encontro

- Pedir a colaboração de leitores, que não participem diretamente da experiência em sala de aula;

- Convidar os leitores para ler a parte: “Meu avô e meu pai, carinhos distintos” (que vai da 41 até a página 56), pois também é importante saber que outras pessoas leram o mesmo livro e compartilham da mesma experiência,
- Gravar as leituras dos convidados;
- Passar os áudios para turma escutar;
- Registrar as impressões da obra no diário de leitura;

8º Encontro

- Explicar a dinâmica: Compreendendo as entrelinhas;
- Distribuir, enrolados em chocolates, alguns fragmentos poéticos e metafóricos que estão presentes na obra;
- Discutir sobre a mensagem que cada fragmento proporciona e a presença deles como os elementos (poéticos e metafóricos) que compõem a linguagem da obra;
- Lembrar sobre a escrita do diário de leitura;

9º Encontro

- Explicar que não será apontado os leitores da parte “Meu avô e meu pai, carinhos distintos” (que vai da 41 até a página 56) e “A doença da minha avó” (página 56 até a 73);
- Pedir a colaboração dos alunos para realizar a leitura, de forma que eles se disponham abertamente;
- Escrever no diário de leitura;

10º Encontro

- Ressaltar a importância da experiência de leitura;
- Explicar sobre o painel (da turma) que ficará exposto na escola;
- Incentivar os alunos a produzirem mensagens sobre a experiência ou a destacarem trechos da obra que mais gostaram, para expor no painel e compartilhar com os demais alunos;
- Aplicar a segunda parte do questionário de sondagem;
- Mencionar a importância dos diários de leitura para o professor;

11º Encontro

- Passar um vídeo que contempla as temáticas: “despedida”, “amor”, “medo”, “morte”, as quais estão presentes na obra;
- Entregar os rascunhos corrigidos e com sugestões para os alunos reescreverem as mensagens;
- Incentivar os estudantes a irem visitar a exposição do painel, exposto próximo à entrada da escola, bem como a comentarem sobre a experiência de leitura com os demais colegas que não participaram.

Recursos didáticos

- Quadro; giz; textos xerocopiados; chocolates; gravador; painel.

Avaliação

- Verificar a recepção dos alunos acerca da obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós a partir das discussões desenvolvidas em sala de aula e através dos diários de leitura;

Bibliografia

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Mestrado em Literatura e Ensino
Professora: Dra. Naelza Wanderley
Mestranda: Ana Carla Souza
DATA: _____ / _____ / _____

Sondagem de horizonte de expectativa I

1. Complete com seus dados pessoais:

a. Seu nome completo: _____

b. Nome da escola: _____

c. Idade: _____ Série: _____ Turno: _____

d. Repetente da série: _____

e. Onde você mora: _____

2. Você trabalha? Onde? Em quê?

3. Você gosta de ler? O quê? Caso não goste, justifique sua resposta.

4. O que você entende por Memória? Você já leu algo sobre esse tema?

5. Você tem ou já teve contato com seus avós paternos ou maternos? Como é a sua relação familiar com os seus parentes mais próximos?

6. O maior livro que você já leu possuía em média quantas páginas? Qual o título?

7. O que você espera que aconteça nas aulas dessa experiência de leitura?

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Mestrado em Literatura e Ensino
Professora: Dra. Naelza Wanderley
Mestranda: Ana Carla Souza
DATA: ____ / ____ / ____

Sondagem de horizonte de expectativa II

1. Os encontros da experiência de leitura contribuíram para a ampliação do seu conhecimento? O que você pôde conhecer e aprender com as aulas sobre a leitura da obra *Por parte de pai?*

2. Os encontros te ajudaram a compreender o que é conto memorialista? Justifique sua resposta.

3. Durante a leitura em casa você conseguiu perceber os traços poéticos presentes na obra? O que você achou desse entrelaçamento entre a poesia e a prosa em *Por parte de pai?*

4. Fale o que você achou das aulas da Professora Ana Carla. Destaque aspectos que chamou (chamaram) sua atenção.
