

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Doutorado em Educação



“Trouxeste a chave?”

A recepção das obras literárias nos Diários de leitura de leitores e leitoras adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas- RS)

Jaqueline Thies da Cruz Koschier

Pelotas, 2019

Jaqueline Thies da Cruz Koschier

“Trouxeste a chave?”

A recepção das obras literárias nos Diários de leitura de leitores e leitoras
adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas- RS)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção
do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Eliane Teresinha Peres

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K11q Koschier, Jaqueline Thies da Cruz

"Trouxeste a chave?" a recepção das obras literárias nos diários de leitura de leitores e leitoras adolescentes do ensino médio integrado do IFSul (Pelotas - RS) / Jaqueline Thies da Cruz Koschier ; Eliane Teresinha Peres, orientadora. — Pelotas, 2019.

278 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Letramento literário. 2. Educação literária. 3. Ensino de literatura. 4. Diário de leitura. 5. Recepção literária. I. Peres, Eliane Teresinha, orient. II. Título.

CDD : 372.4

Jaqueline Thies da Cruz Koschier

“Trouxeste a chave?": A recepção das obras literárias nos Diários de leitura de leitores e leitoras adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas- RS)

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 29 de outubro de 2019

Banca examinadora:

Profª Drª. Eliane Teresinha Peres (Orientador) Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Prof. Dr. Rildo Jose Cosson Mota Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profª Drª Cláudia Mentz Martins Doutora em Linguística e Letras pela Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Profª Drª Marta Nörnberg Doutora em Educação pela Universidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profª Drª Lúcia Maria Vaz Peres Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profª Drª Vânia Grim Thies Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

A minha mãe, Iolanda Thies, que certamente estaria orgulhosa da filha caçula;

A meu esposo, companheiro e amigo de todas as horas, meu crítico e meu maior
incentivador, Paulo Koschier;

A meus filhos, Valentina e Benjamin, que aceitaram me dividir com os Diários e com
as leituras e as escritas dessa pesquisa;

Agradecimentos

Agradeço imensamente a parceira, o olhar atento, a constante gentileza e a enorme paciência de minha orientadora Eliane Peres, a menina das botinhas vermelhas que se tornou gigante e inesquecível.

Agradeço aos professores que aceitaram compor essa banca avaliadora, especialmente ao meu primeiro orientador, grande professor e sempre uma referência intelectual e pedagógica na minha vida, professor Rildo Cosson.

As minhas alunas e alunos que aceitaram escrever os lindos Diários que serviram como fonte dessa pesquisa.

Aos colegas da COLINC e ao IFSul, que proporcionaram as condições para que eu pudesse me dedicar a essa pesquisa.

As colegas integrantes do HISALES, lugar de constante comprometimento e aprendizado para todos nós.

Resumo

KOSCHIER, Jaqueline Thies da Cruz. “Trouxeste a chave?” A recepção das obras literárias nos Diários de Leitura de leitores e leitoras adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas- RS). Tese (Doutorado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019).

Esta pesquisa é resultado de uma metodologia centrada no Letramento literário que buscou acolher e, também, ampliar o gosto literário manifestado por jovens leitores e leitoras de 14 a 18 anos, alunos e alunas do IFSul, câmpus Pelotas. Com o intuito de ampliar a comunidade leitora, criou-se o projeto Diários de leitura, mantido durante os anos de 2013 a 2016. Desse projeto pedagógico, realizado nas aulas de Língua portuguesa e literatura, originaram-se 464 exemplares de Diários de leitura, os quais foram produzidos pelos alunos e alunas participantes a partir de obras literárias divididas em dois modelos: obras escolhidas livremente por eles e, também, por leituras orientadas pela professora/pesquisadora, de acordo com os componentes pertinentes ao currículo escolar.

Em 2015, essa proposta pedagógica transformou-se em uma pesquisa de doutoramento que procurou estudar a recepção literária desses alunos adolescentes, a fim de averiguar de que maneira os estudantes se aproximaram dos textos literários, tornando-se ou não coautores desses textos. Para embasar essa análise proposta, utilizei a teoria da Estética da recepção, sopesando as propostas de Jauss (1994) e Iser (1996,1999). Ponderando, portanto, os horizontes de expectativas dos leitores e das leitoras analisei suas preferências por autores e obras, suas relações com a cultura de massa e com as obras canônicas, com o intuito de investigar os critérios utilizados pelos jovens leitores para definirem suas escolhas literárias, bem como, também, considere a renovação (ou não) da percepção que esses leitores tinham dos textos literários para verificar se houve ou não alteração no horizonte de expectativas desses leitores.

Para fins comparativos, considerando as práticas de leitura, faixa etária dos leitores e leitoras e os títulos mais lidos no Brasil, esse estudo usou como base os dados divulgados pela 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Por fim, para analisar as categorias cognitivas de leitor, utilizei os conceitos da área da Semiótica de Lúcia Santaella (2014).

Após a análise dos 464 Diários de leitura, percebi que cada vez se torna mais imprescindível a leitura integral dos textos literários a fim de se formar um leitor literário competente e com capacidade de analisar os elementos da estrutura e da estética literária. Concluí que os alunos e alunas se mantêm à mercê das influências comerciais estipuladas pelo mercado livreiro, consumindo os “Mais Vendidos” e sendo fisgados pelos livros seriais e pelas adaptações fílmicas. Todavia, os chamados livros canônicos, quando bem explorados, podem conquistar espaço nas estantes e na formação literária desses jovens leitores.

PALAVRAS CHAVE: Letramento literário, Educação literária, Diário de leitura, Ensino de literatura, Recepção literária, Práticas de leitura.

KOSCHIER, Jaqueline Thies da Cruz. "Did you bring the key?" The reception of literary works in the Reading Diaries of IFSul Integrated High School (Pelotas-RS) adolescent readers. Thesis (Doctorate in Education Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, 2019).

ABSTRACT

This research is the result of a methodology centered on literary literacy that sought to embrace and also broaden the literary taste expressed by young readers from 14 to 18 years old, IFSul students, Pelotas Campus. In order to broaden the reading community, the Reading Diaries project was created, which was maintained from 2013 to 2016. From this pedagogical project, carried out in Portuguese Language and Literature classes, 464 copies of Reading Diaries were created, which were produced by the participating students from literary works divided into two models: works freely chosen by them and also by readings guided by the teacher, according to the pertinent components of the school curriculum.

In 2015, this pedagogical proposal turned into a PhD research that sought to study the literary reception of these adolescent students, in order to ascertain how the students approached the literary texts, becoming or not co-authors of these texts. To support this proposed analysis, I used the theory of Aesthetics of Reception, weighing the proposals of Jauss (1994) and Iser (1996,1999). Considering, therefore, the horizons of readers' expectations, I analyzed their preferences for authors and works, their relations with mass culture and canonical works, in order to investigate the criteria used by young readers to define their literary choices. I also considered the renewal (or not) of these readers' perceptions of literary texts to verify whether or not there was a change in the horizon of expectations of these readers.

For comparative purposes, considering reading practices, age group of readers and the most widely read titles in Brazil, this study was based on data released by the 4th edition of the Portraits of Reading survey in Brazil. Finally, to analyze the cognitive categories of readers, I used the concepts of the area of Semiotics of Lucia Santaella (2014).

After analyzing the 464 Reading Diaries, I realized that the full reading of literary texts is becoming increasingly essential in order to form a competent literary reader capable of analyzing the elements of literary structure and aesthetics. I concluded that the students remain at the mercy of the commercial influences stipulated by the book market, consuming the "Best Sellers" and being hooked by serial books and film adaptations. However, the so-called canonical books, when well explored, can gain space in the bookshelves and literary formation of these young readers.

KEY WORDS: Literary literacy, Literary education, Reading diary, Literature teaching, Literary reception, Reading practices.

Lista de Figuras

Figura 1	Capa livro infantil	13
Figura 2	Aluna e Professora	15
Figura 3	Alunos no Interior	15
Figura 4	Leitura Livre X Leitura Dirigida	38
Figura 5	Obras Clássicas X obras contemporâneas	39
Figura 6	Foto de capas de vários Diários de Leitura	40
Figura 7	Capa livro O diário de Anne Frank	41
Figura 8	Dados do autor da obra literária	42
Figura 9	Dados do leitor/receptor	43
Figura 10	Motivo da escolha	44
Figura 11	Página de registros	45
Figura 12	Página de registros – continuação do dia 20/11/2014	46
Figura 13	Leitores e gênero	49
Figura 14	Representação de leitura no túmulo da rainha Leonor de Aquitânia	71
Figura 15	Ata de criação da Escola de artes e Offícios (1917)	93
Figura 16	Fachada do Instituto Profissional Técnico	94
Figura 17	Diploma do Instituto Profissional Técnico	95
Figura 18	Inauguração da ETP (1943)	96
Figura 19	Razões para não ter lido mais	110
Figura 20	Número de livros lidos no Brasil	111
Figura 21	Número de livros lidos por ano	116
Figura 22	Motivos da escolha da obra	124
Figura 23	Fatores que influenciam na escolha de um livro	125

Figura 24	Nacionalidades dos autores	131
Figura 25	Principais formas de acesso aos livros	132
Figura 26	Última leitura	167
Figura 27	Livro mais marcante	168
Figura 28	Os títulos mais lidos IFSul	170

Lista de Quadros

Quadro 1	Organização curricular Ensino Médio Integrado – IFSul	28
Quadro 2	Obras Seleccionadas período Romântico (Lista 1)	33
Quadro 3	Obras Seleccionadas período Realista/Naturalista (Lista 2)	34
Quadro 4	Seleção de Autores Modernistas (Lista 3)	36
Quadro 5	Da Escola de artes e Offícios ao IFSul	97
Quadro 6	As Teorias Críticas	140
Quadro 7	Categorias de Análise	187

Sumário

1. Considerações Iniciais: ler por quê? Ler o quê? Ler de que modo?	12
2. Apresentação dos Diários de leitura e dos procedimentos para coleta de dados, catalogação e análise	26
3. <i>Dulce</i> ou <i>utile</i> : A leitura, as leitoras e os leitores	52
3.1 Práticas e representações de leitura	70
3.2 Leitura, leitores e leitoras literárias	80
3.3 A escola e a literatura: considerações acerca da constituição do Ensino Médio Integrado no Brasil	86
3.4 Ensino Médio Integrado no IFSul/câmpus Pelotas: origens	93
3.5 O ensino da Literatura no Ensino Médio Integrado	99
4. “Querido Diário”: As Marcas da Recepção literária de leitores e leitoras Adolescentes	113
4.1 Entre as margens estabelecidas pelo mercado editorial brasileiro e as escolhas dos jovens leitores	113
4.2 Estética da Recepção: 50 anos de apologia ao protagonismo do leitor e da leitora	135
4.3 Habemos Claven? Propostas de análise literária dos registros nos Diários de Leitura	164
5. Considerações Finais	191
6. Referências Bibliográficas	198
Anexos	205

O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiou os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bussola que ha de orientar o homem no porvir [...] (DE JESUS, Carolina Maria. **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996, p. 167).

1. Considerações Iniciais: ler por quê? Ler o quê? Ler de que modo?

Compartilhar histórias lidas ou contadas dá, às vezes, o sentimento de que os pertencimentos podem ser mais flexíveis. Na América Latina, muitos mediadores têm a esperança de que o livro – que foi, e ainda é, um instrumento de poder, de discriminação – possa, hoje, dar lugar a sociabilidades abertas, onde a oralidade e a escrita se reconciliem, e onde cada um possa encontrar seu lugar, contribuindo com o que lhe foi transmitido, ou simplesmente escutando e deixando correr sua imaginação. [...] Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra. (PETIT, 2008, p.12-13).

Seguindo a sugestão de Michèle Petit (2013), em seu “prólogo bem pouco científico”, quando diz que “Talvez toda pessoa que trabalha com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor (...) Que cada um, se assim lhe aprouver, encontre para si próprio ou para o destinatário que escolher, os caminhos pelos quais a leitura o conduza do espaço da intimidade para o espaço público” (PETIT, 2013, p.17), contarei brevemente como iniciou o meu percurso de leitora. A prática da leitura fez parte da minha vida desde a primeira infância.

Meu avô materno costumava me contar histórias do folclore popular e, também, as histórias clássicas de fadas. Dessa forma, passei muitas tardes sentada em seu colo, debaixo das laranjeiras, ouvindo um mundo maravilhoso de aventuras e tragédias. Desde as histórias da Dona Onça, Pedro Malasartes até às belas princesas Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida e Rapunzel, os muitos enredos contados, na fala mansa do avô, ganharam formas indeléveis em minha imaginação.

Meu primeiro livro literário (Figura 1) foi comprado em um sebo (por minha mãe, frequentadora assídua desse tipo de estabelecimento) e chamava-se **A Sereiazinha e outras histórias bonitas**, de Andersen. A partir daí, sempre acreditei que existiam muitas e muitas “histórias bonitas” naquele e em outros tantos livros e passei a ter nas páginas literárias, a companhia mais frequente da minha existência.

Esta era a capa do meu primeiro livro:

Figura 01: Capa livro infantil



Fonte: Biblioteca particular Jaqueline Koschier.

Minha mãe me estimulou e me alfabetizou para que eu pudesse ler sozinha, desde os cinco anos. Eu sentia que precisava aprender a ler, urgentemente, para que pudesse ler além das imagens dos gibis da primeira infância (e das fotonovelas roubadas da mãe) até alcançar àqueles objetos sedutores com suas capas e seus títulos atraentes, sem imagens e com muitas páginas que prometiam aventura e entretenimento.

Minha mãe era uma leitora assídua de fotonovelas, romances de banca e era fã da Brigitte Montford (uma versão feminina do agente 007), protagonista da coleção ZZ7, um “livro de bolso” publicado pela editora Monterrey, que eram extremamente populares nas décadas de 60 e 70 no Brasil¹.

Meu pai lia pouco, mas era fã da série Tex, considerado o gibi adulto de temática *western* mais vendido no mundo². Meus pais tiveram acesso apenas ao ensino fundamental e de forma incompleta. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe trabalhava com vendas de roupas e fotografias em domicílio. Morávamos no interior do município de Santa Vitória do Palmar (RS), na localidade conhecida como “granja Curi”, uma propriedade de plantio de arroz, na qual meu pai era empregado.

Quando ingressei, aos seis anos, no ano de 1980, na escola rural João Baptista Zanetti, em uma turma multisseriada do primeiro ao terceiro ano, eu já estava familiarizada com a leitura e a escrita. Minha primeira professora chama-se Ana, e seu maior empenho era para que os alunos e alunas cumprissem as tarefas propostas, que eram basicamente: copiar do quadro negro, completar no caderno os exercícios e responder aos questionamentos feitos por ela, acerca da compreensão dos conteúdos ministrados. Não tínhamos aulas de leitura literária. Ainda não era “moda” ter a chamada “hora do conto”, portanto, em nenhum momento a professora se dispunha a ler qualquer texto literário com intuito que não fosse o de alfabetizar. A escola não possuía biblioteca e as aulas eram conduzidas seguindo uma cartilha escolar.

As Figuras 02 e 03 retratam dois momentos vivenciados na escola João Baptista Zanetti, durante as festividades juninas, eu posei com a professora Ana, e depois fui fotografada junto aos colegas, dentro da sala de aula, conforme podemos perceber a seguir:

¹ Para conhecer melhor a coleção, sugiro a leitura da resenha publica no sítio Livros e Opinião. Disponível em: <http://www.livroseopiniao.com.br/2011/04/brigitte-montfort-um-icone-da-cultura.html> <acesso em maio de 2018>.

² Para conhecer melhor a coleção, sugiro a leitura no sítio Plano Crítico, da resenha **Tex, o grande**. Disponível em: <http://www.planocritico.com/critica-tex-o-grande/> <acesso em maio de 2018>.

Figura 02 – Aluna e professora



Fonte: Acervo particular Jaqueline Koschier

Figura 03 – Alunos no interior da sala de aula



Fonte: Acervo particular Jaqueline Koschier.

No ano de 1983, transferi-me para outra escola rural, chamada Escola Rural de Aguadas, distante 4 quilômetros da minha residência. Nessa escola, estudei mais três anos, cursando a 4ª, 5ª e 6ª séries, respectivamente. Esse educandário também não tinha biblioteca e não realizávamos nenhuma tarefa de leitura literária nas aulas de Língua portuguesa, ou qualquer outra disciplina.

Em 1986, precisei me transferir para outra escola rural: Escola Francisco Oswaldo Anselmi, haja vista que a escola anterior não oferecia aos alunos as duas últimas séries do Ensino Fundamental: 7ª e 8ª. A nova escola ficava distante 85 quilômetros da minha casa. Era necessário pegar o transporte escolar às 06h30 minutos e retornar para casa às 14h. Também essa instituição não possuía biblioteca. Nesse ano (1986) fiquei 28 dias hospitalizada, na cidade de Pelotas, as faltas juntamente com a fragilidade da minha saúde levaram minha mãe a me retirar da escola nesse ano. Desse modo, não concluí a 7ª série, mas no ano de 1988, enfim completei o ciclo do Ensino Fundamental, em uma outra escola rural, recém autorizada a oferecer Ensino Fundamental completo, e vizinha (distante apenas dois quilômetros) da minha casa. Essa escola chamava-se Dom Pedro II, e possuía uma singela e agradável biblioteca a qual podíamos frequentar.

Durante as duas séries finais do Ensino Fundamental, 7ª e 8ª, eu me recordo bem da professora Carla, de Língua portuguesa. Ela gostava de poemas do Vinícius de Moraes, e costumava utilizá-los em suas provas. Ocasionalmente, a professora Carla, lia trechos de poesia para a classe, seus autores favoritos eram: Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Mário Quintana. Parecia gostar muito de literatura, sobretudo de Machado de Assis. Seu encantamento pelas obras do autor a motivou a exigir que lêssemos, na 7ª série, sem nenhum roteiro ou explicações sobre o autor ou o momento de produção da obra, o romance **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Foi uma experiência traumática.

A minha turma, cuja média de idade era de 14 anos, odiou o livro. Eu tive muita dificuldade em ler o romance. Recordo que achei estranhíssimo aquele narrador-defunto, a descrição interminável do chapéu e a aparição delirante do hipopótamo. Evidentemente, nem eu, nem meus colegas, tínhamos formação

literária suficiente para ler e conseguir apreciar essa história narrada “com pena de galhofa e a tinta da melancolia” (ASSIS, Machado de. 2004, p.31).

Também percebo que embora “com a melhor das intenções” a professora Carla não teve procedimentos pedagógicos suficientes para mediar essa leitura tão densa, sobretudo para uma turma de não leitores. A estratégia de ler por ler, simplesmente, não foi positiva. A grande maioria dos colegas nunca tinha lido um livro antes. Alguns tinham lido gibis ou fotonovelas.

Dessa forma, nenhum de nós estava preparado para a experiência de ler **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, e, com certeza, a experiência foi negativa para os alunos. Evidentemente, dando razão ao carinhoso apelido dado por Drummond, o bruxo do Cosme Velho tem seus sortilégios e, ironicamente, foi exatamente esse o romance que ganhou, muitos anos e muitos outros livros mais tarde, minha predileção dentro das narrativas machadianas.

Durante o Ensino Médio, (o 1º ano cursado no Ginásio Estadual de Santa Vitória do Palmar, no turno da noite, e os dois últimos cursados na cidade de Pelotas, no Instituto de Educação Assis Brasil, no período da manhã.) a convivência com a leitura se intensificou, haja vista que ambas as escolas tinham uma boa biblioteca, com todos os títulos da Coleção Vaga Lume, dos Clássicos brasileiros da Editora Ática e outros títulos relacionados à literatura infanto juvenil. Entretanto considerando a sala de aula, não recorro de nenhuma atividade de leitura literária proposta pelos professores durante os três anos do Ensino Médio.

Durante a graduação em Letras, lemos muito pouca literatura. A formação teve uma carga muito grande em História da literatura, muita sintaxe e linguística. A maioria dos professores trabalhava com fragmentos de obras literárias, ou apenas teorizam sobre alguns textos clássicos, sem oferecer a leitura integral das mesmas. Sendo assim, é mais fácil entender o porquê de a historiografia ainda predominar nas aulas de literatura no Ensino Médio, uma vez que foi esta a formação recebida pela maioria dos professores. Entretanto, houve exceções, e três professores trabalharam bastante com as obras, e esse ensinamento foi fundamental para minha futura prática pedagógica.

Eu optei por relatar minha trajetória escolar por alguns motivos: eu trabalho com formação de leitores, portanto, creio ser muito pertinente conhecer alguma

coisa acerca do percurso de educação literária a que fomos submetidos enquanto alunos; em segundo lugar, por eu analisar um instrumento pedagógico extremamente particular: o Diário de leitura, um material tão rico em seus relatos de práticas de leitura e, também, de confissões e desabafos íntimos. E, por último, por entender que se somos formados, enquanto leitores, por “uma fisiologia, uma história e uma biblioteca” (GOULEMONT, 2011, p.108) tais experiências pessoais e escolares ajudaram a compor minha formação como leitora e como professora/pesquisadora.

Retomando as palavras de Petit (2008), citadas na epígrafe, houve uma união entre as histórias orais contadas pelo meu avô e as muitas histórias escritas que pude ler no decorrer da infância e da juventude; também se criaram possibilidades de sonhar com um futuro que estava muito aquém da minha realidade. Acredito que a leitura literária influenciou as escolhas que fiz na vida pessoal. Cresci no meio rural, a maioria das minhas colegas de ensino fundamental sonhava em casar e ter três ou quatro filhos. Eu dizia que queria estudar, ser professora, cursar uma faculdade. Meus amigos diziam que eu era uma “sonhadora” e que “faculdade era para rico”. Não desisti de querer estudar e, com o apoio incondicional de meu pai, que inclusive decidiu mudar-se para a cidade de Pelotas, pude, enfim, concluir o ensino secundário e ingressar na tão desejada vida acadêmica.

Escolhi cursar Letras (Licenciatura em Língua portuguesa e literatura) na UFPel, depois fiz mestrado em História da Literatura, na FURG e, alguns anos mais tarde, já exercendo a docência no IFSul, decidi cursar o doutorado em Educação, na UFPel por entender que é imprescindível para o educador manter-se como um pesquisador atuante em sua área de conhecimento.

São diversos os motivos que corroboram a escolha de um objeto de estudo, sendo assim, elegi àqueles de cunho pessoal como os mais relevantes para a presente pesquisa de doutoramento. Leitora apaixonada desde a infância, sempre me interessei por livros, trabalhei como vendedora em duas livrarias, escolhi cursar a graduação em Letras para ser professora de Língua portuguesa e literatura brasileira e, dessa forma, manter a cumplicidade com os livros tanto no meu universo particular quanto no profissional.

Como já comentado nesse texto, parágrafos acima, o pesquisador Jean Marie Goulemont, afirma que um leitor é definido por “uma fisiologia, uma história e uma biblioteca” (GOULEMONT, 2011, p.108) e, portanto, posso considerar que meu capital cultural foi forjado desde a infância como um mosaico de muitas nuances, estilos e estéticas diferentes. Segundo o autor citado:

Falemos da *biblioteca*. Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe *dialogismo* e *intertextualidade*, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há *dialogismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. O gênero do livro, o lugar de edição, as críticas, o saber erudito, colocam-nos em posição valorizada de escuta, em estado de recepção. (GOULEMONT, 2011, p.113. Grifos no original).

Como leitora sempre me interessei por variados estilos literários, e gostava de trocar impressões de leitura com outros leitores. Como professora, procuro ampliar o leque de leituras sugeridas aos alunos e alunas e, também, sempre respeitar as escolhas literárias que os(as) adolescentes fazem, público com o qual trabalho desde 1999. Segundo Petit (2013):

A leitura, e mais precisamente a leitura de obras literárias, nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades. Ora, não esqueçamos que sem sonho, sem fantasia, não há pensamento nem criatividade. A disposição criativa tem a ver com a liberdade, com os desvios, com a regressão em direção aos vínculos oníricos, com atenuar as tensões. Basta ver em que momentos os sábios fazem suas descobertas: geralmente enquanto passeiam, ou quando estão em algum meio de transporte, ou ao tomar banho, ou a rabiscar numa folha de papel, ou a levantar os olhos de um romance. (PETIT, 2013, p.49).

No exercício docente muitas dúvidas acerca das práticas de leitura apareceram em minhas aulas promovendo gratificantes diálogos com os alunos e alunas. Desde então há o desejo de estudar de forma mais profunda a leitura e suas correlações com o ambiente educacional e extraescolar, pois é consensual a importância que lhe é dada. No papel de professora da área de Letras, na rede

pública de ensino, preocupo-me com a formação de leitores literários e, sobretudo, com os baixos índices de leitura literária no Brasil³, pois entendo a escola como um cenário significativo para o fomento das práticas leitoras.

Com o propósito de ampliar a comunidade leitora em nossa escola, criei, em 2012, um projeto que denominei de Diários de leitura, o qual promove a formação leitora e a reflexão crítica acerca dos textos literários, sejam eles canônicos ou não. A partir de 2013, comecei a coletar (fazendo a guarda desse material, com o consentimento das alunas e alunos participantes), catalogar e a organizar os dados fornecidos pelos alunos e alunas acerca de suas experiências literárias.

Tal pesquisa acabou se tornando um projeto de doutoramento, em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação FAE/UFPeI, na linha de Cultura escrita, Linguagens e Aprendizagens, sob orientação da Prof^a Dr^a Eliane Peres.

Atualmente, o acervo que reuni conta com 464 Diários de leitura e está sob guarda do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), que é cadastrado no CNPq desde 2006 e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPeI)⁴. O referido grupo tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura material escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional, constituindo-se também como um Centro de Memória.

Tomando, então, os registros escritos dos alunos e alunas em forma de Diários feitos na disciplina de Língua portuguesa e literatura, que ministro no Instituto Federal Sul-rio-grandense, a pesquisa proposta para o doutoramento discorre

³ Os dados estatísticos referentes aos índices de leitura literária são obtidos pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Maiores informações no link: <http://www.prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48> <acesso em janeiro/2019>

⁴ Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Eliane Peres e Vânia Grim Thies (FaE/UFPeI) e reúne pesquisadores da UFPeI e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. As pesquisas realizadas pelos integrantes do HISALES se inserem basicamente em três eixos de estudos, como o próprio nome do grupo indica: 1) investigações sobre a história alfabetização; 2) pesquisas acerca das práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (cultura escrita e práticas de letramento); 3) análises da produção, circulação e utilização de livros escolares elaborados por autoras gaúchas, especialmente entre os anos de 1940-1980 (período de criação, influência e produção didática do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais, CPOE, vinculado à Secretaria de Educação do Estado). Mais informações a respeito do HISALES, dos acervos, das ações, dos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, podem ser vistas via internet, no site (<http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>) e no perfil na rede social Facebook (HISALES).

acerca das escolhas, do horizonte de expectativas e da recepção oportunizada pelas leituras literárias de estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino. Para tanto, utilizo como lastro teórico, as ideias defendidas por Jauss (1994) e Iser (1996, 1999)⁵, cujas teses defendem a participação ativa do leitor, considerando os aspectos estéticos e historiográficos do ato de ler, tratando a literatura como "provocação", uma vez que conduz o leitor a buscar novos sentidos no texto lido, ampliando os horizontes de expectativa em relação não só à obra em si, mas também em sua própria existência.

Assim, investigo os Diários de leitura produzidos pelos alunos e alunas do Ensino Médio integrado do IFSul, câmpus Pelotas, a fim de analisar como se dá a recepção da obra literária, considerando os três níveis de experimentação estética: a *Poiesis* a *Aisthesis* e a *Katharsis* utilizados por Jauss (1994) em suas teses acerca da Teoria da Recepção.

Com esse objetivo definido, procuro responder, ao longo da pesquisa, às seguintes questões:

1) Como os leitores e as leitoras demonstram a aproximação (recepção) com os textos literários?

2) De que maneira os leitores e as leitoras participam da obra escolhida, tornando-se coautores do texto literário?

3) De que forma a identificação com a obra literária possibilita uma renovação com a percepção que o leitor/ a leitora tinha/tem do mundo?

4) Quais foram os critérios utilizados pelos leitores e pelas leitoras, participantes desse projeto, para as escolhas dos livros literários?

Para analisar os procedimentos metodológicos desenvolvidos pela professora/pesquisadora utilizei aspectos teóricos e metodológicos dos estudos do Letramento literário e do processo de escolarização da literatura, defendidos, entre outros, por Rildo Cosson (2009, 2014, 2015, 2016), Graça Paulino (2004, 2007,

⁵ Apesar dos trabalhos referentes à Estética da Recepção, de Jauss, datar de 1969, e da Teoria do Efeito Estético, de Iser, datar de 1976, neste trabalho utilizaremos as publicações feitas no Brasil, com as datas, respectivas de 1994 e 1996.

2008, 2014), Regina Zilberman (1989, 1990, 1999, 2001, 2008, 2016), Marisa Lajolo (1982, 2008), Luiz Percival Leme Britto (2003, 2015) e Cyana Leahy-Dios (2004).

Para realizar as análises literárias, optei principalmente pelos teóricos Jonathan Culler (1999), Terry Eagleton (2003), Tzvetan Todorov (2009), Antonio Candido (1988, 1995), Luís Costa Lima (2002), Hans Robert Jauss (1994), Wolfgang Iser (1996, 1999).

Também foram considerados relevantes para essa pesquisa autores que integram os estudos culturais, sobretudo a Sociologia da leitura, tais como Roger Chartier (1994, 1996, 1998, 1999a, 1999b, 2003, 2011), Steven Roger Fischer (2006), Jean Marie Goulemot (2011), Alberto Manguel (2009) e Michèle Petit (2008, 2009, 2013).

Para fins comparativos, considerando as práticas de leitura, faixa etária dos leitores e leitoras e os títulos mais lidos no Brasil, esse estudo usa como base os dados divulgados pela 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁶. Por fim, para analisar as categorias cognitivas de leitor, utilizo alguns conceitos da área da Semiótica de Lúcia Santaella (2014).

Acredito ser muito relevante discutir as práticas de leitura fomentadas nas salas de aula, uma vez que vários pesquisadores têm-se dedicado ao estudo da leitura e sua relação com a sociedade buscando analisar a intersecção entre educação e leitura, procurando novos modos metodológicos para o ensino da literatura e, por consequência, para a ampliação do número de leitores literários.

Cosson (2009) afirma que é necessário ampliar conceitos acerca do ato de ler para promover o Letramento literário na escola, uma vez que este ato é tão somente a faceta mais visível do letramento literário, a leitura por si mesma não promove o crescimento intelectual do leitor; é o questionamento acerca dos múltiplos conhecimentos que promovem as experiências vivenciadas na leitura e compartilhadas pela comunidade de leitores, pois como propõe Regina Zilberman (1990),

⁶ Pesquisa referência no âmbito das práticas de leitura no Brasil, é realizada desde 2001 e traz dados relevantes para o estudo de pesquisadores da leitura e de suas práticas. Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/> Acesso em Jan, 2016.

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 1990, p.19).

Tal reflexão aponta para duas questões fundamentais para quem estuda a leitura: de que maneira suas ações se constituem como um bem cultural e de que maneira a escola contribui para o alargamento social da leitura, sobretudo, a leitura literária.

Acreditando que a maioria das leituras se dá devido a exigências escolares, é importante pensar sobre o papel da escola e do professor na formação literária de seus alunos e alunas e da comunidade que os cercam, pois é a literatura, dentre todas as outras disciplinas, àquela que melhor representa o ser humano e suas relações com os outros e com o seu meio social. Segundo Rildo Cosson (2009):

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. [...] É por isso as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2009, p.17).

Sendo assim, reconheço que a literatura é uma construção cultural, e, dessa forma, atua em uma via de mão dupla na relação entre a obra e o contexto de produção dessa obra, por isso a importância dessa relação de alteridade entre o sujeito leitor e o “outro” representado pelo personagem ficcional, porque como destacado por Cosson, a literatura permite experimentar ser o “outro” sem precisar abrir mão da própria identidade.

Ainda nesse bojo das relações entre a escola e a sociedade não se pode esquecer das escolhas ideológicas que determinam os currículos escolares,

incluindo neles as decisões no que tange à leitura literária, pois como destacam Moreira; Silva (2002):

(...) o currículo é um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p.7-8).

Por ser a escola a instituição responsável, oficialmente, pelo letramento e pela difusão da literatura e por entender que a leitura literária compreende não só as práticas de leitura, mas também a difusão dos bens culturais que nos cercam, acredito que ela - a escola - ocupa ainda uma posição definidora para a consagração ou para o esquecimento dos textos literários, sejam eles pertencentes ao cânone ou não, uma vez que ao interpretar uma obra literária o leitor pode reconhecer valores universais que pertencem (ou pertenceram) a determinadas sociedades e culturas, pois a literatura é eminentemente pedagógica, porque instiga reflexões e gera aprendizagens. (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 29).

Assim sendo, faz-se necessário pensar na formação dos currículos a partir de uma proposta pedagógica com vistas à ampliação da leitura e, sobretudo, ao letramento literário, pois uma vez que o leitor adquira novas experiências daquilo que ainda não viveu na vida real, mas participou via ficção, ele estará mais apto a refletir acerca de atividades concretas que formam sua práxis cotidiana.

Dessa forma, no segundo capítulo dessa tese, procuro explicar os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos para conduzir as análises acerca da leitura literária, bem como suas práticas no espaço escolar. Como já explicitado, acredito ser indissociável a formação de uma biblioteca pessoal, as relações sócio culturais e a forma como as práticas de leitura nos ajudam e nos delimitam enquanto leitores/receptores dos textos literários, logo, essa tese possui uma composição híbrida que mostra os suportes teóricos e as práticas teóricas-metodológicas, lado a lado, utilizando, sempre que for pertinente, excertos das fontes consultadas, ou seja,

os 464 Diários de leitura produzidos pelos alunos e alunas do IFSul, câmpus Pelotas.

No terceiro capítulo da tese, apresento a leitura, as leitoras, os leitores e suas práticas de leitura literária, trazendo algumas questões históricas acerca da formação dos leitores e das leitoras e das práticas de leitura; a escolarização da literatura e a composição curricular do Ensino Médio Integrado. No quarto capítulo, apresento a teoria da Estética da recepção e as marcas da recepção dos leitores e das leitoras adolescentes, considerando as análises literárias registradas nos Diários de leitura.

Dessa forma, partindo do pressuposto do letramento literário como instrumento metodológico, esta tese pretende demonstrar o movimento das fronteiras que delimitam o horizonte de expectativas dos leitores e das leitoras adolescentes, por meio da Estética da recepção, uma vez que, como já afirmou Barthes (1997), o texto é um fetiche que nos escolhe, e, sendo assim, os alunos e alunas demonstram que algumas leituras são mais instigantes que outras, sendo capazes de ampliar os horizontes de expectativas; enquanto que outras não permitem que os leitores e as leitoras saiam de sua zona de conforto, impedindo, portanto, o alargamento de seus horizontes de expectativas.

Retomando as perguntas iniciais "Ler por quê? Ler o quê? Ler de que modo?" acredito que uma das maneiras de ampliarmos a formação leitora dos alunos e alunas adolescentes é aceitar aquilo que eles e elas escolhem ler e dialogar acerca de suas leituras, contribuindo para a legitimação destas no espaço escolar, porém, sem deixar de abrir mão da responsabilidade de oferecer aos estudantes as leituras que deixaram de fazer, devido às escolhas individuais e, também, aos meios sociais nos quais estão inseridos.

2. Apresentação dos Diários de leitura e dos procedimentos para coleta de dados, catalogação e análise

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10).

A minha primeira experiência pedagógica com o uso dos Diários nas aulas de Língua portuguesa e literatura, deu-se com uma turma de Química, em 2012. A aceitação por parte dos alunos e das alunas e a diversidade de conhecimentos demonstrada pelos discentes motivou a continuidade do projeto para outras turmas.

Em 2013, continuei propondo os Diários de leitura e passei a catalogá-los a fim de organizar os dados oferecidos pelos discentes. O resultado positivo possibilitou a continuidade desse projeto com os alunos e deu origem, em 2015, a um projeto de tese, submetido à linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem, no programa de Pós-Graduação em Educação FAE/UFPeI, com a orientação da Prof^a Dr^a Eliane Peres.

Durante os anos de 2012 a 2016 foram confeccionados Diários de Leitura, de forma impressa e de forma virtual (em um blogue) com as turmas que aceitavam a proposta, o acervo dessa pesquisa contabiliza 464 Diários de alunos. Ressalto que esse número não se refere a 464 alunos, uma vez que há casos de uma turma de Edificações que fez os Diários em 02 semestres distintos (EDI 3 e 4), e o caso

especial de uma turma de Design⁷ que confeccionou Diários em 05 semestres diferentes (DINT 1, 2, 3, 4 e 5).

Relato esse caso como especial, uma vez que não é comum o professor de Língua portuguesa e literatura (ou de qualquer outra disciplina da Formação Geral) acompanhar a mesma turma ao longo dos oito semestres. Todavia, em função do projeto dos Diários as alunas dessa turma, solicitaram em Conselho de Classe, junto à coordenação do Curso, que queriam seguir tendo as aulas de Língua portuguesa e literatura com a professora/pesquisadora a fim de continuarem participando do projeto Diários de leitura.

A experiência com leituras literárias faz parte da rotina dos estudantes do IFSul, porém o uso sistemático dos Diários de leitura foi uma prática adotada pela pesquisadora/professora a fim de acompanhar o percurso de cada leitor e o registro escrito dessas experiências. Cabe destacar que o projeto Diários de leitura era apresentado e ofertado às turmas e os estudantes decidiam se queriam participar desse projeto ou realizar uma outra atividade de leitura literária. Portanto, apenas nas turmas que se mostraram favoráveis ao projeto é que os Diários foram exigidos e faziam parte da avaliação da disciplina de Língua portuguesa e literatura.

Ao utilizar o Diário como ferramenta pedagógica, quis ofertar aos alunos e alunas uma oportunidade de aliar as leituras realizadas dentro e fora da escola, uma vez que, apesar de alguns utilizarem as expressões consagradas pelo senso comum de que “detestavam português” e “não gostavam de literatura brasileira”, eu os via nas áreas de circulação da escola (corredores, praças, jardins, escadas, cantina, etc) sempre carregando ou lendo alguma obra literária. Logo, o impasse com a leitura era um problema referente ao processo de escolarização pelo qual passaram nas aulas de Língua portuguesa e literatura ao longo de sua formação escolar.

Segundo Ana Raquel Machado (2005),

[...] a produção até mesmo de diários íntimos, que escrevemos aparentemente para nós mesmos, é uma prática social bastante desenvolvida por um número muito significativo de escritores, filósofos e cientistas, que não se cansam de elencar as vantagens de sua utilização para o desenvolvimento de sua escrita, de seu trabalho intelectual, de seu desenvolvimento pessoal. Já nas pesquisas em educação, diferentes

⁷ Essa turma era composta por dez meninas, de idade entre 15 a 17 anos.

pesquisadores têm demonstrado que é da maior importância que os alunos mantenham diários de aprendizagem, pois sua escrita seria eficaz para a aprendizagem de diferentes atividades de linguagem, assim como a produção de diários pelos próprios professores seria um instrumento fundamental para levá-los a refletissem sobre suas próprias práticas. Desse modo, os diários em geral são vistos como artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias idéias, para o desenvolvimento da crítica e da auto-crítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares. (MACHADO, 2005, p.64).

Logo, a utilização dessa ferramenta pedagógica permite propiciar autonomia e criticidade às leituras dos discentes. Ao usar o Diário, o estudante mostra sua própria voz, ao fazer uso desse gênero pessoal, sem se preocupar com a censura escolar. Nesse sentido, a experiência com os Diários mostrou-se eficaz para revelar as vozes desses discentes, que explicitaram confissões pessoais para além das reflexões literárias.

Considerando que os alunos e alunas participantes desse projeto de educação literária precisavam exercitar várias possibilidades de leituras, utilizei duas formas para a escrita dos Diários: as chamadas leituras livres e as leituras dirigidas, sendo as leituras livres, para alunos e alunas do 1º, 2º, 5º e 8º semestres; e as leituras dirigidas, para alunos e alunas do 3º, 4º, 6º e 7º semestres, dos cursos integrados de Química, Design, Comunicação Visual, Edificações, Eletrônica e Eletrotécnica. Tal divisão é justificada pelo intuito de promover dentro da escola as mais variadas leituras literárias, sem fugir do currículo proposto para estudantes do Ensino Médio Integrado.

O currículo proposto pela Coordenadoria de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, COLINC⁸, no que tange ao ensino de literatura, para os estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado, segue o modelo do Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Organização curricular Ensino Médio Integrado – IFSul

1º semestre	UNIDADE III – Estudo da Literatura Brasileira 3.1 Conceito de literatura
-------------	---

⁸ Coordenadoria de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (COLINC), Coordenadoria que agrega todos os professores das linguagens: Língua portuguesa, literatura, Língua inglesa, Língua espanhola e Artes.

	3.2 Denotação e conotação 3.3 Figuras de linguagem 3.4 Gêneros literários
2º semestre	UNIDADE III – Estudo da Literatura Brasileira 3.1 Literatura informativa 3.2 Barroco 3.3 Arcadismo 3.4 Leitura de obras pertencentes ao período colonial
3º semestre	UNIDADE III – Estudo da Literatura Brasileira 3.1 Romantismo 3.2 Leitura de obras pertencentes ao Romantismo
4º semestre	UNIDADE III – Estudo da Literatura Brasileira 3.1 Naturalismo 3.2 Realismo 3.3 Parnasianismo 3.4 Leitura de obras pertencentes ao Naturalismo, Realismo e Parnasianismo
5º semestre	UNIDADE III – Estudo da Literatura Brasileira 3.1 Simbolismo 3.2 Pré-modernismo 3.3 Literatura Sul-rio-grandense 3.4 Leitura e análise de obras pertencentes aos períodos simbolista e pré-modernista
6º semestre	UNIDADE III – Estudo da Literatura Brasileira 3.1 Modernismo 3.1.1 Primeira fase do Modernismo 3.1.2 Segunda fase do Modernismo 3.1.3 Leitura de obras pertencentes às duas primeiras fases do Modernismo
7º semestre	UNIDADE III – Estudo da Literatura Brasileira 3.1 Modernismo 3.1.1 Terceira fase do Modernismo 3.2 Literatura Contemporânea 3.3 Leitura de obras pertencentes aos períodos modernista e contemporâneo
8º semestre	UNIDADE III – Estudo da Literatura Brasileira

	3.1 Literatura Contemporânea
	3.2 Leitura de obras literárias contemporâneas

Fonte: Documentos oficiais IFSul/Câmpus Pelotas. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/>

Como pode ser observado no Quadro 1, a estrutura didática segue o padrão curricular convencional, organizando e guiando o estudo através da periodização da literatura, portanto, o projeto dos Diários de leitura, por se tratar de uma atividade integrante das aulas de Língua portuguesa e literatura não poderia desconsiderar e desprezar os conteúdos propostos para não descumprir o Projeto Político Pedagógico (PPP) proposto pelo IFSul, Câmpus Pelotas.

Nesse sentido, cabe destacar o posicionamento de Marisa Lajolo (2008) sobre o ensino de literatura no Ensino Médio e a função dessa disciplina na formação intelectual dos alunos e alunas:

Uma das alegações contra o ensino tradicional da literatura, se refere a um pretense elitismo desse ensino. Sendo o texto literário um texto tão complexo e sofisticado, por que manter a literatura nos currículos do ensino médio? Podemos dar as seguintes respostas: porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto; porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata, mas adquirida, dá prazer (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo). [...] Se acreditamos naquelas virtudes específicas da literatura que mencionei há pouco, devemos ensiná-las a partir de obras que as possuem. A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade do aluno”, redundaria em injustiça social. Oferecer ao aluno aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos, e privá-lo de um bem que deveria pertencer a todos. (LAJOLO, 2008, p. 18).

Desse modo, Lajolo defende que é imprescindível ir além do gosto pessoal que o aluno construiu ao longo de suas leituras escolares e extraescolares. O teórico Antonio Candido (1995) também reforça esse intuito quando diz que:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a literatura de Machado de Assis ou Mário de Andrade [...]. Para

que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. (CANDIDO, 1995, p. 188 – 189).

Ao observar os títulos das obras escolhidas pelos alunos e alunas, percebe-se que as leituras, em sua maioria, se distanciam dos textos canônicos, dando preferência a autores contemporâneos e classificados como *Best-sellers*, seguindo “dicas” de colegas e dos chamados “influenciadores digitais”⁹. Outrossim, ao ofertar uma listagem de “leitura dirigida”, composta por textos canônicos, também quis oportunizar que os alunos e alunas conhecessem e realizassem a leitura integral de obras clássicas dentro da escola, pois creio que esta é sua principal função, no que tange ao ensino de Literatura: proporcionar uma educação literária diversificada que valorize o gosto pessoal e os contextos sócio históricos, porém, sem abrir mão de conhecer a tradição literária.

Seguindo a estrutura curricular determinada pela escola, a disciplina de Língua portuguesa e literatura tem apenas duas aulas semanais para cada turma, sendo assim, ao propor um trabalho com leitura literária, também foi necessário considerar que os estudantes desempenhariam a tarefa de forma extraclasse. Infelizmente, dentro da nossa cultura escolar, é, também imprescindível, pensar em uma atividade acadêmica na qual os estudantes não poderiam copiar dos colegas ou encontrar modelos prontos na internet.

Dessa forma, ao escolher o modelo dos Diários de leitura, pensei em uma estrutura que possibilitasse aos alunos o contato com as obras literárias escolhidas, bem como mapear o processo de leitura e recepção dos textos por meio de, no mínimo, dez registros feitos em dias diferentes, a fim de configurar uma escrita que se enquadrasse no gênero textual proposto.

Por se tratar do gênero Diário, optei por acordar com os alunos e alunas alguns procedimentos que utilizamos ao longo da escrita deles. Inicialmente, é importante enfatizar que os estudantes tiveram liberdade para se expressar nos Diários de acordo com sua vontade.

⁹ Os influenciadores digitais mais citados pelos alunos foram Felipe Neto, Carlinhos Maia, Whindersson Nunes e Kéfera.

Os escritos dos alunos e alunas não tiveram nenhum tipo de censura, seja em relação à linguagem utilizada (muitos optaram pelo uso de linguagem coloquial, há alguns erros ortográficos, ocasionalmente há a presença de alguns palavrões, além de muitas expressões típicas das redes sociais), bem como à pontuação, à sintaxe e à ortografia. O objetivo não era avaliar a escrita, principalmente por ser o Diário um gênero pessoal e, por muitas vezes, íntimo, optei por avaliar apenas as impressões da recepção literária. Como exemplo das confissões dos adolescentes, cito um fragmento do Diário da aluna R.A, a seguir:

To aqui em pleno tédio... acabado, pela chegada do Mateus¹⁰ tapado na febre.
Isso requer cuidado, né?!
Acho que também vou me gripar, buáááááá.
E também acho que não vou no juventude¹¹ hoje, vou ficar cuidando do moço e vendo filme...
Qual? Qual? Qual?
⇒ ME GA MEN TE
Pela décima vez!
Nem meu pai atura mais =c
Já viu?! Se tu quiser te conto! A Valentina¹² vai adorar.
Sou uma eterna criança apaixonada por animação... as coisas são mais bonitas, as lições não chegam de forma tão pesada...
Lição de moral inocente... e acho que é isso, um tom mais bonito de levar um “tapa na cara da sociedade”.
O que menos falei foi do livro... mas às vezes o diário serve p/ tudo.
Fui, beijo!¹³
(R.A, 16 anos, F, 27/04/2014 – **O Natal de Poirot**)¹⁴.

Sendo assim, como pode ser percebido no fragmento, os alunos e alunas escreviam o que queriam sobre a obra e sobre seus sentimentos pessoais no momento da escrita do Diário. Dessa forma, foi acordado previamente com os estudantes que não seriam feitas leituras coletivas ou em voz alta dos seus textos, exceto com a sua prévia autorização. É relevante explicitar que era parte do acordo os alunos e as alunas serem os mais “verdadeiros” possíveis em relação ao texto

¹⁰ Nome do namorado da aluna.

¹¹ Nome de um clube da cidade de Pedro Osório.

¹² Nome da minha filha, naquela época com 05 anos de idade.

¹³ Todos os excertos dos Diários utilizados nessa tese mantiveram a escrita original dos alunos. Alguns fragmentos causam dificuldade de compreensão devido a problemas de coesão/coerência ou ortografia, porém destaque que respeitamos a escrita dos alunos.

¹⁴ Nessa pesquisa utilizei a legenda logo após o texto digitado do Diário com informações do nome do estudante: iniciais, idade, gênero: M ou F, data em que foi feito o registro (quando for disponibilizada pelo discente) e o título da obra lida.

literário. Não tinham que gostar ou elogiar simplesmente, eles podiam reclamar, detestar e até mesmo lamentar a escolha do livro. Dessa maneira, acredito que ficaram mais confortáveis para escrever livremente e puderam se expressar de forma mais espontânea.

Dessa maneira, resolvi dividir as leituras em duas modalidades, como citado anteriormente, a divisão ficou assim: as leituras livres, para estudantes do 1º, 2º, 5º e 8º semestres; e as leituras dirigidas, para discentes do 3º, 4º, 6º e 7º semestres, considerando a estrutura curricular do IFSul. Nas leituras livres, os livros literários podiam ser escolhidos de acordo com o gosto particular de cada discente. Já, nas leituras dirigidas, os alunos e alunas só podiam escolher as obras literárias sugeridas pela professora/pesquisadora e disponibilizadas em uma lista. Todas as obras da lista eram previamente apresentadas para a turma e comentadas pela professora/pesquisadora na sala de aula.

As listas propostas aos discentes possuem diversas obras canônicas nacionais e estrangeiras referentes (direta ou indiretamente) à estética literária estudada pelo discente, durante o decorrer do semestre. Os critérios utilizados para escolha das obras englobam questões estéticas, historiográficas e, também, de ordem prática, como a oferta dessas obras na Biblioteca do IFSul.

Nesse caso, foram organizadas, ao todo, três listas: Lista 1: obras do Romantismo; Lista 2: obras do Realismo e Naturalismo; Lista 3: autores do Modernismo.

As três listas propostas aos estudantes estão transcritas nos Quadros 2, 3 e 4, a seguir:

Quadro 2 – Obras Selecionadas período Romântico (Lista 1)

Autor	Obra
ALEXANDRE DUMAS	OS TRÊS MOSQUETEIROS
ALEXANDRE DUMAS	O CONDE DE MONTE CRISTO
ALEXANDRE DUMAS FILHO	A DAMA DAS CAMÉLIAS
ÁLVARES DE AZEVEDO	NOITE NA TAVERNA
ARTHUR CONAN DOYLE	UM ESTUDO EM VERMELHO
BERNARDO GUIMARÃES	A ESCRAVA ISAURA

BRAM STOKER	DRÁCULA
CHARLES DICKENS	OLIVER TWIST
GOETHE	OS SOFRIMENTOS DO JOVEM WERTHER
EDGAR ALLAN POE	CONTOS
JANE AUSTEN	ORGULHO E PRECONCEITO
JANE AUSTEN	RAZÃO E SENSIBILIDADE
JOAQUIM MAMUEL DE MACEDO	A MORENINHA
JOAQUIM MAMUEL DE MACEDO	A LUNETAS MÁGICA
JOSÉ DE ALENCAR	SENHORA
JOSÉ DE ALENCAR	LUCÍOLA
JOSÉ DE ALENCAR	IRACEMA
JOSÉ DE ALENCAR	O GUARANI
MACHADO DE ASSIS	HELENA
MARY SHELLEY	FRANKENSTEIN
OSCAR WILDE	O RETRATO DE DORIAN GRAY
TOLSTOI	ANNA KARENINA
VICTOR HUGO	O CORCUNDA DE NOTRE DAME
VICTOR HUGO	OS MISERÁVEIS

Fonte: Obras selecionadas pela professora/pesquisadora para fins didáticos.

Como pode ser observado no Quadro 2, a lista traz autores nacionais tais como: Álvares de Azevedo, Bernardo Guimarães, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar e Machado de Assis. Já entre os autores estrangeiros, optou-se por franceses, britânicos, um russo, um estadunidense e um alemão. A lista 01 foi trabalhada com os alunos e alunas do terceiro semestre, os quais deveriam estudar, seguindo o currículo proposto pelo IFSul, o período romântico.

A seguir, o Quadro 3:

Quadro 3 – Obras Selecionadas período Realista/Naturalista (Lista 2)

Autor	Obra
ALUÍSIO DE AZEVEDO	O CORTIÇO

ALUÍSIO DE AZEVEDO	O MULATO
ALUÍSIO DE AZEVEDO	CASA DE PENSÃO
BALZAC	A MULHER DE TRINTA ANOS
CAMUS	O ESTRANGEIRO
EÇA DE QUEIRÓS	O MANDARIM
EÇA DE QUEIRÓS	OS MAIAS
EÇA DE QUEIRÓS	O CRIME DO PADRE AMARO
EÇA DE QUEIRÓS	O PRIMO BASÍLIO
FLAUBERT	MADAME BOVARY
JÚLIO RIBEIRO	A CARNE
MACHADO DE ASSIS	DOM CASMURRO
MACHADO DE ASSIS	QUINCAS BORBA
MACHADO DE ASSIS	O ALIENISTA
MACHADO DE ASSIS	MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS
PATRICK SÜSKIND	O PERFUME
STENDHAL	O VERMELHO E O NEGRO
ZOLA	GERMINAL

Fonte: Obras selecionadas pela professora/pesquisadora para fins didáticos.

Considerando os autores elencados no Quadro 3, há três brasileiros: Aluísio de Azevedo, Júlio Ribeiro e Machado de Assis. Entre os europeus, há cinco franceses e um alemão. A inclusão de Patrick Süskind e seu romance intitulado **O perfume**, foge da cronologia, entretanto, sua temática e sua construção estética o aproxima dos períodos estudados, no 4º semestre, quais sejam, o Realismo e o Naturalismo.

Cabe ressaltar que as obras literárias das listas explicitadas nos Quadros 2 e 3, eram apresentadas aos discentes pela professora/pesquisadora por meio de um breve resumo da obra e alguns comentários sobre o escritor. Portanto, longe de ser um modelo definitivo a ser seguido por outros professores, a lista representa obras que foram lidas pela professora/pesquisadora e que compõe a sua biblioteca

individual, como já destacado no primeiro capítulo dessa tese, a constatação de Goulemont, quando afirma que “Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais.” (GOULEMONT, 2011, p.113).

É possível que as impressões de leitura da professora/pesquisadora também possam ter influenciado os estudantes a escolher as obras citadas na lista uma vez que é notória a preferência dos alunos pela obra **Noite na Taverna**, de Álvares de Azevedo, e do romance **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, sendo estas as preferidas da professora/pesquisadora também.

A lista 03 (Quadro 4) traz três diferenças em relação às outras duas ofertadas aos discentes. Nessa, foram elencados apenas os nomes dos autores, sem indicação de obras; é formada apenas por autores nacionais, e, pela primeira vez, são incluídos poetas, pois ao estudar os dados obtidos percebi a ausência dos textos líricos, uma vez que, nas leituras livres, apenas um Diário foi feito sobre o gênero poesia, todos os demais são sobre narrativas. Além disso, se os alunos não leem mais poesia de forma espontânea é possível que seja necessário ampliar seu estudo e sua presença nas aulas de literatura, para que os discentes possam ter acesso a este gênero milenar da literatura. Sendo assim, o rol é composto por:

Quadro 4 – Seleção de Autores Modernistas (Lista 3)

Autores do Modernismo
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE
CASSIANO RICARDO
CECÍLIA MEIRELES
CLARICE LISPECTOR
ERICO VERISSIMO
GRACILIANO RAMOS
JOÃO CABRAL DE MELO NETO
JORGE AMADO
JORGE DE LIMA
JOSÉ LINS DO REGO
MANUEL BANDEIRA
MÁRIO DE ANDRADE

MONTEIRO LOBATO
MURILO MENDES
OSWALD DE ANDRADE
PATRÍCIA GALVÃO
RACHEL DE QUEIROZ
VINÍCIUS DE MORAES

Fonte: Autores selecionados pela professora/pesquisadora para fins didáticos.

A diferença na abordagem da Lista 03, exemplificada no Quadro 4, é justificada pelas atividades paralelas, propostas aos alunos durante as aulas de Língua portuguesa e literatura com os estudantes dos 6º e 7º semestres, cujo conteúdo é o Modernismo.

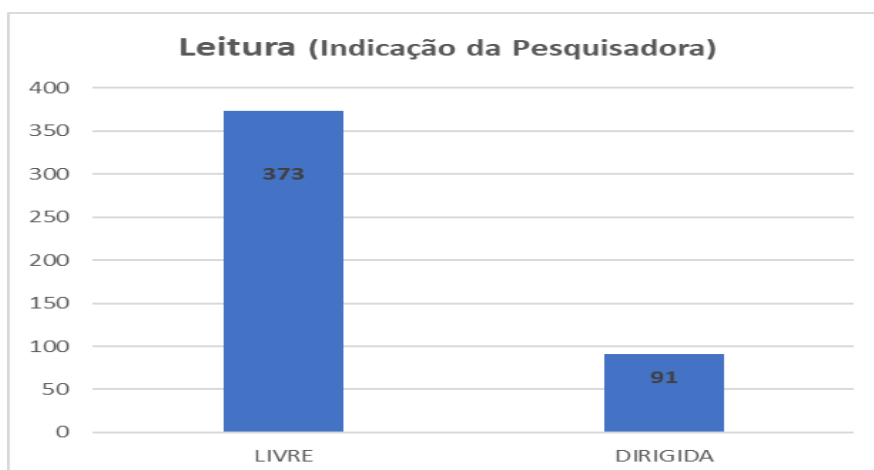
A opção por selecionar apenas os autores do Modernismo, e não sugerir títulos das obras, como nos outros casos, teve o intuito de proporcionar maior contato com poetas e novos tipos de busca, que incluíram visitas à biblioteca da escola e a proposta de criação de um blogue virtual, que funcionasse como uma revista eletrônica, cujo intuito era dar informações sobre os autores e sobre as obras criadas por eles, sobretudo àquelas que foram recriadas por outros autores de outro período histórico.

A experiência com o blog não foi satisfatória, as alunas detestaram escrever em um “Diário virtual”, pois era “estranho”, “desconfortável” e fugia da natureza do “Diário de papel”. Essa experiência pedagógica foi ofertada a uma turma composta apenas por dez meninas, estudantes do 7º semestre do curso de Design. Devido à natureza material desses Diários, ou seja, por não terem versões impressas, esses dez Diários não foram contabilizados no acervo da pesquisa.

Como não escolhemos os adiantamentos ou os cursos com os quais vamos trabalhar, eu acabei ficando com poucas turmas de 7º e 8º semestres, por isso quase não há registros desses autores nos Diários. Também por não ter livros de poesia nas listas alusivas ao Romantismo e ao Realismo e ao Naturalismo, há apenas um Diário sobre poesia. Todos os outros são sobre narrativas. Ao mesmo tempo há uma maior demanda de leituras livres, pois trabalhei com mais turmas de 1º e 2º semestres.

Dessa forma, dos 464 Diários (produzidos entre 2013 e 2016) 373 são de leitura livre e apenas 91 são de leituras dirigidas, conforme explicitado na Figura 04, a seguir:

Figura 04 - Leitura Livre X Leitura Dirigida

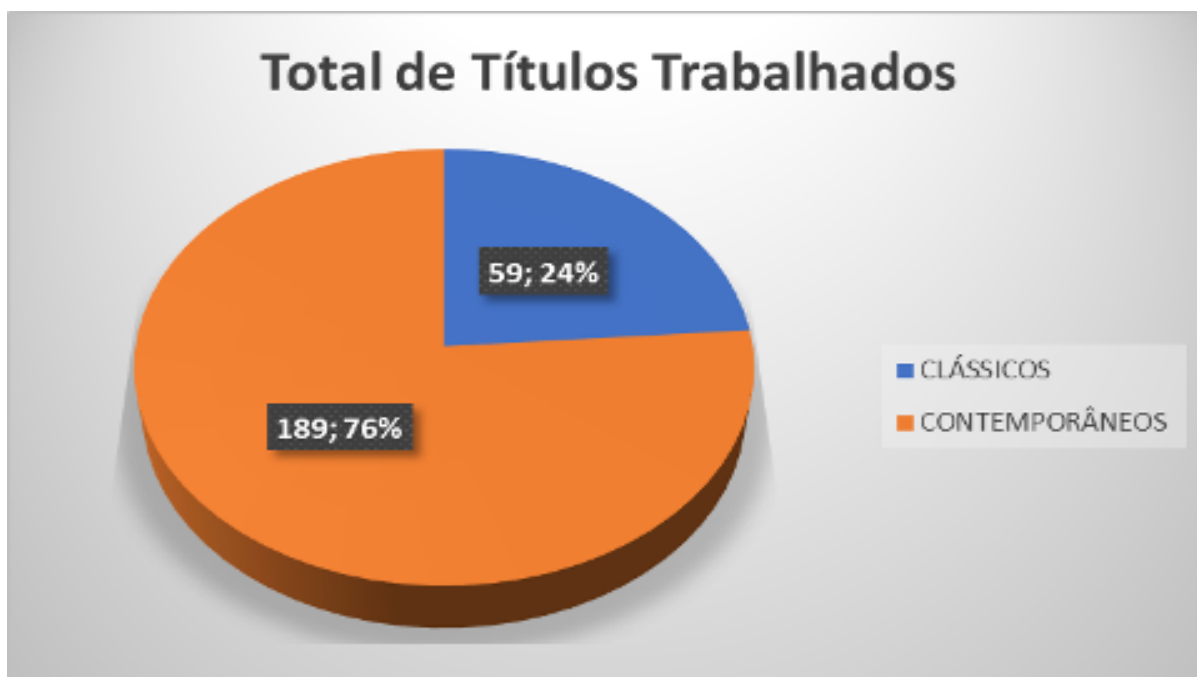


Fonte: Dados compilados pela pesquisadora.

Enfatizo que os critérios para uso da leitura livre ou dirigida estão relacionados com os componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Médio. Dessa maneira, eu utilizo o currículo escolar tradicional para o ensino, não apenas da história da literatura, como também o ensino da crítica literária, levando o aluno a reconhecer o valor estético das obras literárias.

Todavia, nas leituras livres também houve alguns títulos que são considerados clássicos da literatura. Dessa forma a proporção entre textos clássicos e textos contemporâneos pode ser observada na Figura 05, a seguir:

Figura 05 - Obras Clássicas X obras contemporâneas



Fonte: Dados compilados pela pesquisadora.

Com o intuito de melhor mapear o percurso da recepção das leituras literárias, optei por utilizar uma organização metodológica padrão para a montagem e futura escrita dos Diários. Para fins de maior praticidade, instruía aos estudantes, que dessem preferência para o caderno pequeno (48 folhas, formato 140mm X 200mm), para que pudesse ser usado, com maior facilidade de manuseio, em ambientes não escolares, como por exemplo, transporte público, praças, praias, entre outros espaços frequentados pelos jovens leitores.

Devido ao caráter de atividade extraclasse, insisti com os alunos e alunas para que utilizassem um caderno ou bloco pequeno, o qual eles poderiam transportar com maior facilidade em ambientes diversos, uma vez que muitos utilizavam o período em que estavam dentro do transporte público para ler e até para escrever.

Para esse estudo, foram analisados todos os 464 Diários produzidos pelos discentes. Evidentemente, não há citação explícita de todos esses exemplares nesta tese, uma vez que optei por selecionar os excertos mais pertinentes para a exposição da recepção literária.

Os Diários foram escritos em materiais comuns no uso escolar, como o caderno pequeno (modelo escolar padrão, de 48 folhas), de capa simples, ou podiam ser personalizados (montados em pequenos blocos, com folhas coloridas, com papeis especiais que foram grampeados ou encadernados) conforme exemplifica a Figura 06, a seguir:

Figura 06 - Foto de capas de vários Diários de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os Diários de leitura dos alunos e alunas seguem, como fora instruído pela professora/pesquisadora, uma estrutura padrão para o registro das impressões de leitura literária. Todos os Diários têm como primeiro item a foto (ou desenho feito à mão livre) do livro escolhido para a confecção do Diário, conforme acordo feito previamente entre alunos(as) e professora, depois da capa deveriam trazer informações do(a) autor(a) do livro, do(a) leitor(a), o motivo da escolha e os dez registros mínimos obrigatórios.

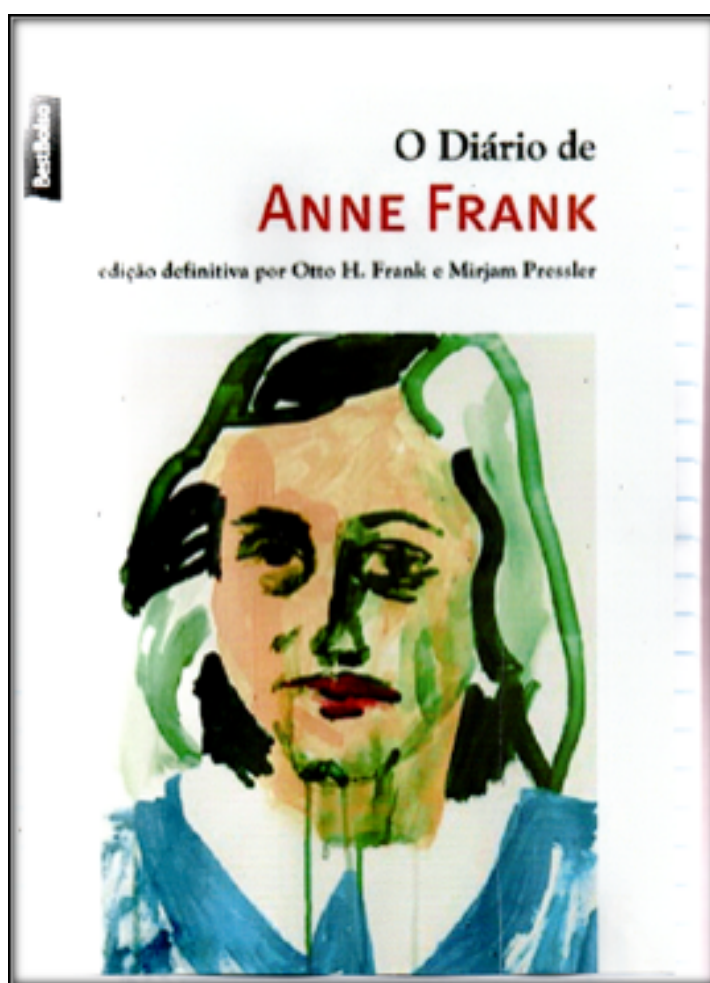
Portanto, a estrutura (obrigatória) seguia a seguinte ordem:

- 1) Foto da capa do livro escolhido; exemplificado na Figura 07.
- 2) Foto do autor da obra escolhida, acompanhada de um breve parágrafo com informações biográficas; exemplificado na Figura 08.

- 3) Foto (opcional) do leitor/leitora, acompanhada de uma breve apresentação biográfica (obrigatória);
- 4) Justificar o motivo de ter escolhido aquela obra para a realização do Diário;
- 5) Realização de, no mínimo, dez registros escritos em dias diferentes acerca das impressões de leitura.

Mostrarei a seguir uma sequência de imagens retiradas dos Diários, a fim de exemplificar os registros realizados pelos estudantes.

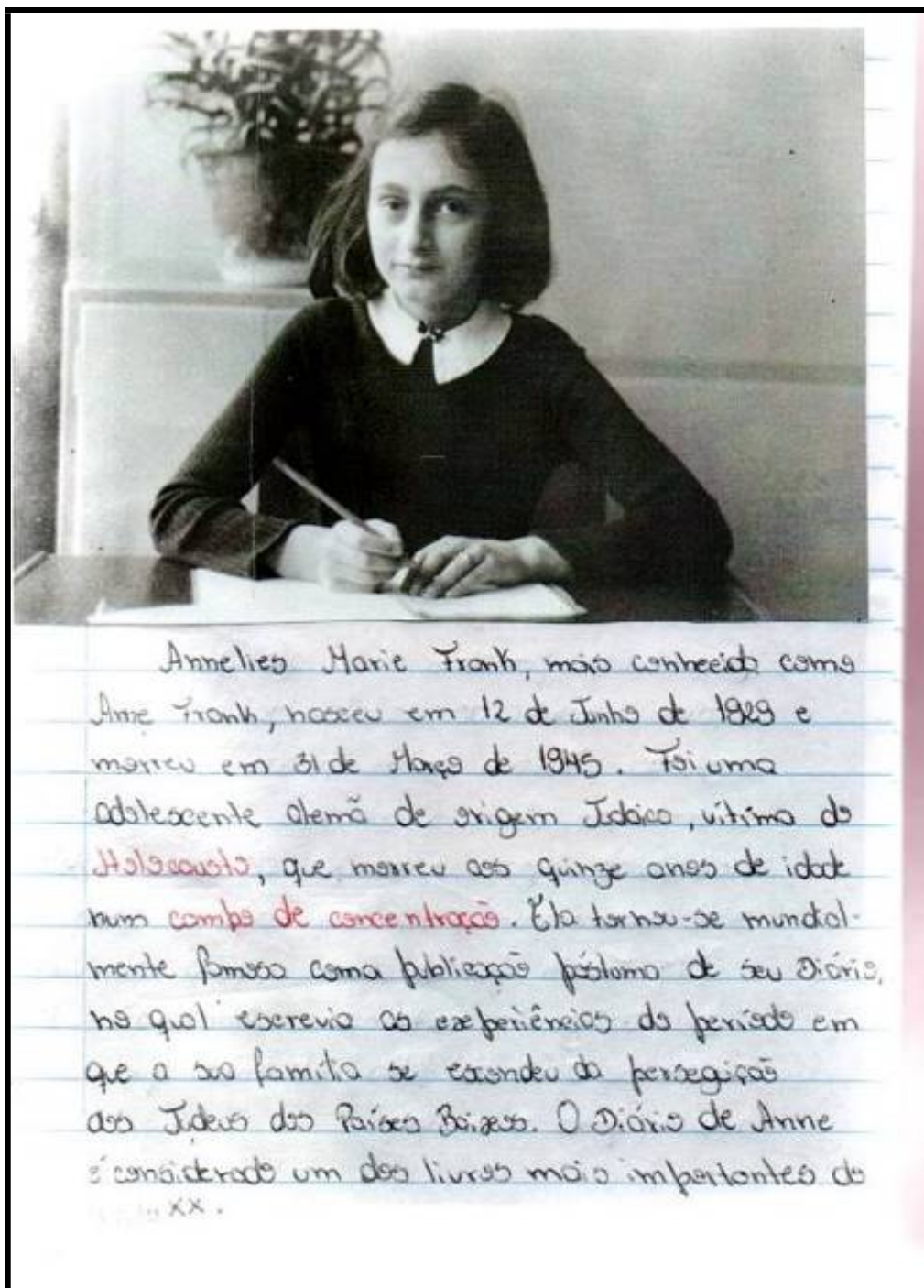
Figura 07 - Capa livro O diário de Anne Frank



Fonte: Acervo HISALES

Exemplo da apresentação do autor do livro escolhido:

Figura 08 - Dados do autor da obra literária



Fonte: Acervo HISALES

Exemplo da apresentação pessoal do aluno, emissário do Diário de Leitura.

Figura 09 - Dados do leitor/receptor

Dados do leitor

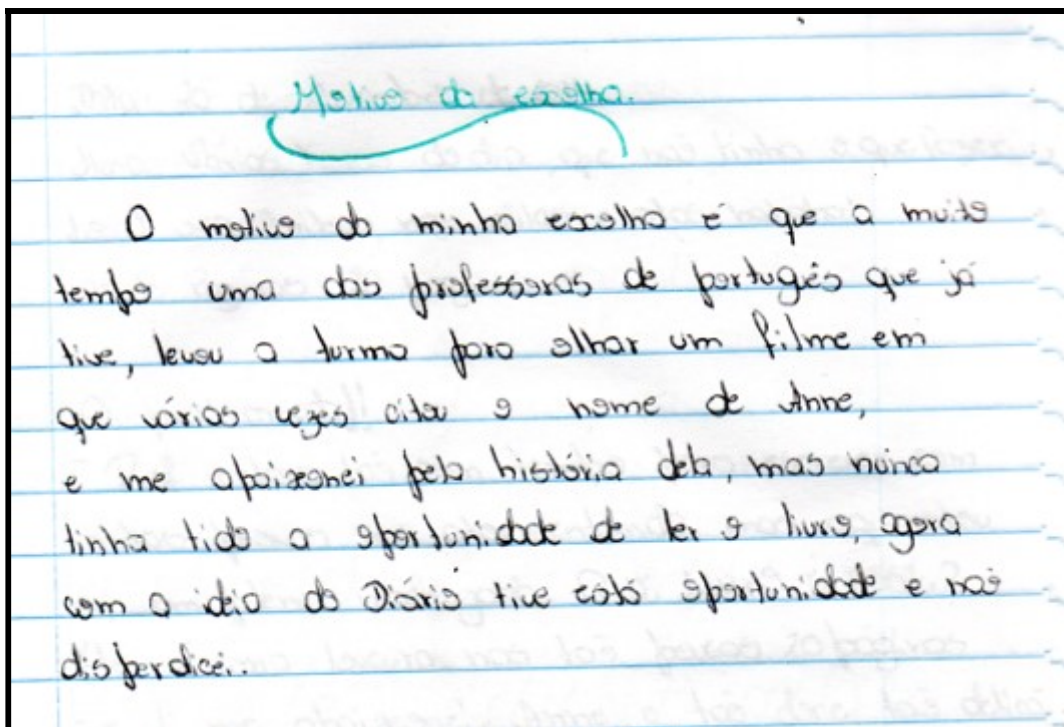
Meu nome é
6 de Dezembro de 1998 e tenho 15 anos,
quase 16 (falta bastante, só se disser), sou filho
de
Mário. Amo ler e escutar música, minhas maiores
paixões são minha família, meus amigos, meu
XAVANTÃO (XAVANTE COM TOM ESCURADO 9.0) e meu
INTERB...

Meu sonho era entrar no IF, hoje sou mais que
feliz agora e me sinto realizado.
Não tenho namorada, a mais de um ano e to feliz
da vida [rioso]... Meu pai meu melhor amigo
fica feliz por não ter namorado.
Adoro física e matemática e com geografia também
mas amo Química.
To e isso, beijos Prof.

Fonte: Acervo HISALES

Exemplo do motivo da escolha explicitado pelo aluno:

Figura 10 - Motivo da escolha



Fonte: Acervo HISALES

Para facilitar a leitura, faço a transcrição do texto da Figura 10:

O motivo da minha escolha é que a (sic) muito tempo uma das professoras de português que já tive, levou a turma para olhar um filme em que várias vezes citou o nome de Anne, e me apaixonei pela história dela, mas nunca tinha tido a oportunidade de ler o livro, agora com a ideia do Diário tive esta oportunidade e não desperdicei.¹⁵

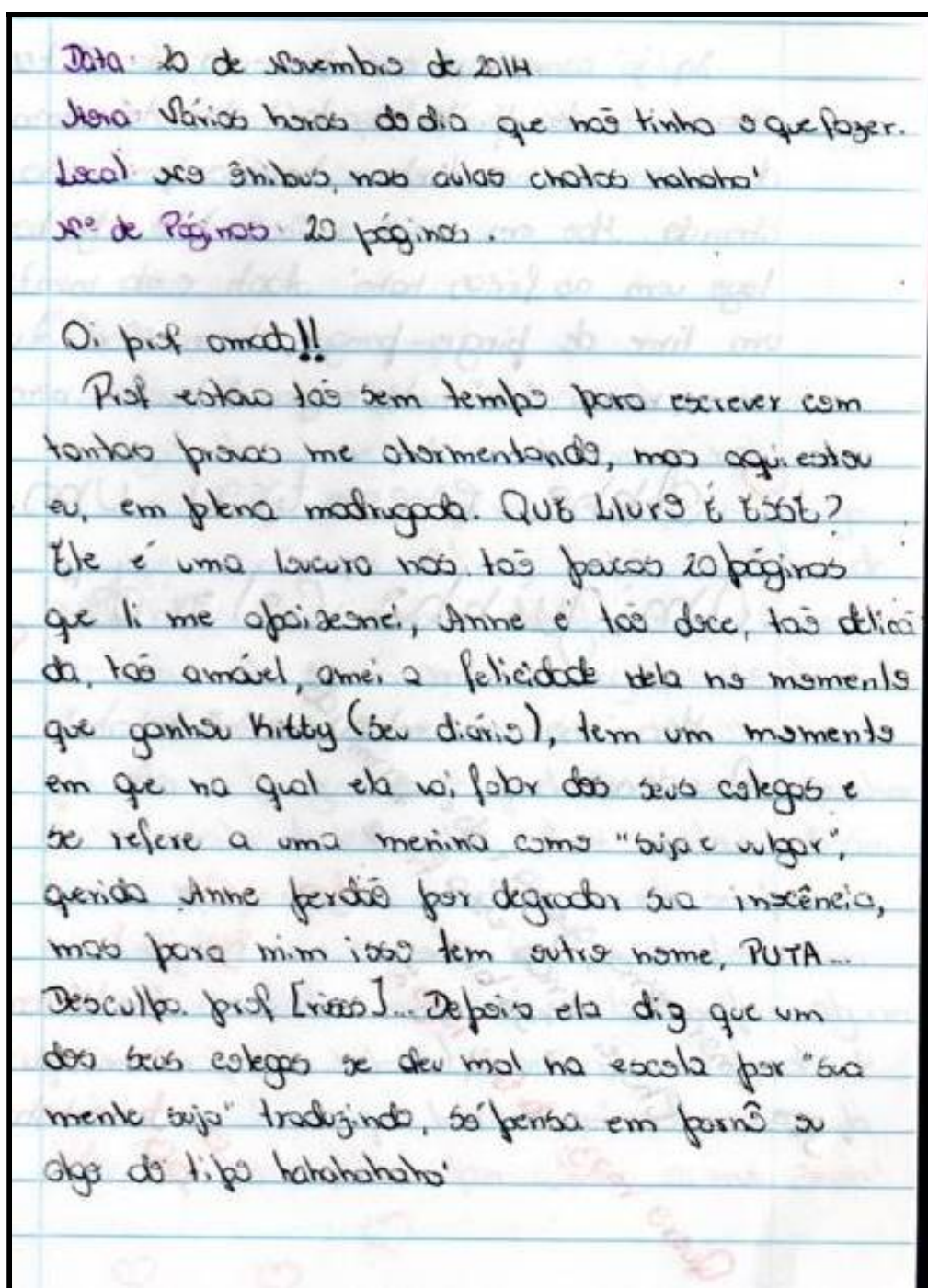
Conforme dito anteriormente, ressalto que os registros dos Diários serão mostrados no decorrer do texto desta tese sempre respeitando os originais escritos pelos discentes, sem fazer nenhum tipo de correção ortográfica ou estilística. Em alguns registros, o texto pode apresentar desvios linguísticos que o torna de difícil entendimento, devido a erros de ortografia ou concordância, porém optei por

¹⁵ Reitero que todos os excertos dos Diários utilizados nessa tese mantiveram a escrita original dos alunos. Alguns fragmentos causam dificuldade de compreensão devido a problemas de coesão/coerência ou ortografia, porém destaco que respeitamos a escrita dos alunos.

respeitar os registros escritos pelos discentes e, por essa razão, os excertos foram digitados tal qual foram escritos originalmente pelos estudantes.

Exemplos dos registros escritos no Diário:

Figura 11 - Página de registros



Fonte: Acervo HISALES

Figura 12 - Página de registros – continuação do dia 20/11/2014

Aqui já começaram o sofrimento dos Judeus
estavam sendo proibidos de tudo, até mesmo
de andar na rua, tinham horário para isso
absurdo. Mas em meio a isso tudo algo bom
lega vem as férias haha! Aah e ela monta
um time de pingue-pongue, chamava-se 3
menor, menos dos, muito engraçadinho esse nome

♥ Ahhe encontrou um
amiguinho "Colorido".

Mas isso eu contarei amanhã hahaha!
Boa dormir.

No amor e na guerra tudo é permitido
Chorei lendo essa frase
Quero mais da tua vida...
Boa noite
Beijos!
Vou lá com
com meu
da tua vida
♥
♥

Fonte: Acervo HISALES

Como pôde ser observado, algumas imagens não são tão fáceis de ler, devido a esse fato, utilizarei na sequência desse texto, os excertos retirados dos Diários sempre digitados como citações. Todavia, para não furtar o leitor dos registros originais feitos pelos alunos e alunas, todos os fragmentos utilizados nas exemplificações serão digitalizados e dispostos, por ordem de aparecimento, no Anexo I. A listagem com todos os livros escolhidos pelos estudantes para a realização do Diário de leitura estará disponível no Anexo II.

Todas as citações dos Diários, utilizadas nessa pesquisa, serão apresentadas com as iniciais do aluno(a), a idade, o sexo, a data do registro (em alguns Diários não há marcação de data, e, nesses casos a informação não irá aparecer) e o título do livro escolhido pelo discente. Considerando as informações das Figuras 11 e 12 que são das páginas de registros do Diário utilizado nessa exemplificação, a identificação é: R.F.P, 15 anos, F, 20/11/2014 – **O Diário de Anne Frank**.

Com o intuito de melhor analisar as escorregadias marcas deixadas pelos leitores e pelas leitoras adolescentes em seus Diários de leitura, elaborei uma tabela/dados de pesquisa, composta por 15 categorias as quais buscam melhor compreender o modo de ler e alguns protocolos utilizados pelos leitores e pelas leitoras com o intuito de melhor compreender as escolhas feitas por eles.

Descrevo a organização adotada, a seguir:

1. **Nome do discente:** identificar o discente.
2. **Nome da obra:** identificar a obra escolhida pelo leitor.
3. **Autor:** identificar os autores escolhidos pelos leitores.
4. **Editora:** mapear as editoras brasileiras e conhecer seu papel no mercado editorial.
5. **Número de páginas:** inferir acerca da quantidade de páginas literárias lidas pelos adolescentes.
6. **Ano de Publicação Original:** situar o contexto histórico da produção do livro e o tempo que leva para chegar às mãos dos leitores.
7. **Ano de publicação no Brasil (Tradução):** situar o contexto histórico da produção do livro e o tempo que leva para chegar às mãos dos leitores e leitoras brasileiros.

8. **Ano de confecção do Diário de Leitura:** identificar o ano de produção do Diário de Leitura.
9. **Curso:** situar o curso Médio Integrado a qual pertence o discente.
10. **Semestre:** identificar qual o semestre letivo que o discente frequenta no momento da confecção do Diário de Leitura.
11. **Idade:** identificar a idade do leitor.
12. **Sexo:** mapear o gênero dos leitores e leitoras.
13. **Leitura Livre ou Dirigida:** verificar as possibilidades de escolha dos leitores, considerando seu leque de opções.
14. **Motivo da escolha:** analisar as escolhas dos estudantes, bem como o contexto que as possibilitaram.
15. **Observações:** avaliar algumas particularidades (empréstimo ou pessoal; impresso ou digital, entre outras possíveis) na confecção ou na escolha do Diário de Leitura.

A tabela/dados da pesquisa permite, dessa forma, investigar os suportes escolhidos pelos alunos e alunas (livros impressos, livros digitais), as razões de escolha do livro, os lugares de leitura, a frequência dessa atividade, se é individual e silenciosa ou se é compartilhada de alguma forma com outra pessoa, entre outras possibilidades, esta tabela oferece muitas pistas para compor os “rastros” da recepção da leitura literária pelo leitor.

Durante a realização desta pesquisa, como professora e, também, como pesquisadora, pude pensar sobre as ações desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, sempre visando (re)avaliar as práticas pedagógicas a fim de observar se as escolhas didáticas se mostravam coerentes com o objetivo de promover a prática do letramento literário.

O projeto Diários de leitura funcionou, portanto, de 2012 até o ano de 2016. O motivo da interrupção deu-se porque solicitei afastamento das atividades docentes a fim de poder me dedicar melhor aos meus estudos acadêmicos. Contudo cabe salientar que não há nessa tese nenhum exemplar dos Diários confeccionados pelos discentes no ano de 2012, pois estes foram todos devolvidos aos estudantes. Apenas a partir de 2013 é que os Diários passaram a ser guardados pela professora/pesquisadora.

Dessa forma, o material pesquisado, para este estudo de doutoramento, abrange os Diários produzidos nos semestres letivos de 2013, quando passaram a ser coletados (com o consentimento dos alunos e alunas) pela professora/pesquisadora, até 2016, totalizando 464 Diários de estudantes. Saliento que apesar de ser parte dos componentes curriculares, a confecção do Diário de leitura sempre foi ofertada para os alunos e alunas como uma das opções de avaliação da disciplina de Língua portuguesa e literatura, e apenas àquelas turmas que demonstraram interesse em participar dessa experiência de escrita foram as que escreveram os Diários.

A fim de melhor contextualizar as condições desses sujeitos históricos, descrevo brevemente a escola na qual estudam e o local no qual desenvolvi as atividades de práticas de leitura literária na condição de docente.

Os alunos e alunas que participaram dessa experiência possuíam de 14 a 19 anos¹⁶, eram discentes dos cursos Médio-Integrados do câmpus Pelotas, do IFSUL, sendo 305 do sexo feminino e 159 do sexo masculino, conforme explicitado pela Figura 13, a seguir:

Figura 13 – Leitores e gênero



Fonte: Dados compilados pela pesquisadora

¹⁶ Há um Diário de uma aluna do curso Integrado de Design, que tinha 43 anos, na época da escrita do mesmo. Todavia, essa discente é uma exceção, pois a ampla maioria dos alunos situa-se entre os 14 aos 19 anos.

Estes discentes residiam, em sua maioria, na cidade de Pelotas, todavia também há os que moravam em cidades vizinhas tais como: Rio Grande, Pinheiro Machado, São Lourenço do Sul, Turuçu, Cristal, Canguçu, Arroio do Padre e Arroio Grande.

O objetivo do uso dos Diários de leitura em sala de aula foi ampliar os conhecimentos acerca da leitura literária, valorizar as escolhas pessoais dos estudantes destacando o valor e o sentido da literatura na formação humana. Dessa forma, essa prática pedagógica é parte da educação escolar que visa o ensino da leitura, da escrita e a formação do leitor, todavia suas fronteiras se movem para além dos bancos escolares, uma vez que ao fomentar práticas libertadoras e indagadoras acerca da existência se promove, nessa comunidade leitora, a ampliação do valor estético e ético da literatura bem como suas relações com a sociedade.

Considerando que o IFSul, como parte integrante da rede pública de ensino, tem a missão de "Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social."¹⁷. Acredito que o ensino de literatura contribui significativamente na formação dos jovens, ajudando-os a ler o mundo de forma mais crítica e independente.

É importante ressaltar que, por ser um projeto de ensino desenvolvido durante as duas aulas semanais de Língua portuguesa e literatura, também procurei atender às orientações propostas pelo currículo do Ensino Médio Integrado, a fim de não comprometer a formação dos discentes.

Considerando as orientações propostas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sobre o papel da literatura na formação escolar, cabe ressaltar as palavras de Faria (1999):

¹⁷ Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/instituto> (Acesso em setembro de 2017).

É necessário, porém, que seu estudo não se feche unicamente na literatura erudita, mas se abra, sem preconceitos elitistas, para outras manifestações literárias, como a literatura para crianças e jovens, a literatura popular e mesmo a de massa. Da mesma forma, essa flexibilização precisa também ampliar os conceitos de leitura do texto literário, não se limitando, na prática escolar, apenas aos aspectos estéticos da obra. (FARIA, 1999, p.9).

Dessa forma, acredito que o trabalho com os Diários de leitura contempla os aspectos curriculares, bem como agrega outras manifestações literárias que não são tradicionalmente debatidas na sala de aula, mas que também fazem parte da formação literária desses jovens leitores.

3. *Dulce* ou *utile*¹⁸: A leitura, as leitoras e os leitores

O contexto significativo contido nos sons da frase é, portanto, o fundo do qual emerge, num instante, com a velocidade do relâmpago, o semelhante. Mas, como essa semelhança não sensível está presente em todo ato de leitura, abre-se nessa camada profunda o acesso ao extraordinário duplo sentido da palavra leitura, em sua significação profana e mágica. O colegial lê o abecedário, e o astrólogo, o futuro contido nas estrelas. (BENJAMIN, 2012, p.121).

O que é leitura? Para começar a responder essa pergunta, reporto-me ao verbete disponibilizado no Glossário Ceale¹⁹. Este diz que “leitura” é uma “atividade que produz sentidos”. “É um ato cognitivo e uma prática social”. A leitura, segundo o Glossário, pode ser: expressiva, colaborativa, em voz alta, silenciosa, intensiva, extensiva, literária. Todavia, há tantas especificidades, tantos modos de ler que, no Glossário, encontramos 22 marcadores para o vocábulo “leitura”, que também aparecem associados a outros conceitos como “letramento” e “literatura”.

Para Fischer (2006), a leitura envolve mais de um sentido, pois

Os especialistas em comunicação reconhecem cinco fases de intercâmbio de informações: produção, transmissão, recepção, armazenagem e repetição. Quando a escrita faz parte de uma sociedade, essas cinco fases ocorrem, seja no âmbito auditivo (alguém escuta o que é lido), como no discurso verbal, seja no visual, incorporando o sentido da visão (ou, no caso dos cegos, pelo tato). A leitura é quase sempre um processo sinestésico: isto é, combina, em geral, os dois sentidos – a audição e a visão. Entretanto, muito significativamente, a audição é amiúde ignorada,

¹⁸ Expressão já consagrada na área de estudos literários, refere-se à função da literatura proposta por Horácio em sua **Arte Poética** (*Ars Poetica* ~18 a.c), famosa carta que o poeta e filósofo escreveu para três jovens poetas e tornou-se um dos primeiros tratados de teoria literária. Nesta o poeta questiona se a literatura deve dar prazer (*Dulce*) ou ter utilidade prática (*utile*).

¹⁹ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/home?busca=leitura> Acesso em Jan, 2019.

deixando-se a leitura a cargo apenas da visão (ou do tato). (FISCHER, 2006, p.12).

Dessa forma, a leitura também é uma atividade sensorial importante para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos seres humanos, uma vez que somos os únicos que temos capacidade para ler e nos comunicar por meio da leitura e da escrita. Segundo Manguel (2009), os humanos leem mesmo sem ter uma definição satisfatória acerca do ato de ler, pois sua complexidade se equivale ao próprio pensamento.

No verbete do Glossário Ceale, sobre Leitura literária, escrito por Graça Paulino, afirma-se que:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções²⁰.

A leitura literária traz em si características muito específicas, que para serem plenamente usufruídas, faz-se necessário uma educação literária que permita aos leitores e às leitoras reconhecer os recursos estéticos utilizados pelos autores em suas obras. O “pacto entre leitor e texto”, enfatizado por Graça Paulino, só funciona quando o leitor tem conhecimento sobre os elementos estéticos capazes de diferenciar um texto literário de um não-literário.

Como salientado pelo filósofo Walter Benjamin, na epígrafe, lemos mais do que letras. Há atos de leitura em sociedades não letradas. Analfabetos leem diariamente quando interpretam imagens, sons, placas, gestos, conversas, enfim, atos cotidianos que precisam de *leitura* para ser interpretados, ou seja, dotados de sentido. Entretanto, apenas os alfabetizados podem ler textos escritos, e são esses

²⁰ Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria> Acesso em Jun, 2019.

que motivam a escritura desta tese, uma vez que buscamos compreender a recepção dos textos literários por um grupo de alunos e alunas adolescentes.

Nas palavras de Britto (2015):

Ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento. Tudo isso se faz de uma forma muito especial pela leitura, ainda que também se possa fazer sem ela. É que uma parte importante daquilo que se entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita e, por isso, o pleno acesso a ela implica a leitura desenvolvida e articulada. (BRITTO, 2015, p.67).

Ainda que o foco dessa tese não seja a escrita, é natural pensar nas duas atividades conjuntamente, uma vez que estão imbricadas uma na outra. Cabe ressaltar que apesar de usar como objeto de estudo os Diários de leitura dos alunos e alunas (realizados como parte integrante para avaliação na disciplina de Língua portuguesa) os estudantes foram avaliados apenas acerca de sua recepção literária. Cabe sempre ressaltar que foi acordado entre as partes: professora e discentes, que a escrita devia ser registrada de forma livre, uma vez que questões gramaticais tais como ortografia, pontuação, acentuação, estilística, bem como aspectos morfosintáticos não seriam corrigidos, nem avaliados, talvez, por isso, é possível perceber maior naturalidade e algumas peculiaridades nos registros dos estudantes em seus Diários, como forma característica do gênero.

Considerando a leitura uma atividade intelectual, determinada por práticas sociais, é possível afirmar que a multiplicidade de análises está em permanente mudança, uma vez que diferentes sociedades atribuíram diferentes graus de valor aos textos e às práticas leitoras. Ao pensarmos em como a leitura se constituiu/evoluiu ao longo das transformações sociais, temos que considerar que não há uma única história da leitura, mas sim que cada livro e cada leitor têm suas próprias histórias/trajetórias/objetivos que se entrecruzam e se distanciam conforme se formam os contornos e os contextos.

A leitura traz em sua gênese a oralidade, uma vez que, como destaca Eagleton (2003), “a existência humana é um diálogo com o mundo, e ouvir é uma atividade mais reverente do que falar”; todavia, não há registros físicos ou materiais da atividade oral, apenas um longo rastro de estudos que nos remetem à tradição

oral, nos quais são elencados relatos de povos das mais variadas culturas. Nas palavras de Brenman (2005):

No recôndito da memória, modulações, timbres, gestos e expressões corporais evocam alguém contando, em algum momento e em algum lugar. A voz e as palavras do contador, articulando-se em emoções e enredos, passam pelo seu corpo e ressoam nos seus ouvintes, estabelecendo ligações invisíveis. No caminho de formação de um leitor, passa-se, certamente, pelos momentos de ouvir histórias. Momentos em que a oralidade assume toda sua importância, mesmo nas sociedades contemporâneas, de forte cunho escrito e escassas oportunidades de narração. (BRENMAN, 2005, p.15)

A tradição oral é uma prática milenar e que continua a existir nas sociedades contemporâneas por ser uma condição humanizadora, uma vez que são os humanos a única espécie que cria e conta histórias uns para os outros. Todavia com o advento dos registros impressos de escrita, esta ascendeu socialmente sobre a primeira e ganhou força como fonte legitimadora dos fatos. Tal qual na oralidade, os escritos impressos também são variáveis de acordo com as sociedades e seus contextos. Nos Diários de leitura estudados nessa pesquisa não há menções das práticas orais de leitura literária, por exemplo.

O que é literatura? Para que serve estudar literatura? Como ensinar literatura para quem não gosta de ler? Como se afastar das aulas que pregam apenas a historiografia literária? É mesmo necessário ler os clássicos na escola? O conteúdo de literatura pode ser substituído por canções populares, filmes, séries, canais de *youtubers* e outras manifestações culturais? O currículo escolar tem que atender a demanda proposta pelo ENEM²¹? Para que estudar literatura no século XXI?

São muitas as perguntas que passam pela mente de professores e discentes no que tange ao estudo da literatura na escola. Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases²² (LDB), abriu-se um (quase permanente) debate acerca

²¹ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2009, é a forma de ingresso dos estudantes, que concluíram o Ensino Médio, aos cursos de nível superior nas faculdades públicas.

²² Todas as legislações consultadas nessa tese (LDB, PCN e OCN) podem ser acessadas no Portal do MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 18, Jun, 2019.

dos espaços políticos e pedagógicos que são retificados pelos currículos escolares. Nessa trajetória há algumas mudanças (alguns avanços e muitos retrocessos) no texto da lei a fim de melhor contemplar as necessidades de professores e estudantes. O campo das linguagens, passou a ser designado pelo MEC como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, englobando as disciplinas de Língua portuguesa, Literatura, Artes e Educação física.

As lacunas e contradições no ensino da literatura, seja devido às (vagas) orientações do MEC, seja a orientação de se usar a literatura para o ensino de outra disciplina; seja devido ao despreparo de alguns educadores (que não leem, mas exigem que seus alunos e alunas o façam) acabam por gerar uma crise de identidade no professor que trabalha com a disciplina de literatura.

Não raras vezes, este profissional não tem segurança acerca de sua prática pedagógica, nem possui certeza na escolha de procedimentos metodológicos eficazes, uma vez que sua formação acadêmica, salvo raríssimas exceções, não o preparou para enfrentar o desafio de ensinar literatura, sobretudo nas escolas públicas, utilizando instrumentos didáticos que proporcionem o ensino da teoria, da crítica e da história da literatura, uma vez que é no equilíbrio desses três enfoques que dar-se-á uma educação literária pertinente e capaz de formar leitores e leitoras críticas.

Cabe ressaltar as palavras de Antônio Candido (1995), quando afirma que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 113).

O ensino de literatura na escola ainda (ou cada vez mais) torna-se pertinente para uma formação humanizada, desenvolvida intelectualmente, com a inclusão de bens culturais que proporcionam a criação de um cidadão mais crítico e com mais

empatia, pois como afirma Todorov (2009, p.10), citado na epígrafe, a literatura é “um agente de conhecimento sobre o mundo”.

Acredito que o ensino da literatura na escola deva contemplar não apenas a leitura das obras literárias, mas, sobretudo, a análise destas quanto aos seus elementos estéticos e, dessa maneira, oportunizar aos alunos e alunas o estudo de algumas teorias literárias, pois, segundo Cosson (2009), historicamente a prática escolar revela que:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em que uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje. (COSSON, 2009, p.21-22).

Os textos literários podem ser estudados de acordo com diversas abordagens, mais ou menos explícitas, no decorrer do processo de aprendizagem proposto pela escolarização da literatura. Entre as mais utilizadas estão a Teoria, a Crítica e a História literárias. Todavia, como bem explicitado por Rildo Cosson (2009), a historiografia acaba predominando nos currículos e nas práticas docentes e o estudo de obras, quando existe, tende a afastar o aluno dos textos canônicos.

Dessa forma, é necessário pensar em um projeto de “educação literária” que seja mais abrangente e que não fique refém dos livros didáticos ou de práticas pedagógicas ineficientes e desmotivadoras. Devido à natureza transdisciplinar da literatura, é necessário que haja uma aproximação entre as linguagens e as ciências humanas. Leahy-Dios (2004) defende que:

O projeto de educação literária na escola ultrapassa a visão da disciplina como expressão de pura arte contemplativa. Seu papel pedagógico é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico, pelo fato de a educação literária se situar em uma interseção interdisciplinar, se apoiar em um

“triângulo multidisciplinar”, lidando com formas, meios e objetos variados. Por envolver a linguagem escrita e falada, a disciplina se aproxima da história e da economia, se liga a questões sociais e políticas, recorrendo a fontes psicológicas, esbarrando em emoções, sentimentos e sensações. Embora de abrangência quase ilimitada, seus efeitos como disciplina de estudos na escola não são esclarecidos, tendo reduzido efeito real as propostas de ensinar e aprender literatura de modo crítico e criativo. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 8).

Entretanto, há de se ressaltar que embora se possa trabalhar a literatura como “aproximação transdisciplinar”, agregando valores e conhecimentos diversos, acredito que a literatura, é independente, e não pode ser usada como meio para o ensino de outras disciplinas, de forma mecanizada e até mesmo forçada pelos educadores. Quando se trabalha com a obra completa, é possível promover questionamentos junto com os discentes, a fim de discutir o contexto de produção de um texto, e, sendo assim, explorar o contexto socioeconômico e as particularidades históricas.

Logo, para se promover uma educação literária é necessário conhecer as obras literárias e propor atividades didáticas que sejam capazes de ultrapassar as barreiras impostas pelos currículos e pelo ensino tradicional, pois como salienta Leahy-Dios (2004):

Partindo do pressuposto de que um dos principais papéis da educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades, é preciso observar que ele se submete a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação. Uma análise de sua realização como parte do processo educativo requer a observação das ações pedagógicas em salas de aula de literatura. Requer, também, que se ouça o que alunos e professores têm a dizer, sendo importante que a literatura integre o domínio de outras disciplinas de cunho social, visando à produção de conhecimento relevante para indivíduos e grupos sociais. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10).

Com esse mesmo intuito de uma formação que inicie na escola, mas que possa se estender para além de seus muros, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) defendem que é preciso adotar como prática pedagógica nas escolas um projeto que proporcione um letramento literário²³. Segundo Paulino & Cosson (2009):

²³ O termo letramento literário foi usado, pela primeira vez no Brasil, pela professora Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPEd.

[...] o letramento literário pode ser concebido simplesmente como uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura. Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. (PAULINO; COSSON In: ZILBERMAN; RÖSING (Orgs), 2009, p. 67).

Dessa forma, selecionar obras pertinentes à prática da leitura literária, bem como utilizar o texto literário (em sua totalidade, nunca via fragmentos isolados) é uma forma de ensino da literatura que visa à formação do leitor literário por meio do letramento literário. Segundo Paulino & Cosson (2009):

Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação (PAULINO; COSSON In: ZILBERMAN; RÖSING (Orgs), 2009, p. 67).

Como podemos perceber nas palavras de Paulino & Cosson, a preocupação com o ensino da literatura deve incluir a metodologia utilizada pelo professor, além do que o aluno lê, a primeira questão deve ser **como** o aluno vai ler. Dessa forma, destaco, também, as palavras de Lajolo (2008) quando afirma que:

Ensinar literatura é, fundamentalmente, ensinar a ler literatura. Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas. Levar o aluno a melhor entender o que a obra diz é tanto abrir seus significados quanto mostrar como eles são criados, na linguagem do autor. O maior elogio que um professor de literatura ou crítico literário pode receber de um aluno ou de um leitor, é que este lhe diga: 'Você me fez ver, neste livro, coisas que eu não havia visto numa primeira leitura'. O que equivale a dizer: 'Você ampliou meus horizontes e conferiu mais qualidade à minha vida'. (LAJOLO, 2008, p. 22).

Sendo assim, visando promover uma pedagogia voltada para o letramento literário, conforme citado anteriormente, criei o projeto dos Diários de leitura como

prática de letramento literário, dentro das aulas de Língua portuguesa e literatura, com o propósito de investir na leitura literária de forma continuada, proporcionando o acesso dos estudantes aos textos literários, estimulando a leitura integral das obras e, por fim, enfatizando os elementos estéticos presentes nos textos e sua contribuição para a história da literatura.

A Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*²⁴ considera (desde sua edição de 2007) como *leitor*, o sujeito que “leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses”. Em sua 4ª edição (publicada em 2016), 56% dos entrevistados declarou-se como leitor. Os dados mostraram um aumento de 6% em relação a 3ª Edição (publicada em 2012), na qual apenas 50% dos entrevistados consideram-se leitores. No eixo 3 da pesquisa, sobre Motivações e hábitos de leitura, temos que 25% dos leitores entrevistados responderam que a maior motivação para ler um livro é o gosto pessoal. No eixo 9, que aborda Representações sobre a Leitura, perguntou-se aos entrevistados “Qual das seguintes frases que eu vou ler mais se aproxima do que significa leitura para você? E em segundo lugar?” A resposta de 49% dos entrevistados foi “A leitura traz conhecimento”, de 23% foi “A leitura traz atualização e crescimento profissional”, de 22% foi “A leitura me ensina a viver melhor”.

Ao compararmos as práticas de leitura em sociedades de séculos passados, com as práticas do século XXI percebemos que há várias congruências nessas práticas, visto que a leitura é uma construção social, e, como tal, transmuta-se de acordo com os contextos e com os arranjos determinados pela sociedade. Como afirma Darnton (1995):

A leitura não evoluiu numa direção única, a da extensividade. Ela assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em épocas diversas. As pessoas liam para salvar suas almas, refinar suas maneiras, consertar suas máquinas, seduzir os namorados, informar-se sobre as atualidades e simplesmente para se entreter. (DARNTON, 1995, p.155).

²⁴ Pesquisa referência no âmbito das práticas de leitura no Brasil, é realizada desde 2001 e traz dados relevantes para o estudo de pesquisadores da leitura e de suas práticas. Será utilizada como base comparativa nessa pesquisa. Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/> Acesso em Jan, 2019.

Os 464 Diários que compõem o *corpus* dessa pesquisa trazem registros de como é a relação dos adolescentes com as práticas de leitura. Alguns demonstram muita intimidade com a leitura; outros não gostam e alguns tiveram o prazer de redescobri-la. Também há referência à leitura de outros materiais impressos. A fim de melhor ilustrar esta relação leitor x livro, destaco algumas citações dos Diários:

Comecei a gostar de leitura desde pequena e tenho um interesse especial por livros de ficção e fantasia porque eu acho que são livros bem diferentes e que despertam certa curiosidade em mim.

(H.G.A, 15 anos, F, 21/10/2014 - **Dezesseis Luas**).

Eu nunca fui muito de ter o habito literario, talvez eu tenha lido uns 15 livros em toda a vida no qual 10 ou mais eram Gibis, mas além da indicação de colegas e amigos “O menino do Pijama listrado” sempre foi uma historia que eu quis conhecer, inúmeras vezes tentei ver o filme da historia, mas nunca obtive sucesso, agora com o diário de leitura vou ler o livro envez de ver o filme, e como dizem “o livro é sempre melhor que o filme”. O que pesou um pouco também foi que o livro contém um numero relativamente pequeno de paginas [...]estou empolgado para começar essa historia que desde mais jovem sempre quis conhecer.

(R.R, 15 anos, M, 15/02/2016 - **O menino do pijama listrado**).

Gosto de ler, ver filmes e comer (principalmente quando estou fazendo essas coisas). Sempre gostei de ler, mas nos últimos dois anos eu havia perdido esse hábito. Quando comecei a me interessar pelo meu atual namorado, felizmente me interessei pelos hábitos dele, e ler estava incluso, então retomei esse antigo hábito.

(M.S.R, 15 anos, F, 04/03/2014 - **O homem duplicado**).

Infelizmente, não tenho um gosto muito definido, escuto, assisto e leio de tudo. Tenho paixão por lojas de construção e decoração, não é atoa que escolhi edi²⁵. Nunca tive o habito de ler livros, mas em compensação leio jornal e revistas de construção e decoração.

(L.P.S.J, 16 anos, M, 05/02/2016 - **The Walking Dead – A queda do governador**).

Como pode ser observado nos excertos dos Diários de leitura, é comum os alunos e alunas associarem às práticas de leitura com o “hábito” de ler. Segundo o dicionário **Michaelis**, um hábito é a “inclinação por alguma ação, ou disposição de agir constantemente de certo modo adquirida pela frequente repetição de um ato²⁶”. Por outro lado, Antônio Augusto Gomes Batista em seu verbete “Práticas de leitura” do Glossário Ceale²⁷, afirma que essa expressão “engloba o conjunto de elementos

²⁵ Forma abreviada pela qual alunos e servidores referem-se ao curso integrado de Edificações.

²⁶ Disponível em <http://michaelis.uol.com.br>

²⁷ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>

que concorrem para a criação dessa situação, sempre tomada como histórica e, por isso, diversificada e mutável” e por isso as práticas de leitura “interferem na ampliação do público leitor, nos modos de ler, nas maneiras de atribuir sentido, na própria organização da página, do impresso, de seus suportes”. Sendo assim, apesar dos leitores, e até de alguns professores, insistirem em chamar de “hábito”, entendemos que o termo “práticas da leitura” é muito mais pertinente, uma vez que entendo que estas ações são determinantes na formação do leitor.

Com o intuito de melhor compreender as práticas de leitura, no decorrer do tempo e da sociedade, faço, aqui, um resumo acerca de como elas se manifestaram ao longo dos séculos, nas sociedades ocidentais, para tanto, usarei autores como Manguel (2009), Fischer (2006) e também a bibliografia já consagrada na área da Sociologia da Leitura, a obra *História da Leitura no Mundo Ocidental*, organizada por Cavallo; Chartier (1998; 1999) que traz importantes reflexões acerca das relações entre a leitura, os livros e o “mundo do leitor”, enfatizando as ditas “revoluções” relacionadas à leitura e aos livros e também às práticas de leitura utilizadas pelas sociedades ocidentais no decorrer dos tempos

Para Cavallo; Chartier (1998), não é possível ler sempre da mesma forma, pois mudam-se as práticas de leitura e as contextualizados de acordo com os diferentes arranjos sociais, a prática da leitura é uma construção social variável de acordo com os sujeitos e com o contexto, pois:

Todos aqueles que podem ler os textos não os leem da mesma forma e, em cada período, é grande a distância entre os grandes letrados e os menos hábeis dos leitores. Contrastes, igualmente, entre normas e convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses muito diversificados que os diferentes grupos de leitores investem na prática da leitura. Dessas determinações, que comandam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos de formas diferentes por leitores que não partilham as mesmas técnicas intelectuais, que não mantêm uma mesma relação com o escrito, que não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 6-7).

Esse retrospecto é importante uma vez que é necessário entender o percurso feito por leitores de outras épocas e conhecer as muitas variações nas práticas de leitura a fim de melhor compreender como se dão as práticas de leitura do leitor e da leitora contemporânea.

Sendo assim, é possível perceber a divisão entre letrados e não letrados, separações entre leitores com maior grau de habilidade e leitores com baixo grau de letramento ou mesmo entre leitores fluentes e leitores iniciantes. Cada grupo ou indivíduo faz uso de alguma prática de leitura, gerando formas variadas de ler, acarretando apropriações e representações também diferenciadas. Segundo Manguel (2009) e Cavallo; Chartier (1998), houve muitas mudanças nas práticas de leitura, sendo algumas consideradas “revolucionárias” na forma de se relacionar com os livros ou com o ato de ler.

Nos séculos II e III, da Era Cristã, em Roma, o suporte mais utilizado para a prática formal de leitura era o rolo de papiro. Sua utilização exigia que o leitor usasse os dois braços para firmar e puxar o rolo, ou era auxiliado por um escravo para fazê-lo. A leitura era feita em voz alta por nobres ou sacerdotes. Ainda no final do século II, surge a primeira “revolução” na prática da leitura: a mudança do rolo para o códice. Este ancestral do livro com páginas, tornou-se o preferido dos leitores devido à praticidade, à economia de material e, também, a uma maior possibilidade de oferta de textos sagrados e profanos.

Ressaltando as palavras de Cavallo; Chartier (1998, p.19), “transformações do livro e transformações das práticas de leitura somente podiam avançar juntas”. Dessa forma, outra “revolução” na maneira de ler foi “a passagem da voz alta para a leitura silenciosa ou murmurada” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 21). Esta mudança mostrou ser realmente extremamente significativa, pois até hoje a leitura silenciosa permite maior liberdade ao leitor. Ele pode ler no seu ritmo, reler passagens preferidas, para deleite ou em busca de melhor compreensão, pode, inclusive, “pular” linhas, parágrafos ou páginas que não lhe despertam interesse.

Para Chartier (1999), essa mudança na prática da leitura foi significativa, uma vez que “a difusão da possibilidade de ler silenciosamente marca uma ruptura de importância capital, uma vez que a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado”

(CHARTIER, 1999, p.24). Todavia, com a possibilidade de se ler “em silêncio”, houve uma grande preocupação em tentar esconder dos leitores os textos que eram considerados “perigosos” ou “profanos” pela Igreja, que até então era o grande censor entre o que podia ou não chegar às mãos dos leitores. Não apenas a Inquisição fez seu índice, queimou livros e leitores, como também outros governos autoritários que ocorreram ao longo dos séculos. Segundo Chartier (1999a): “dos autos-de-fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores, que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensaram erradicar para sempre suas ideias” (CHARTIER, 1999a, p. 23). Ainda sobre a questão da leitura silenciosa, realmente houve uma grande mudança de paradigma quanto ao modo de ler, e por extensão, na prática da leitura.

Segundo Manguel (2009):

Com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas. (...) e o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do leitor, conhecimento íntimo do leitor, fosse na azáfama do *scriptorium*, no mercado ou em casa. (...) A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o singular “refrescamento da mente”, na feliz expressão de Santo Agostinho. (MANGUEL, 2009, p. 67-68).

Considerando os estudos de Manguel (2009), Cavallo & Chartier (1998) e Fischer (2006) sobre a evolução dos impressos escritos, é dito que ao aproveitar aspectos oriundos da técnica de xilogravura (inventada em 868 d.C, pelos chineses), o alemão Johannes Gutenberg inventou, por volta de 1450, uma máquina capaz de imprimir rapidamente um número grande de cópias do mesmo texto. Trata-se da prensa, a grande responsável pelo aumento de publicações que passaram a circular no mercado, para deleite dos leitores, escritores e editores. Apesar de não ter modificado o objeto livro em sua materialidade, pois segundo Cavallo & Chartier (1998) “o livro tanto depois como antes de Gutenberg, é um objeto semelhante, composto por folhas dobradas, reunidas em cadernos e juntadas sob uma mesma encadernação ou capa” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.26). Todavia, é inegável

que o advento da prensa trouxe uma mudança significativa nas práticas de leitura, pois, a ampliação do catálogo de publicações, a diminuição de custos possibilitou atingir um número significativo de leitores. Para Manguel (2009):

Os efeitos da invenção de Gutenberg foram instantâneos e de alcance extraordinário, pois quase imediatamente muitos leitores perceberam suas grandes vantagens: rapidez, uniformidade de textos e preço relativamente barato. Poucos anos depois da impressão da primeira Bíblia, máquinas impressoras estavam instaladas em toda a Europa: em 1465 na Itália, 1470 na França, 1472 na Espanha, 1475 na Holanda e na Inglaterra, 1489 na Dinamarca. (A imprensa demorou mais para alcançar o Novo Mundo: os primeiros prelos chegaram em 1533 à Cidade do México e em 1638 a Cambridge, Massachusetts.). (MANGUEL, 2009, p. 158).

Para Cavallo; Chartier (1998), uma outra “revolução da leitura”, acontecida na Idade Moderna, deu-se na transição entre a escrita monástica e a leitura escolástica, ou seja, a prática da leitura que era domínio da Igreja passa a ser utilizada também nas escolas, como forma de instruir a sociedade. Segundo Manguel (2009), a chamada leitura escolástica contribuiu para a diversificação tanto dos textos quanto dos leitores, a fim de usar os textos como guardiões de memórias. Lembrando as palavras do autor: “O que é certo é que o ato de ler, que resgata tantas vozes do passado, preserva-as às vezes muito adiante no futuro, onde talvez possamos usá-las de forma corajosa e inesperada”. (MANGUEL, 2009, p.83)

Dessa maneira, o método escolástico, utilizado durante a Idade Média, aproximou disciplinas como “teologia”, “filosofia” e “educação” numa tentativa de unificação entre a razão (trazida pelo pensamento humano) e a emoção (mantida pelos ensinamentos religiosos) a fim de forjar o caráter do homem letrado para além somente das crenças religiosas e das leituras sagradas. Para Fischer (2006), “os eruditos que estavam convencidos de que os preceitos da fé religiosa podiam ser conciliados com os argumentos da razão humana combinaram os ensinamentos dos Padres da Igreja com os de Aristóteles”. (FISCHER, 2006, p.164)

Juntamente com as mudanças no *modo* de ler também houve uma grande mudança no *público* de leitores. Destacando as palavras de Cavallo; Chartier (1998):

Do final do século XI até o século XIV, tem-se uma nova era da história da leitura. Renascem as cidades e com as cidades as escolas que são os lugares dos livros. A alfabetização se desenvolve, a escrita progride em todos os níveis, os usos do livro se diversificam. Práticas de escrita e

práticas de leitura, de algum modo separadas na Alta Idade Média, aproximam-se, tornam-se função uma da outra, formando um nexo orgânico e inseparável. Lê-se para escrever, para a *compilatio*, que é o método peculiar da composição das obras da escolástica. E escreve-se para leitores. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.22).

Como não poderia deixar de ser, a história da leitura está entrelaçada às histórias de seus leitores. De acordo com a cultura e com aspectos econômicos, políticos e sociais, cada leitor, juntamente com sua comunidade, contribuiu para que as práticas de leitura se desenvolvessem, sendo por meio da repetição ou das inovações.

Já na Idade Moderna, aproximadamente na metade do século XVIII, temos mais uma “revolução” na história das práticas de leitura, trata-se das chamadas leitura *intensiva* e leitura *extensiva*. É nesse período que se multiplicam os chamados textos impressos, ou seja, publicações de vários gêneros e tipologias, tais como panfletos, poemas, peças teatrais, narrativas, jornais, textos técnicos, culinários e religiosos. Para Cavallo & Chartier (1998):

O leitor “intensivo” era confrontado a um *corpus* limitado e fechado de livros, lidos e relidos, memorizados e recitados, compreendidos e decorados, transmitidos de geração a geração. Os textos religiosos, e em primeiro lugar a Bíblia em terra reformada, eram os objetos privilegiados dessa leitura fortemente marcada pela sacralidade e pela autoridade. O leitor “extensivo” é um leitor completamente diferente: consome impressos numerosos, diferentes, efêmeros; ele os lê com rapidez e avidez; submete-os a um olhar crítico que não subtrai mais nenhum domínio à dúvida metódica. Uma relação com o escrito, comunitária e respeitosa, feita de reverência e de obediência, daria assim lugar a uma leitura livre, desenvolta, irreverente. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 28).

Tais definições são passíveis de críticas uma vez que a posição *intensiva* e a *extensiva* podiam coexistir dada as características/intenções do leitor e suas escolhas de leitura. Quantos leitores extensivos sabiam (e o sabem até hoje) trechos de seus livros favoritos de cor? A partir da possibilidade de ler textos variados, alguns leitores passaram de uma leitura intensiva para uma leitura extensiva, ou seja, “os leitores tradicionais tinham acesso a um conjunto de livros fechados e limitados, os quais eram lidos e relidos, memorizados e recitados, possuídos e transmitidos de uma geração para outra” (CHARTIER, 1999 p. 25). A partir de então,

começaram a ter uma relação “mais irreverente e desprendida” (CHARTIER, 1999 p. 25) com a prática da leitura.

É nesse período histórico (século XVIII) que o romance, enquanto gênero textual, se populariza e ganha inúmeros fãs (que até hoje se mantém fiéis ao gênero mais apreciado da literatura), sobretudo as mulheres, que segundo Chartier (1999):

[...] os hábitos mais antigos de leitura mudaram para uma nova forma literária. O romance foi lido e relido, memorizado, citado e recitado[...] as mulheres eram incapazes de controlar suas emoções e suas lágrimas e, com frequência, tomavam de suas penas para expressar seus próprios sentimentos ou para escrever ao autor como diretor de consciência e guia de suas vidas. (CHARTIER, 1999, p.25).

A posição social de letrados e iletrados também é um dos fatores motivadores para se investir no letramento e na leitura, sobretudo, na leitura literária, uma vez que os leitores de literatura tinham mais destaque positivo nos círculos sociais. Para Fischer (2006):

As significativas mudanças sociais que ocorreram entre o final do século XVIII e meados do século XIX foram marcadas sobretudo por três revoluções: a política Revolução Americana, a industrial Revolução Inglesa e a social Revolução Francesa. A energia a vapor impulsionava, nesse momento, as fábricas, criando uma riqueza sem precedentes e revolucionando os transportes ferroviário e marítimo. (...) Nesse momento, ler tornou-se muito mais fácil. Não só os livros estavam mais baratos e abundantes que em qualquer outro período, mas também houve progressos extraordinários no sistema de iluminação. As lâmpadas especiais e a iluminação a gás ficaram comuns, o que contribuía para que mais pessoas tivessem condições de ler. Entre os que se beneficiaram com isso estavam os trabalhadores que frequentavam aulas noturnas. Desse modo, a nova tecnologia também serviu como grande incentivo à alfabetização. (FISCHER, 2006, p. 248-249).

De acordo com Cavallo; Chartier (1998) há ainda mais uma “revolução da leitura” , esta última no mundo contemporâneo, que modifica as maneiras de ler; trata-se de uma nova revolução técnica: o advento dos livros, jornais, revistas

eletrônicas, e afins acessados por máquinas como o computador, os smartphones, tablets e leitores de textos digitais²⁸. Para Cavallo; Chartier (1998):

Do *códex* à tela, o passo é tão importante quanto o que foi dado ao passar do rolo ao *códex*. Com ele, é a ordem dos livros que foi dos homens e das mulheres do Ocidente desde os primeiros séculos da era cristã que está em causa. São assim afirmadas ou impostas novas maneiras de ler que ainda não foi possível caracterizar totalmente, mas que, sem a menor dúvida, implicam práticas de leitura sem precedentes. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 32).

Cabe ressaltar que essa revolução da leitura, na era contemporânea, modifica o objeto, pois, este passa a ter outras formas (blogs, vídeos, podcast, animações, etc) e também existe mudanças na relação estabelecida entre o texto e seu leitor. Os meios eletrônicos permitem que o leitor submeta os textos a inúmeras operações (cópia, compilação, anotações, recortes, colagens, montagens, etc), podendo, inclusive, se tornar um co-autor.

Todavia, esse grande universo de possibilidades ainda não conquistou a preferência da maioria dos leitores, pois estes ainda estão ligados às formas tradicionais impressas. Segundo a pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, 4ª edição, apenas 9% dos leitores tem como principal forma de acesso aos livros, os meios eletrônicos. Considerando que 73% dos brasileiros, entrevistados em 2015, afirmaram gostar de ler, podemos afiançar com base nesses dados, que os brasileiros ainda preferem os materiais impressos. Os dados encontrados nos registros dos Diários de leitura ratificam a preferência pelos materiais impressos, tal como exemplifica os registros a seguir:

Então por hoje foi isso, espero te ver logo [diário], para poder te contar mais bafos, e até lá espero já estar com o livro físico porque ler online é uma merda!!!@ 🐼 @
(C, M, 18 anos, F, 19/02/2016 - **Como eu era antes de você**).

Problemas de possuir livro online: no x da 181 páginas, no celular da 117. Me perdi quando fui ler, então agora vou anotar por capítulo. Depois das confusões de minha leitura estou perplexa com a confusão que se

²⁸ O leitor de textos digitais mais popular nos EUA é o *Kindle*. Aqui no Brasil, os valores e as condições de manutenção e manuseio ainda mantém afastados os leitores desse tipo de artefato.

estabelece neste cortiço. João Romão cada vez mais rico e phino²⁹! E seus inquilinos querendo se matar... como pode isso?! Não deveria poder!
(R.A, 16 anos, F, 06/07/2015 – **O Cortiço**).

As maiores reclamações sobre as leituras virtuais recaiam sobre o suporte, uma vez que a atividade de escrita do Diário, pressupunha que os estudantes tivessem fácil acesso para manuseio, tanto do livro quanto do Diário, a fim de melhor registrar suas impressões de leitura.

Em face do que foi elencado acerca da história da leitura, destacamos as ideias de Darnton (1995):

A leitura tem uma história. Não foi sempre a mesma em todos os lugares. Podemos imaginá-la como um processo direto de extrair informações de uma página, mas, considerando-a um pouco mais além, concordaríamos que a informação precisa ser peneirada, classificada e interpretada. Os esquemas interpretativos fazem parte de configurações culturais que variam imensamente ao longo do tempo. Como nossos antepassados viviam em mundos mentais diferentes, deviam ler de maneira diferente, e a história da leitura pode ser tão complexa quanto a história do pensamento. (DARNTON, 1995, p.171-172).

Percebe-se que as práticas de leitura tiveram e ainda têm muitas funções na sociedade, inclusive questões econômicas e socioculturais que envolvem os livros e seus leitores. Sendo assim, cabe ampliar o debate, trazendo para o bojo dessa discussão, os elementos correlatos às práticas de leitura, ou seja, a leitora, o leitor.

²⁹ Era bastante popular no período de escrita desse Diário, utilizar nas conversas em redes sociais, sobretudo, entre os adolescentes a expressão “Phino com PH”.

3.1 Práticas e representações de leitura

Como classificar uma leitora, um leitor? Majoritariamente, a imagem que temos de leitor é de um sujeito segurando seu um livro. É comum o leitor ser alguém muito apegado ao objeto livro, tanto que culturalmente, a simples posse de um livro, ou de uma biblioteca, ainda que de textos não lidos, transfere um *status* de intelectualidade para seu possuidor. Como bem lembrado por Manguel (2009), o poeta gaulês Décimo Magno Ausônio fez versos críticos que satirizavam essa ênfase na posse do *objeto* livro em seu livro de poemas **Opúsculos**:

*Compraste livros e encheste estantes, oh Amante das Musas.
Significa isso que és um erudito agora?
Se comprares instrumentos de corda, plectro e lira hoje,
Julgas que amanhã o reino da música será teu?*
(Op. Cit. MANGUEL, 2009, p. 218).

Tal crítica é pertinente, entretanto no que tange aos livros e seus “donos” há realmente uma relação mais intensa, mais apaixonado e emotiva que leva leitores a formarem (e a organizarem) seus próprios acervos ainda que não tenham lido todos os livros que figuram nas suas estantes. Para Manguel (2009):

A associação de livros com seus leitores é diferente de qualquer outra entre objetos e seus usuários. Ferramentas, móveis, roupas, tudo tem uma função simbólica, mas os livros infligem a seus leitores um simbolismo muito mais complexo do que o de um mero utensílio. A simples posse de livros implica uma posição social e uma certa riqueza intelectual. (MANGUEL, 2009, p.242).

Tamanho é o apego ao livro ou à representação da leitura relacionada ao livro, que há inúmeras obras de arte que registram os livros associados a seus possuidores. Uma representação que ultrapassa até mesmo os limites da vida humana, como no caso da rainha Leonor de Aquitânea³⁰ (Figura 14), uma leitora

³⁰ A rainha Leonor de Aquitânia foi casada com o rei Luís VII, da França e, em segundas núpcias, com o rei Henrique II, da Inglaterra. Foi mãe do rei inglês Ricardo III, mais conhecido como Ricardo Coração de Leão. Seu túmulo, junto do segundo marido Henrique II, é aberto à visita de turistas e está localizada na Abadia de Fontevraud, na cidade de Anjou, França.

confessa e uma forte apoiadora da difusão da educação e da cultura na Inglaterra e na França, no século X da Era Cristã.

Figura 14 - Representação de leitura no túmulo da rainha Leonor de Aquitânia.



Fonte: Disponível em: <http://tumulosfamosos.blogspot.com/2010/03/leonor-de-aquitania-arte-tumular-367.html> Acesso, abr, 2019.

Engana-se quem pensa que apenas os chamados intelectuais são apegados a seus livros. Nos registros dos alunos e alunas em seus Diários de leitura escritos para a disciplina de Língua portuguesa e literatura encontrei algumas passagens que demonstram muito apego aos livros impressos.

Destaco a seguir dois exemplos pertinentes.

Eu sou meio neurótica em relação a meus livros, não empresto pra qualquer pessoa, só se eu sei que a pessoa cuida tanto dos livros quanto eu. Me dá dor no coração ver quem usa a orelha do livro como marcador, quem dobra a capa para trás ou quem marca no livro partes que gosta.
(K. R, 15 anos, F, 18/02/2016 - **Tormenta**).

Foi na 5ª série que “O mágico de OZ” despertou meu amor pela leitura, é um livro muito especial que guardo um sentimento até hoje, mesmo sendo literatura imposta pela escola, que eu quase nunca gostava. Depois daí comecei a minha coleção de livros, ainda não são muitos, mas cuido os que tenho como se fossem meus bebês, só os empresto para quem realmente confio, ou quem é tão organizado quanto eu.

(M.W, 15 anos, F, 25/03/2015 - **Quem é você, Alasca?**).

Como se pode perceber nos excertos, as leitoras demonstram muito apego a seus livros, tendo dificuldades para emprestá-los a outros leitores, pois desconfiam da forma como seus objetos queridos serão tratados. Todavia, cabe ressaltar que existem muitos leitores que não são possuidores dos seus livros. Como bem afirmou Chartier (1996):

Devemos resistir à tentação, sempre forte, de considerar a nossa relação com o livro, e de maneira mais geral, com o texto escrito, como universal e variável. Contra o que João Hansen designa (e denuncia) como um “etnocentrismo da leitura”, é necessário lembrar que a posse não é o único meio de acesso ao livro, que nem todo material impresso é composto de livros lidos no espaço privado, que a leitura não é forçosamente solitária e silenciosa, e que não é necessário ser alfabetizado para “ler”, se “ler” significa ouvir ler. (CHARTIER, 1996, p 05).

É frequente associar a imagem de leitor somente ao livro, todavia, por outro lado, a pesquisadora Lucia Santaella (2004) salienta que devido às inúmeras mudanças nas práticas de leitura ao longo das décadas, sobretudo com as facilidades dos meios eletrônicos, também o conceito sobre leitor precisa ser ampliado uma vez que:

[...] desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e com a explosão da publicidade, o escrito, inextricavelmente unido à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana por meio das embalagens de produtos, do cartaz, dos sinais de trânsito, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso. Tendo isso em vista, não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. (SANTAELLA, 2004, p. 17).

Nesse sentido, cabe observar as referências a atividades conjuntas executadas pelos alunos e alunas durante a leitura da obra literária e no momento do registro no Diário de leitura. A seguir alguns exemplos:

Bom, eu não sei ao certo o que dizer sobre o livro. Mas já sei que não é de ler no ônibus. A gente tem que reler alguns parágrafos pra entender, daí é bucha! Às vezes, por isso, é meio cansativo, mas é bem legal, a história parece ser bem massa!

(A.R.T, 14 anos, M, 25/05/2014 – **O chamado do Cuco**).

Bom, agora são 00:53h dia 08/06/14 e tô na volta do fogão à lenha, onde li essas páginas. Não tô a fim de escrever, então vamos logo: Strike está numa lanchonete com Wilson, o porteiro. Está interrogando ele sobre a noite da morte de Lula. Estou com uma xícara de leite condensado aqui, vou ler. Beijos!

(A.R.T, 14 anos, M, 08/06/2014 – **O chamado do Cuco**).

Eita, li um pouquinho em cada horário. O livro ta bem legal; esse capítulo foi um pouco chato porque ficou só falando do Strike sozinho no apartamento. Estou louco para terminar o livro pra saber o final :D Quinta-feira não terá aula em função da copa³¹. Tô cagando (sic) pra copa, mas quero ver a abertura porque um neurocientista vai apresentar um trabalho, um exoesqueleto. Como não vai ter aula espero ler um monte!

(A.R.T, 14 anos, M, 09/06/2014 – **O chamado do Cuco**).

Gostei bastante de fazer esse negócio. É bom porque incentiva a gente a ler. Até aprendi novos termos e expressões com o livro! Foi bem legal!!! O livro vai deixar saudades... *leia o segundo dia que escrevi e vais entender melhor. # ouça Led Zeppelin!!!

(A.R.T, 14 anos, M, 11/07/2014 – **O chamado do Cuco**).

Na verdade eu nem li hoje, porém comecei a assistir a série Drácula e caralho (sic) como é boa, e aquele Drácula G-O-S-T-O-S-O?! O ator é o Jonathan (Ironia, não?!) Rhysmeyers (Sobrenome parecido com o meu, somos almas gêmeas). Sou apaixonada por ele desde “o som do coração”, e sabia que ele nasceu na mesma cidade que o tio Bram? Qualquer semelhança é mera coincidência... Enfim, amando o livro e agora amando a série. AH, e caso se pergunte porque estou escrevendo a essa hora (01h39min) é graças ao seu querido Cristian (prof de Química) que faz umas provas FODIDAS (sic), rodei na primeira e estudei cada segundo desse final de semana para ir bem na de hoje e não pegar reav, me deseje sorte, mais tarde conto como foi a prova, Deus me ajude! #FocoForçaEFé #VaiQueDá

(N.M.F, 15 anos, F, 13/10/2014 – **Drácula**).

PASSEI !!!

³¹ O aluno refere-se à Copa do Mundo de Futebol, realizada no Brasil, em junho de 2014. A maioria das escolas brasileiras, tanto da rede pública quanto privada, suspenderam as aulas nos dias (ou turnos) de jogos da seleção brasileira.

Química você não me pega!!! UHUUUUUL, passei ❤ Parece que tirei 20000 toneladas da costa, precisava de 3,6 para passar e adivinha? Tirei 3,6, pois é. O importante é passar HeHeHe.
(N.M.F, 15 anos, F, 17/10/2014 – **Drácula**).

Só vim para contar que comprei “Convergente” hoje, o último da trilogia “Divergente”, e já comecei a ler, ou seja, Drácula vai ficar para 2º plano HeHe.
(N.M.F, 15 anos, F, 18/10/2014 – **Drácula**).

Como se pode observar, os fragmentos revelam que os alunos e alunas de 14 e 15 anos demonstram que juntamente com a tarefa de ler e escrever no Diário, eles realizavam uma série de outras atividades, algumas relacionadas diretamente com suas leituras e outras absolutamente diferentes. É comum encontrar nos registros dos estudantes várias reclamações acerca do número de trabalhos e provas para os quais eles tinham que estudar e dedicar bastante tempo. Eles também registravam no Diário seu sucesso ou a decepção em ter que fazer reavaliação ou dependência em alguma disciplina.

Atividades cotidianas como ficar em frente a um fogão a lenha são citadas nos registros dos Diários, bem como visitas a parentes e amigos. Muitos, também, relatam as séries televisivas ou filmes aos quais assistiram, bem como a compra e a leitura paralela de outro livro que não o escolhido para a confecção do Diário. Há a presença de dicas para que a professora/pesquisadora assistisse a determinadas séries, filmes, ou para que lesse determinado autor ou obra específica, bem como muitas sugestões de músicas, como o exemplo do fragmento citado “#ouça Led Zepelin”.

Dessa forma, percebe-se que os estudantes não realizavam uma única atividade, mas várias ao mesmo tempo, e que alguns, sentiam a necessidade de registrar tais afazeres (dúvidas, desejos, anseios, medos, etc) por os considerarem relevantes, ainda que não tivessem relação direta em seu processo de leitura e escrita dos Diários.

Nesse sentido, Santaella (2004) faz um interessante estudo acerca dos tipos de leitor e leitora ao longo da História da Leitura de acordo com as múltiplas mudanças socioculturais, considerando aspectos cognitivos de cada leitor(a). Assim como pode ser percebido nos registros dos estudantes, os perfis cognitivos dos

leitores e leitoras, transformam-se com o tempo e englobam outras atividades além de se ler o texto literário ou analisar uma obra de arte em uma parede.

Segundo Santaella (2004; 2014), existem quatro tipos de leitores: o *contemplativo*, o *movente*, o *imersivo*, e o *ubíquo*. Considerando as práticas de leitura, os aspectos cognitivos individuais e seus contextos, o leitor contemplativo é aquele que “privilegia processos de pensamento caracterizados pela abstração e a conceitualização” (SANTAELLA, 2004, p.30) estabelecendo uma relação de maior intimidade entre leitor e livro ao preferir espaços mais reservados para a prática da leitura. Sendo assim,

Esse tipo de leitor tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, esses signos podem ser continua e repetidamente revisitados. Um mesmo livro pode ser consultado repetidas vezes, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível. [...] um livro, um desenho e uma pintura exigem do leitor a lentidão de uma entrega perceptiva e interpretativa em que o tempo não conta. (SANTAELLA, 2014, p.30).

O leitor movente se relaciona com a modernidade e a fragmentação do cotidiano passando do fixo para o móvel. A pesquisadora classifica como *movente*, uma vez que esse leitor é quem se move em busca dos materiais de leitura; “É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas.” (SANTAELLA, 2014, p.30). Esse leitor adaptou-se à fluidez da modernidade e conseguiu sincronizar-se à aceleração das sociedades, pois sendo ele um leitor de “formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, de direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam” as quais ele necessita para poder se locomover nas cidades. Segundo Santaella:

Esbarrando a todo instante em signos, signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa, esse leitor aprendeu a transitar entre linguagens, passando da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível. Isso se acentua com o advento da televisão: imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na tela se confundem e se mesclam com situações vividas. Assim, enquanto a cultura do livro tende a desenvolver o

pensamento lógico, analítico e sequencial, a exposição constante a conteúdos audiovisuais, conduz ao pensamento associativo, intuitivo e sintético. (SANTAELLA, 2014, p. 31).

Para Santaella (2004; 2014) foi o leitor *movente* que ajudou a preparar a percepção humana para o surgimento de um terceiro tipo de leitor: o imersivo. Este, apresenta habilidades distintas tanto dos leitores que se orientam pelas páginas de um texto impresso quanto dos leitores de imagens eletrônicas (televisão, cinema, internet). É chamado de *imersivo*, pois está imerso em um “universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis” com total liberdade para estabelecer uma ordem informacional própria, ou seja, ele segue padrões fragmentados entre nós e nexos textuais seguindo “roteiros multilíneares, multissequenciais e labirínticos”.

Dessa forma, com a modernização constante dos meios digitais e das chamadas “redes sociais” eletrônicas, também as habilidades cognitivas dos leitores sofreram (e sofrem ainda) inúmeras transformações, modificando seus modos de ler e suas práticas de leitura enquanto agentes sociais, uma vez que a popularização das redes sociais está de acordo com o fácil acesso a smartphones, tablets e computadores portáteis associados à modernização e ao aumento dos gigabytes que garantem dados móveis mais rápidos via internet. Com toda a mudança, é natural que surja também um novo perfil cognitivo de leitor, sendo assim, Santaella (2014, p.34) afirma que “é justamente nesses espaços da hipermobilidade que emergiu o leitor ubíquo, trazendo com ele um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo”.

Nos registros dos Diários escritos pelos alunos e alunas é recorrente encontrar expressões linguísticas, memes e bordões típicos ou oriundos das redes sociais. Também a prática de leitura de textos literários parece se misturar com as demais formas de leitura do mundo virtual. Tal qual na justificativa de leitura de uma estudante de 16 anos, que afirma:

Vi um vídeo no *Youtube* que estava fazendo a resenha sobre esse livro, e eu gostei e comecei a ler.
(A.R.S, 16 anos, F, 28/10/2014 - **Legend**).

Considerando todas as modernizações trazidas para a vida cotidiana dos leitores do século XXI, o leitor ubíquo³² herdou do leitor movente a capacidade de ler e se mover em diferentes formas, movimentos, direções, traços, sinais, signos, luzes e cores, sendo que este último pode fazer isso com a facilidade e a velocidade de um único toque na tela de um smartphone. De acordo com Santaella (2014),

É essa ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa levar para a caracterização do leitor ubíquo, uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar. (SANTAELLA, 2014, p.35).

Para destacar a facilidade de locomoção nesse labirinto quase infinito de possibilidades e significações dos chamados leitores ubíquos, trago como exemplo a justificativa de escolha de um livro para a confecção do Diário de leitura, feito por um estudante de 16 anos. Diz o discente que:

Escolhi o livro Drácula, de Bram Stoker, pois, trata de um assunto que sempre tive muito interesse, vampiros. Meu interesse surgiu graças a filmes que vi (como Van Helsing, Drácula a história nunca contada, Abrahão Lincoln, caçador de vampiros, entre outros), a jogos que joguei (como Castlevania), a lendas que ouvi, documentários que assisti e o que mais me influenciou a ler esse livro foi o anime de Kouta Hiraso, Hellsing. Nesse anime conta a história de Drácula depois dos acontecimentos do livro de Bram Stoker, o anime mesmo tendo uma história sem muita conexão com o livro de Bram Stoker, além do pouco sobre o passado do personagem do anime Alucard (anagrama de Drácula), que com o decorrer da história revela ter sido Drácula e também Vlad Tepes, o empalador. Esse meu interesse pelo príncipe das trevas me levou a fazer muitas pesquisas, com essas pesquisas, além de ler lendas, histórias e teorias, também descobri que o Drácula surgiu desse livro, isso fez com que eu quisesse lê-lo. E com a proposta desse trabalho, aproveitei a oportunidade para realizar a minha vontade. Após ler este livro pretendo assistir o filme que foi inspirado neste livro, "Drácula de Bram Stoker (1992)", que descobri da existência após começar a ler o livro. (B.S.S, 16 anos, M, 13/02/2016– **Drácula**).

³² De acordo com Lucia Santaella, o adjetivo **ubíquo** é utilizado correntemente na área de computação para se referir a um tipo de computação que se localiza entre a computação pervasiva e a computação móvel permitindo aos usuários controlarem, ajustarem e configurarem aplicações conforme suas necessidades de uso. (SANTAELLA, 2014, p.34-35)

Percebe-se na justificativa de leitura do discente uma série de influências que se estendem para além das páginas de Bram Stoker. Logo, o aluno escolheu o livro pelo tema, pesquisou em mídias virtuais, leu animes, contos, lendas, matérias e jogou videogames e RPGs temáticos sobre vampiros, ou seja, ele “caçou” uma série de informações extratextuais a fim de melhor usufruir de sua leitura literária.

Logo, em face dos perfis cognitivos de leitores propostos por Lucia Santaella (2004; 2014), lembramos que a função do leitor ainda permanece sendo (e cada vez mais) àquela metaforizada por Michel de Certeau que “os leitores são viajantes, circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram” (DE CERTEAU, 1998, p.269-270).

Dessa forma, utilizando diversas habilidades cognitivas, os leitores “caçam” suas leituras de acordo com suas “armas” e abatem suas “presas” para atingir seus objetivos particulares. Desde o início das práticas de leitura até às sociedades contemporâneas, a “caça” permanece ativa, o que mudou (e bastante) foi o acesso às “armas”. Se, no início, eram ferramentas rudimentares, atualmente, temos à disposição os mais variados dispositivos tecnológicos. Todavia, a “presa” desejada continua sendo a prática da leitura.

Para De Certeau (1998):

O leitor é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir, mas “possuído” também por seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença no sistema escrito de uma sociedade e de um texto. Autor romanesco, portanto. Ele se desterritorializa, oscilando em um não lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente como o caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. (DE CERTEAU, In: CHARTIER (ORG), 1998, p.269).

Os Diários de leitura estudados nessa tese, como exemplificados nos registros citados, trazem marcas dos tipos de leitor elencados por Lucia Santaella: o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo. Nos registros feitos pelos leitores há uma série de marcas de leitura que não se restringem ao texto literário que escolheram para a realização do Diário. Trata-se de relações com outras mídias tais como jogos, séries e filmes; e também fazem cruzamentos com a linguagem

utilizada em redes sociais (uso de *hashtags* #, símbolos, *emojis*, alusão a memes utilizados amplamente nas redes sociais naquele período da escrita do Diário), além de referências a músicas que estão escutando enquanto leem e escrevem ou a músicas que se relacionam com os textos literários.

A fim de melhor ilustrar essas relações citadas, destaco mais alguns registros feitos pelos alunos e alunas em seus Diários:

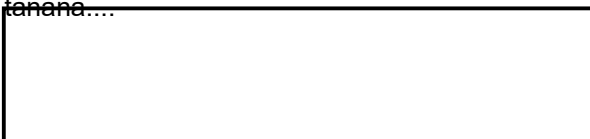
Eu gosto de jogar League of Legends, e eu não gosto muito de ler, bem, não tenho esse costume e, só comprei o livro para fazer esse trabalho mesmo. Bem, quando pesquisei livros na internet eu não tinha nenhuma categoria em mente, e quando achei Trilogia dos Espinhos (Prince of Thorns) pesquisei sobre o que se tratava e gostei do estilo de história sombria do livro.

(J.L, 15 anos, M, 18/02/2016 - **Trilogia dos Espinhos**, Vol I).

Gosto de ler (mas não de escrever) e escutar música. Escolhi esse livro porque vi um vídeo no youtube que estava fazendo a resenha sobre esse livro, e eu gostei e comecei a ler.

(A.R.S, 16 anos, F - **Legend**).

Ela teve uma baita dificuldade por causa desse chatonildo. Na cabeça dele, ele e ela devem ser como a musica dos Raimundos, Mulher de Fases.


Complicada e perfeitinha
Você me apareceu
Era tudo que eu queria
tanana....


(N.R.F, 15 anos, F, 17/03/2016 - **A menina que não sabia ler**).

Após o narrador citar os dois personagens que compõem o trio de amigos personagens principais, fiquei na dúvida se Sam seria mulher ou homem e dei uma olhada na capa (por que é diferente olhar a capa antes de ler e depois, nem que seja apenas algumas páginas arcêem, nem se fala olhar depois de ler o livro todo) e isso me levou a minha crítica pessoal e enfurecida (kkkk)

➔ Não coloquem fotos dos personagens (sendo do filme, da imaginação de alguém ou etc.) na capa dos livros. Por que? Eu vejo livro como um objeto que te permite exercitar uma coisa maravilhosa da vida que é a imaginação. E fazem isso comigo? hahahaha ʘ

(A.P, 16 anos, M, 18/02/2016 - **As vantagens de ser invisível**).

Considerando os vários tipos de leitura e de leitores, destaco que o estudo desta tese consiste na pesquisa de representações de leitura de um tipo de leitor específico: àquele que se dedica à leitura literária. Para Eagleton (2003, p.11), a literatura não pode ser definida de maneira objetiva, uma vez que tal definição “fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve **ler**, e não da natureza daquilo que é **lido**”; isto é, o leitor se apropria dos textos e pode torná-los literários, de acordo com as relações socioculturais estabelecidas.

Um exemplo clássico dessa situação são as cartas pessoais e os diários íntimos que foram escritos *a priori* com objetivo não-literário, entretanto, podem passar a ser lidos como literatura. Tal mudança se relaciona com o diálogo estabelecido entre o leitor e os textos, portanto, cabe explorar um pouco mais acerca dessa leitura peculiar e seus leitores. A seguir, trato, portanto, acerca da teia de relações entre a leitura literária e os leitores literários.

3.2 Leitura, leitores e leitoras literárias

Cabe ressaltar que ao pensar em um “leitor literário” estou considerando que a leitura literatura é mais do que apenas um bem simbólico, conceito defendido por Bourdieu, pois ela ajuda a formar a sensibilidade, a empatia, a capacidade de reflexão e de autorreflexão, bem como a criticidade necessárias para exercer plenamente a cidadania. Nesse sentido, destaco as considerações de Todorov (2009) quando afirma que:

(...) a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p.76).

Considerando fundamental a condição humanizadora e as habilidades de apropriação pessoal do texto literário pelo leitor, destaco o registro de duas alunas

em seus Diários de leitura, acerca do que elas entendem ser a função da leitura literária:

Escolhi este livro porque ele bagunça-me por inteira. Li três vezes esse livro e toda vez que leio é como se estivesse aprendendo a ler, porém não aquele amontoado de palavras e sim a vida! Esse livro me fascina, entorpece-me e faz incomodar-me com os dias atuais! Ele me tira do comodismo! Faz-me compreender a dor e o ser de uma criança. Entre muitos escolhi este por ser único no jeito comum.
(E.B.M, 15 anos, F – **O Meu Pé de Laranja lima**).

Gosto muito desse livro pois consegue retratar bem os sentimentos de uma criança, muitos desses sentimentos expressados no livro eu sentia quando criança, não tive a oportunidade de ter um Manuel Valadares na minha vida, mas sempre encontrei um pouco dele em cada pessoa que me cercava. Só não gosto mais do livro, pois tem um final triste com a morte do Portuga e a já atingida, de certa forma, maturidade do Zezé, tão novo e já deixou de acreditar no seu pé de Laranja Lima entre outras coisas.

O livro se tornou interessante para mim porque parecia muito real, como se eu visse o que estava lendo diante de uma janela e é também o retrato do que acontece com muitas crianças, que por nada acabam sendo espancadas e isso deixa o livro mais triste, que para parar de chorar tenho que pensar que Zezé é um personagem fictício.

O Meu Pé de Laranja Lima é um livro comovente que mostra um mundo de ternura apesar das dificuldades, é simples, ingênuo, é um livro que ensina que “a vida sem ternura não vale nada”

(B.M.P, 17 anos, F, 17/11/2013 – **O meu Pé de Laranja Lima**).

Dessa maneira, as leitoras citadas cumprem seu papel diante da obra literária ao estabelecer o que Jauss (1994), autor fundador da Estética da Recepção, chama de “processo de identificação”, ou seja, elas se apropriam da narrativa literária, associando-as a suas experiências e vivências particulares, formando seu próprio repertório, uma vez que os textos literários provocam reações/recepções diversas em diferentes leitores. É nessa *diferença*, segundo a Estética da Recepção, que reside a dinâmica da obra literária e que a capacita para circular entre os mais variados leitores e em variados períodos históricos.

De acordo com Cosson (2009), a análise literária leva o leitor a manter um diálogo provocativo com o texto, estimulando-o a fazer perguntas e respostas no decorrer do processo de aprendizagem escolar da leitura literária, uma vez que:

É só quando esse processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. [...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo

ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. (COSSON, 2009, p.29).

Para melhor ilustrar essa experiência com a leitura e com a confecção do Diário, destaco os relatos a seguir:

[...] Tenho aula amanhã e já são quase 1 da manhã, mas eu tinha que ver o final! Rsrtrs...
Se daqui um tempo eu estiver lendo, saiba que foi a senhora que me iniciou na leitura.
Bj Sora!
(M.P.C.B, 14 anos, M, 03/12/2013 – **Os elefantes não esquecem**).

Oi Sora, Ultima página, li na minha vó, não aguentei chegar em casa e realmente as coisas nem sempre acabam felizes, ela seguiu em coma e com consciência de tudo que aconteceu e desesperada. Não foi um final feliz mas adorei ter lido o livro, adorei ter feito o diário, adorei tudo.
Aprendi que ler é muito bom e vou seguir obviamente.
Feliz também por ter passado em tudo praticamente e logo férias! Então muito obrigada pelo semestre foi muito bom e adorei ter conhecido você professora.
Um enorme beijo e até a próxima!
(C.S, 14 anos, F, 05/12/2014 – **Se eu ficar**).

Tenho que admitir que é difícil ler poucas páginas, só para poder escrever aqui, tenho vontade de me sentar e devorar esse livro em uma só lida. Não gosto de ler aos pouquinhos, mas fazer o que, né!
(L.B.C, 16 anos, F, 02/04/2014 – **A Moreninha**).

Queria agradecer imensamente a professora mais simpática do instituto, Jaqueline Koschier, por ter me estimulado esse gosto por ler. Mas ainda tenho preguiça.
Apesar de eu ter escolhido um livro grande, e que, de certa forma não o li devidamente, por questões de tempo (e preguiça), gostei muito da minha escolha. Foi uma experiência única. Pretendo ler os outros livros da trilogia “O Senhor dos anéis”.
Direto ao assunto, o que posso falar do livro do filme que eu sou extremamente fã? O Senhor dos anéis – A sociedade do anel, é um excelente livro, recomendo. A única coisa que eu não gostei muito foi os extensos diálogos e as canções grandes, também, tirando isso é ótimo!
Valeu Jaque! AH! E também queria agradecer o J.R.R Tolkien, por ter sido tão criativo de inventar um mundo completamente complexo, com diversas línguas e tal.
P.S: Gostaria muito de aprender uma das línguas élficas, a cultura élfica, citada no livro me chamou muito a atenção.
(A. B, 15 anos, M, 09/07/2015 – **O Senhor dos anéis**).

Nota: Professora obrigado por nos proporcionar essa experiência tão legal, nunca tinha feito um trabalho desse tipo. Além de realizar o

trabalho o diário nos dá a oportunidade de conversarmos com nós mesmos, foi divertido. [...]
(F.R, 16 anos, M, 07/07/2015 – **Alice no País das Maravilhas**).

Como pode-se perceber nos fragmentos, os leitores demonstram ansiedade para terminar a história e poder conhecer o desfecho. A metodologia da escrita em Diário, exigiu que eles fizessem, no mínimo, dez registros em dias diferentes, tanto para se adequar ao gênero textual dessa escrita, como também para que pudessem refletir mais sobre suas leituras.

O uso dos dez registros deve-se ao fato de que na primeira experiência, em 2012, com a turma do curso Integrado de Química, os registros melhor desenvolvidos utilizaram, no mínimo dez registros em dias diferentes. Essa primeira experiência com os Diários permitiu observar que os alunos e alunas utilizavam, em média, de duas a quatro semanas para realizar a leitura integral das obras. Dessa maneira, a divisão em dez registros era adequada para acomodar a evolução da leitura e permitir uma boa progressão acerca da recepção literária.

A formação do leitor literário visa ensinar a ler literatura. Como bem salientado por Cosson (2009) é necessário ter cuidado na metodologia utilizada, pois pode-se ter uma formação bem ou malsucedida, pois, como também enfatiza Teresa Colomer (2007):

[...] o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo. (COLOMER, 2007, p.27).

Para sustentar minha argumentação acerca da formação de leitores literários na escola, utilizarei estudos de Rildo Cosson (2004, 2009), Regina Zilberman (1989, 1991, 1993, 2008a, 2008b, 2016, 2018), Graça Paulino (2004), Marisa Lajolo (1982, 1997), Teresa Colomer (2003, 2007, 2017), Ezequiel Teodoro da Silva (1990), Luís Percival de Lima Brito (2003, 2015), Cyana Leahy-Dios (2004) entre outros.

A pesquisadora Graça Paulino destaca a importância da adequação de textos e a legitimação de determinadas práticas de leitura na formação de leitores literários. Para Paulino (2004):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p.56).

Dessa forma, o leitor literário deve ser capaz de reconhecer além das habilidades estéticas e as artísticas também as relações gramaticais e as relações intertextuais que os textos literários possibilitam, e para tal, é necessário oferecer uma metodologia capaz de instrumentalizar os estudantes a fim de obter uma formação literária pertinente à prática da cidadania, que estimule o senso crítico e a criatividade.

A fim de melhor enfatizar tais aspectos, elencados no parágrafo anterior, destaco os registros de Diários, a seguir:

Acho legal a ironia do narrador (não sei se é autodiegético ou homodiegético) na página 10 ao falar que os adultos não entendem nada sozinhos e as crianças tem que ficar sempre explicando!

Por mais que eu leia esse livro ainda não entendi quem diabos é o pequeno príncipe. Se o narrador o via mesmo ou se era só da imaginação dele. Acredito que seja a criança que o narrador um dia foi.

É um livro bem difícil de entender. Ganhei com 8 anos. Tentei ler e não entendi nada.

O que eu mais gosto nele acho que é o fato dele julgar os adultos.

(E.C, 15 anos, F, 19/02/2016 – **O pequeno Príncipe**).

O tão triste final... e também feliz. Mas diferente do narrador, não acredito que o pequeno príncipe voltou para seu planeta. A serpente o matou como mataria qualquer um. O papo de “aquele que eu toco, eu o devolvo à terra de onde veio” foi só para enganá-lo, serpentes são traiçoeiras. As coisas ficam mais bonitas se pensarmos que ele voltou ao seu planeta, mas acho que sou como as pessoas grandes. Não consigo enxergar isso sem ser de forma realista. Para mim ele morreu e sua flor também, pensar o contrário seria se iludir.

(E.C, 15 anos, F, 19/02/2016 – **O pequeno Príncipe**).

Ao final do livro, só tenho a dizer que eu adorei. Foi uma ótima leitura. O contato com a linguagem nadsat foi muito legal e diferente de tudo que eu já havia lido. O personagem principal, Alex o qual eu gostei muito e toda a história foram muito bem desenvolvidos.

O livro também me chamou a atenção pelas críticas que faz a nossa sociedade, muitas vezes colocado no livro de maneira implícita.

E o fim que ao mesmo tempo me surpreendeu, me deixou muito satisfeita.

(M.P, 15 anos, F, 02/06/2014 – **Laranja Mecânica**).

Eu to... socorro! Tá, vou por partes:

1) Eles estão passando o natal com os Beck e ta tudo maravilhoso ♥ Até que bruuu! Eles tem que fugir pq os nazistas acham eles. Triste, não gostei.

2) Minha vó tá no hospital e a senhora que divide o quarto com ela é de origem alemã. Gente, como ainda existe gente assim? Eu vi ela dizer com todas as letras: “Eu não gosto de judeus. Eles são ruins e mereceram tudo que Hitler fez” Ugh! Que vontade de desligar o oxigênio (?) dessa mulher!

Tá, to calma, não matei ninguém!

(L.S.N, 15 anos, F, 03/07/2014 – **A guerra de Clara**).

Na verdade, eu queria ler “O Perfume”, mas depois de procurar por todos os sebos e livrarias de Pelotas e não achar coisa alguma (e deixar para última hora) acabei escolhendo este livro porque eu já tinha em casa e nunca havia tomado vergonha na cara e começar a ler. Dom Casmurro nunca chamou a minha atenção sei lá porque, mas também sempre quis ler. Vai entender né ... Talvez seja só para dizer “Ah, eu já li Dom Casmurro! Sou culta!”...

(L.A.P, 16 anos, F, 03/10/2013 – **Dom Casmurro**).

Dessa forma, pode-se perceber no relato das discentes certo conhecimento acerca da estrutura da obra: narrador, personagens, enredo, desfecho. Também é possível enxergar as relações extratextuais que fazem, ao relacionarem a obra literária com vivências pessoais e suas relações com a sociedade, além de acontecimentos históricos, como, por exemplo, o nazismo.

Portanto, vale destacar o quão importante se torna para a formação dos alunos e alunas a disciplina de literatura, haja vista que, por sua natureza, ela pode fornecer informações indispensáveis para a reflexão acerca de si e da sociedade em que vivemos.

Por se tratar de um estudo que envolve alunos e alunas em uma atividade curricular, torna-se necessário realizar um breve inventário acerca da constituição do Ensino Médio Integrado e de como a disciplina de literatura se integra ao currículo escolar. Tais questões serão abordadas, a seguir, no subcapítulo 3.3, desta tese,

intitulado “A escola e a Literatura: considerações acerca da constituição do Ensino Médio Integrado no Brasil”.

3.3 A escola e a literatura: considerações acerca da constituição do Ensino Médio Integrado no Brasil

Uma vez que inexitem ações sem consequências, acredito que os atuais problemas que envolvem a escola e, sobretudo, a leitura têm sua origem já no processo de ocupação e colonização do solo brasileiro. Dessa forma, considero relevante recuperar alguns aspectos históricos referentes à formação do Ensino Médio no Brasil, uma vez que o planejamento e a implementação deste exerce influência direta na formação dos currículos e na qualidade do ensino que é ofertado atualmente nas escolas.

Nesta seção, discutirei alguns aspectos da formação do Ensino Médio no Brasil. Posteriormente, também falarei acerca da constituição do Ensino Médio Integrado, por ser a modalidade a qual pertencem os sujeitos desta pesquisa; e, por fim, analisarei a importância da disciplina de literatura na formação dos discentes.

Considerando as ideias de Zilberman (2008), Kuenzer (2007) e Martins (2000), entre outros, pode-se afirmar que no Brasil colonial, o ensino secundário (atualmente denominado Ensino Médio) tinha a função de preparar os filhos da elite colonial para o ingresso nas Instituições de Ensino superior, que ficavam fora do solo colonial, pois havia uma lei que proibia a colônia de ter instituições de ensino superior. O ensino secundário ficou sob a égide dos jesuítas, todavia, com a expulsão da Companhia de Jesus do solo brasileiro, em 1759, os filhos da elite passaram a ter aulas com tutores contratados para a preparação das famílias dos senhores coloniais.

A situação começou a mudar depois da fuga da família real portuguesa para a colônia brasileira, em 1808, pois se intensificou a preocupação com a formação cultural dos filhos da elite, que fazia parte do, então, Reino Unido. Entretanto, passaram-se quase trinta anos até a inauguração dos primeiros Liceus, o Ateneu –

do Rio Grande do Norte, em 1835, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, em 1836, e do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837.

Segundo Castro; Garrosino (2010), é possível afirmar que, historicamente, no Brasil, desde a colônia até meados do século XX, com as sucessivas reformas no ensino e a criação do Ministério da Educação (1931), o ensino secundário com caráter propedêutico era destinado aos filhos da elite; já os filhos das classes trabalhadoras, àqueles poucos que tiveram acesso ao ensino regular, eram direcionados para um ensino tecnicista e profissionalizante, visando atender ao mercado de trabalho e afastando-os do ensino superior. Segundo Kuenzer (2007), há uma disparidade original que ainda compromete a formação educacional dos filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras no Brasil, uma vez que

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho. (KUENZER 2007, p.27).

Entendo que os fatores históricos, políticos, culturais, econômicos e sociológicos que conceberam a formação e a estruturação do Ensino Médio integrado à educação profissional demonstram o tipo de sociedade que se deseja que seja formada e financiada pelo Estado.

Dessa forma, compreendo que desde as primeiras reformas no ensino brasileiro (Francisco Campos – 1932 e Gustavo Capanema – 1942) há grande distinção entre a educação destinada aos filhos da elite e aos filhos dos trabalhadores, caracterizando aquilo que Kuenzer (2007) chama de “dualidade estrutural”.

Segundo Kuenzer (2007), durante o século XX, principalmente nas décadas de 30 e 40, há uma aceleração na industrialização, a qual acarreta num significativo aumento (não planejado) da população urbana. Logo, há também um aumento na necessidade de prover ao mercado de trabalho uma mão de obra barata e qualificada. A reforma Capanema (1942) responde a estas necessidades de industrialização e formação de trabalhadores, promulgando as seguintes Leis e

Decretos: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Segundo Castro; Garrosino (2010), a partir dessa reforma ficaram estabelecidas, no Brasil, a educação básica organizada em curso primário e secundário (Ginasial e Colegial) e a educação superior. O curso secundário, na fase de conclusão, era estruturado em linhas profissionalizantes (industrial, comercial e agrotécnico) e normal. Ainda nessa década de 40 buscando maior qualificação da mão de obra, a iniciativa privada, com o apoio do governo, cria o chamado **Sistema S**, formado por SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESI (Serviço Social da Indústria) e SESC (Serviço Social do Comércio).

Dessa maneira, entendo que a dualidade estrutural colaborou para o aumento das desigualdades sociais, visto que se criou uma sociedade que exclui, que mantém velhos privilégios apenas para a elite e seus descendentes, que discrimina, que promove a fragmentação do cidadão, negando sua formação completa. Na década de 60, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº4.024/61 que propunha a integração, inédita no Brasil, entre ensino regular e técnico. Todavia as condições sócio-políticas agravaram-se ainda mais, pois enquanto a sociedade brasileira se via dividida entre as ideias liberais e as ideias nacionalistas, a elite político-econômica aliada ao poder econômico internacional promoveu um golpe político, o qual estabeleceu uma longa ditadura militar no país (1964-1985), do qual sofremos consequências até hoje. Nos anos finais desse período foi criada a Lei da Educação nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) a qual denominou o ensino primário (obrigatório) de oito anos e o ensino secundário, então denominado de Segundo Grau, tornou-se profissionalizante para todos os estudantes, afastando-se do campo da formação humanista e cientificista para um modelo profissionalizante que atendesse ao mundo do trabalho e ao mercado consumidor.

Para Kuenzer (1997), as ações relacionadas à Educação durante os chamados “anos de chumbo”³³ tinham por objetivo:

- a: contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, o que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- b: despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista;
- c: preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’ onde o Brasil era incluído no primeiro mundo. Essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 1997, p.17).

No final da década de 1980 e primeira metade da década de 1990, no bojo do processo de redemocratização e da reconquista da democracia no Brasil, tem-se a promulgação da Constituição Federal de 1988 e uma nova LDB, a lei nº 9394/1996. O cenário da educação profissionalizante estava reduzido às Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), e algumas unidades esparsas nos sistemas estaduais de ensino. De acordo com o texto base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio³⁴, de Dante Henrique Moura, lê-se:

Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice. 18 Apesar disso, no § 2º do artigo 36 – Seção IV do Capítulo II – que se refere ao ensino médio

³³ A expressão “anos de chumbo” é utilizada para designar os períodos da ditadura militar, não apenas no Brasil, mas também em outros países, sobretudo na América Latina; é derivada do título do filme “Die Bleierne Zeit”, da cineasta alemã Margarethe Von Trotta, de 1981. A alusão ao chumbo sugere a dureza das balas, ao sofrimento, à tortura e a ausência do colorido, do alegre, do feliz. Alguns historiadores brasileiros reservam a expressão “anos de chumbo” especificamente para o governo Médici. O período se destaca pelo acirrado combate entre a extrema-esquerda, de um lado, e de outro, o aparelho policial-militar do Estado, eventualmente apoiado por organizações paramilitares, tendo como pano de fundo, o contexto da Guerra Fria, porém outros utilizam a expressão para denominar governos antidemocráticos que abusaram da força contra seus compatriotas. (KUENZER, 1997, 2007.).

³⁴ Todos os textos oficiais referentes às leis, regulamentações, orientações oficiais produzidas e regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC) citados nessa tese estão disponíveis *online* no site <http://portal.mec.gov.br/>

estabelece-se que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” (grifo nosso) Por outro lado, no artigo 40 – Capítulo III –, está estabelecido que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (grifo nosso) Esses dois pequenos trechos da Lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles. (MEC, 2007, p. 17-18).

Tais ações, juntamente com um processo acelerado de sucateamento da escola pública com profissionais mal remunerados, estruturas precárias e a ausência de resoluções eficazes para mudar o sistema de ensino, acabam por acirrar as desigualdades sociais, perpetuando-se exceções e exclusões, uma vez que a educação também se coloca sob a ótica do capital, estimulando a internalização do sistema capitalista como legítimo e natural. Para que se tenha um sistema educativo que possa ir além do capital, é necessário lembrar do que nos diz, István Mészáros (2008):

(...) o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois, também essa “contrainternalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2008, p.61).

As disputas sócio-políticas acerca da estruturação do ensino profissionalizante levaram à Reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/97 e da criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), “concebendo a articulação entre ensino médio e educação profissional como entre dois segmentos distintos, definindo para este último segmento três níveis: básico, técnico e tecnológico”. (MEC, 2007, p. 21).

Nesse contexto, houve a separação (obrigatória) entre Ensino Médio e Educação Profissional, ficando apenas as modalidades Concomitante (o aluno cursava o ensino médio e algum curso técnico ao mesmo tempo) e Sequencial (ou Subsequente) – ofertado para estudantes que já possuíam diploma de conclusão do

ensino médio. Ainda nesse ano de 1997, a Portaria nº 646/97 determinou a redução de 50% das vagas nas instituições federais de educação tecnológica.

O intuito do governo era o de estimular parcerias público-privadas e iniciar o processo de privatização do ensino técnico de nível médio. Conforme o texto base:

Merece ressaltar que a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a idéia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na Rede, principalmente, entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto no. 2.208 e da Portaria no. 646, respectivamente. (MEC, 2007, p.21).

Todavia, a resistência de vários fatores, sobretudo dos sindicatos e dos trabalhadores da rede federal de Educação Tecnológica juntamente com a mudança no quadro político na gestão do governo federal ampliou as discussões acerca da educação politécnica³⁵ e, nesse contexto de lutas sociais, foi instituído o Decreto nº5154/04, o qual mantém as ofertas de cursos técnicos nas modalidades Concomitante e Subsequente, além de acrescentar a modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Dessa forma, pretendia-se ter uma formação integral dos estudantes, uma vez que:

Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. Entretanto, esse tipo de oferta não é amplamente proporcionada à população, pois grande parte das escolas privadas concentram seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas - mais bem reconhecidas que as universidades privadas -, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular). (MEC, 2007, p.25).

³⁵ Aqui se entende educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, In: MEC, 2007, p.22).

No que tange à prática da leitura, segundo Zilberman (2008), a escola é um lugar de sua aprendizagem, valorização e consolidação, que, por sua vez, legitima a escrita e a literatura no mundo capitalista, pois “ela conta com uma história especial de que fazem parte as diferentes filosofias educacionais, as concepções relativas aos processos de ensino e o modo de organização do aparelho pedagógico”.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais salientam que as mudanças na educação Básica visam modificar a estrutura do antigo Ensino Médio, tanto quanto ao caráter pré-acadêmico quanto à linha profissionalizante, aspirando a um novo tipo de ensino que possa incorporar competências aliados à função social/cultural dos discentes, deixando-os livres para seguir os estudos ou ingressar no mundo do trabalho:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (MEC, 2006, p.8).

Dessa forma, é imprescindível lembrar-nos das escolhas sócio-políticas e histórico-econômicas que forjaram o ensino secundário no Brasil, uma vez que as ausências na formação dos currículos e os estímulos mercado-tecnocratas são responsáveis pela formação incompleta dos estudantes. Há mudanças no século XXI que apontam para um caminho melhor na educação, porém ainda há muito a ser feito a fim de superar as lacunas alimentadas durante séculos.

A seguir, apresento o câmpus Pelotas, do Instituto Federal de Educação Tecnológica Sul rio-grandense (IFSul), no qual foi realizada a presente pesquisa a fim de conhecermos um pouco mais acerca do ambiente e da história dessa Instituição.

3.4 Ensino Médio Integrado no IFSul/câmpus Pelotas: origens

Nesta seção apresentarei alguns aspectos históricos e estruturais sobre o local de origem dos discentes que participaram desta pesquisa. O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense (IFSUL). O câmpus Pelotas é a escola mais antiga da rede IFSUL, todavia, o prédio localizado na Praça XX de Setembro, possui uma história ainda mais antiga e está imbricado na memória pelotense como um lugar voltado à educação.

Em 07 de julho³⁶ de 1917, uma sessão extraordinária na Bibliotheca Pública Pelotense, criava a Escola de Artes e Offícios, voltada para a educação de meninos pobres. Para a construção do prédio, situado em um terreno doado pela Intendência Municipal, foram arrecadadas doações junto a políticos, profissionais liberais, empresários e comerciantes locais. A seguir, uma fotografia da Ata de criação da Escola de artes e Offícios, retirada do acervo do Memorial do IFSul³⁷, a seguir, na Figura 15.

Figura 15 – Ata de criação da Escola de artes e Offícios (1917)



Fonte: Memorial do IFSul.

³⁶ Data do aniversário de fundação da cidade de Pelotas.

³⁷ Todas as fotos utilizadas estão disponíveis no acervo do Memorial IFSul. Disponível em: <http://memorial.ifsul.edu.br/> Acesso em Jun. 2019.

Dessa maneira, em 1930, iniciaram-se as aulas para os filhos dos trabalhadores. Ainda nesse mesmo ano, o educandário mudou de nome, passando a se chamar Escola Technico Profissional e, depois, Instituto Profissional Técnico, funcionando até 25 de maio de 1940, quando o prédio foi demolido para a construção da Escola Técnica de Pelotas. A seguir uma ilustração do antigo Instituto Profissional Técnico, na Figura 16:

Figura 16 – Fachada do Instituto Profissional Técnico



Fonte: Memorial do IFSul.

O Instituto Profissional Técnico era de responsabilidade da prefeitura municipal de Pelotas, como comprova o Diploma oferecido aos discentes e assinado pelo diretor da escola, na Figura 17, a seguir:

Figura 17 – Diploma do Instituto Profissional Técnico



Fonte: Memorial do IFSul

O engenheiro e político pelotense Luiz Simões Lopes, que desfrutava de bom trânsito no governo do também gaúcho, Getúlio Dornelles Vargas, fez uso de suas relações políticas pessoais e conseguiu criar a primeira escola técnica que não era situada em uma capital. Por meio do Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, assinado pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, foi criada a Escola Técnica de Pelotas (ETP).

Sendo assim, o próprio presidente da república, Getúlio Vargas, compareceu à inauguração do prédio da Escola Técnica de Pelotas, em 11 de outubro de 1943. A chamada ETP ofereceu à comunidade os cursos de Forja, Serralheria, Fundição, Mecânica de Automóveis, Máquinas e Instalações Elétricas, Aparelhos Elétricos, Telecomunicações, Carpintaria, Artes do Couro, Marcenaria, Alfaiataria, Tipografia e Encadernação³⁸.

A seguir, na Figura 18, um registro fotográfico da inauguração da ETP, em 1943:

³⁸ Informações fornecidas pela página institucional do IFSul, disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>
Acesso em Jun.2019.

Figura 18 – Inauguração da ETP (1943)



Fonte: Acervo Profª Drª Cecília Boanova.

Em 1959, a instituição passa a ser uma autarquia federal e muda novamente de nome, passando a se chamar Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL). Durante as décadas de 1960 e 1970, a ETFPEL tornou-se protagonista na capacitação de jovens trabalhadores, tornando-se referência na formação profissional de nível Médio no estado e no país. A ETFPEL oferecia à comunidade cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial.

Em 1999, por meio de Decreto presidencial, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a ETFPEL passou a fazer parte da rede CEFET, tornando-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, essa mudança possibilitou a criação dos primeiros cursos de graduação e Pós-Graduação.

Em 29 de dezembro de 2008, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nos termos da Lei nº 11.892, o CEFET -RS transformou-se no Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, (IFSUL). Dando origem a uma política inédita de ampliação da rede Federal de Ensino, criando no país a oferta de ensino Médio Integrado gratuito e de boa qualidade.

A fim de melhor visualizar as mudanças de nome e abrangência da instituição, criei um quadro resumo, no Quadro 5, que explicita as mudanças ocorridas ao longo dos anos:

Quadro 5 – Da Escola de artes e Offícios ao IFSul

Ano fundação	Nome da instituição e sigla
1917	Escola de Artes e Offícios
1930	Escola Technico Profissional
1930	Instituto Profissional Técnico
1943	Escola Técnica de Pelotas (ETP)
1965	Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL)
1999	Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET- RS)
2008	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSUL)

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora

O IFSul possui ao todo 14 câmpus, os quais oferecem cursos presenciais e a distância: 02 na cidade de Pelotas (Pelotas e CAVG) e os demais localizados em Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Jaguarão, Lajeado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Santana do Livramento, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires. A reitoria do Instituto situa-se na cidade de Pelotas.

As modalidades de Ensino Médio são: Médio-Integrado, Concomitante e Subsequente³⁹. Para o nível superior a instituição oferece Graduação, Tecnólogo, Bacharelado e Pós Graduação (Especialização e Mestrado).

³⁹ O Médio Integrado é cursado em 8 semestres, com currículo que contempla as disciplinas do Ensino Médio regular e também uma área técnica/profissionalizante; o Concomitante possui quatro semestres com conteúdos apenas do ensino técnico/profissionalizante, neste caso, o aluno deve cursar concomitantemente o Ensino Médio Regular em outra Instituição de ensino; o Subsequente é ofertado para àqueles que já possuem o Ensino Médio Regular e pretendem apenas cursar o ensino técnico/profissionalizante, este também possui quatro semestres.

Os cursos Médios-Integrados são compostos por 08 semestres letivos, nos quais além das disciplinas voltadas para a formação técnico-profissionalizante, os discentes também estudam as disciplinas ofertadas no Ensino Médio regular, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entre estas se encontra a disciplina de Língua portuguesa e literatura Brasileira, ofertada do primeiro ao oitavo semestre para todos os cursos do modo integrado. Foi nessa disciplina que ocorreu a experiência com os Diários de leitura, entre os anos de 2012 a 2016 com turmas do primeiro ao sexto semestre, com alunos e alunas dos cursos Integrados de Eletrônica (TRÔ), Química (QUI), Eletrotécnica (TEC), Edificações (EDI), Comunicação Visual (CVI) e Design (DINT).

Essa breve reconstituição da formação do IFSul torna-se relevante para destacar que, por ser um educandário tradicional e por oferecer uma estrutura ampla e confortável aos estudantes e servidores⁴⁰o IFSul, câmpus Pelotas, recebe alunos e alunas pertencentes, em sua maioria, à classe média, sendo os alunos filhos de funcionários públicos ou de autarquias, bancários, profissionais liberais e comerciantes.

Dessa forma, apesar de ser criado para atender às demandas da população de baixa renda, garantindo uma profissão rentável aos jovens educandos, o que se percebe, atualmente, é que há uma procura por um Ensino Médio de qualidade e gratuito, não apenas da população mais carente, mas também da classe média. Essa caracterização faz-se necessária porque ajuda a compreender melhor o perfil de consumo e acesso desses jovens estudantes aos bens culturais, uma vez que essa pesquisa trabalha com leitura e recepção literária.

A seguir, no subcapítulo O ensino da literatura no Ensino Médio Integrado, tratarei das questões metodológicas que envolvem a escolarização da literatura, trazendo para a discussão teórica, alguns exemplos práticos dos registros realizados pelos alunos em seus Diários de leitura.

⁴⁰ O câmpus Pelotas tem área própria de 48.240m² sendo 40.440m², construídos em três pavimentos. A unidade dispõe de 55 salas de aula, 120 laboratórios específicos e 41 oficinas, somando quase 15.000m² de área para o ensino profissional. Para a prática de esportes, dispõe de um ginásio coberto, quadras e pista de atletismo com 7.000m². A estrutura também dispõe de um auditório, com capacidade para 1.500 pessoas e cinco miniauditórios, com capacidades variadas de 50 a 200 pessoas. Disponível em: <http://pelotas.ifsul.edu.br/institucional/o-campus-pelotas> Acesso em Jun.2019.

3.5 O ensino da literatura no Ensino Médio Integrado

A literatura pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita, como daquilo que a escrita faz com as pessoas.
(EAGLETON, 2003, p. 9).

Durante muito tempo o currículo oferecido no ensino que visa à formação profissional dos estudantes baseava-se em um saber pragmático-utilitarista, cuja preocupação era formar técnicos preparados para a mera reprodução de práticas pré-determinadas e assim atender às demandas do mercado. Segundo Martins (2000), a formação técnica não contemplava a reflexão que possibilitasse transformações histórico-sociais por meio de auto-conscientização, uma vez que as disciplinas com maior caráter reflexivo tais como Literatura, Arte, Música, Filosofia e Sociologia acabaram ficando ausentes dos currículos, por entender-se que eram desnecessárias para esses futuros profissionais, uma vez que:

Tal qualificação profissional do operário carece, porém de formação pelo e para o saber, uma formação cultural que lhe possibilitaria decidir sobre seu destino histórico e o da sua produção, participando efetivamente das decisões que orientem a direção do coletivo social do qual participa; seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados. (MARTINS, 2000, p.41).

Foi com o Decreto 5154/2004 que o ensino profissional voltou a ser ofertado de forma integrada ao Ensino Médio, possibilitando uma integração entre os saberes da chamada formação geral (linguagens, humanas, ciências da natureza e ciências matemáticas) e da formação profissional. Dentre os saberes da formação geral, destacarei o ensino da Literatura como essencial para uma formação cidadã uma vez que ela atua na própria formação humana.

De acordo com Candido (2002):

[...] há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma

concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana. Tendo assim demarcado os campos, vejamos alguma coisa sobre a literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. *Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.* (CANDIDO, 2002, p. 80. Grifos meus).

É necessário destacar que o ensino de literatura aparece nos currículos brasileiros sempre vinculado à disciplina de Língua portuguesa, não existindo destaque para o ensino de literatura desde as séries iniciais até o Ensino Médio. Não há um padrão curricular que inclua o estudo da disciplina de literatura, o que, na maioria das instituições escolares, leva a ações restritas a chamada “hora do conto”, nas séries iniciais; a leituras esparsas de algumas obras literárias (ou de apenas fragmentos das obras) classificadas como infanto-juvenis, no ensino fundamental e a uma abordagem biográfico-histórica, no Ensino Médio.

Considerando o artigo de Fortes; Oliveira (2015), acerca do ensino da literatura no Ensino Médio e suas relações com os documentos oficiais, cabe ressaltar as relevantes informações contextuais do entorno político e econômico que norteavam os caminhos da educação no Brasil, na década de 1990, época em que surgiram os primeiros movimentos para a escritura dos três principais documentos elaborados pelo governo federal: os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCEM), de 1999; os Parâmetros Curriculares Nacionais +: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), de 2002 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN), de 2006. Dizem os autores que:

Em uma sociedade mercadológica, não há razão para haver humanização do homem, o papel da escola é o de servir o aluno de acordo com seus interesses. Os PCNEM deslocam a gênese do pensamento bakhtiniano a serviço do capital em uma época em que privatizar era sinônimo de administrar, por conseguinte, educar era o mesmo que treinar. (FORTES; OLIVEIRA, 2015, p.289).

A literatura oscilou de um lado para outro, exilada dos currículos, e se prestando apenas como pretexto para o ensino da gramática e da linguagem. Além disso, também o recorte teórico acerca da definição sobre *o que é e para que serve*

a literatura também ficou descaracterizada e à margem dos demais bens culturais. Assim sendo, temos como texto oficial dos PCNEM (1999) sobre o ensino de literatura:

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história literária que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por que? As explicações não fazem sentido ao aluno. Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como definidos. Questionados, os alunos responderam: “todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” “E Drummond?” Responderam: “É literato, porque vocês afirmam que é. Eu não concordo. Acho que ele é um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar (MEC/PCNEM, 1999 p.137-138).

No texto há a crítica à historiografia, porém não há definição para o conceito do que é literatura, deixando um abismo de suposições e sofismas quanto à disciplina. Dessa forma, em muitas escolas, os professores optavam por simplesmente abrirem mão totalmente de qualquer conteúdo realmente literário, deixando um vácuo na formação intelectual dos alunos e alunas.

A situação da literatura permanece como coadjuvante curricular, no documento dos PCN+ (2002). Porém com o adendo de que agora ela possui uma função definida: servir de investigação histórica para embasar o conhecimento dos estudantes em outras disciplinas. Eis o texto do PCNEM+ (2002):

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Dessa maneira, o ensino da literatura volta a ter um viés historiográfico e seu estudo serve como um subterfúgio para o ensino de outros conteúdos que não a literatura por si mesma.

Em 2006, as OCNs, finalmente, encontram um lugar ao sol para a literatura, trazendo no texto introdutório de 32 páginas, reflexões sobre o espaço e a importância da literatura para a formação de um cidadão mais pleno, consciente e crítico. Também nesse documento temos a referência a questões teóricas essenciais tais como a noção de “estranhamento”, referências a “ampliação dos horizontes” e ao “prazer estético”. Já quanto às metodologias utilizadas na sala de aula, propõe-se o letramento literário como método a ser adotado, uma vez que:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição (MEC/OCNs, 2006, p. 55).

Todavia, apesar de dar mais visibilidade e autonomia para a disciplina de literatura as OCNs (2006) não conseguiram pôr em prática nas escolas brasileiras suas recomendações. Em parte, porque elas são realmente confusas, às vezes até contraditórias, e não conseguem delimitar os conceitos de forma objetiva. Além disso, as condições estruturais a que são submetidos os estudantes na Educação Básica não lhes permitem uma formação literária profunda.

No Brasil, o Ministério da Educação é o órgão responsável pela educação no país, e, também, regulamenta os processos formativos, que se dão em vários âmbitos da educação escolar. Dessa forma, as estruturas curriculares nacionais são regulamentadas por documentos orientadores e normatizadores, tais como os já mencionados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Atualmente temos um documento referente à reforma do Ensino Médio, na chamada Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), documento regulador, datado de 2017, com o objetivo de unificar as políticas educacionais e “garantir” a qualidade da educação no em todas as escolas do Brasil.

Segundo o texto oficial do MEC:

Esse documento, aparentemente, visa a apresentar o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e indicar as competências e conhecimentos a serem desenvolvidos em todos os indivíduos ao longo da escolaridade. Assim, visa a superar os documentos normatizadores anteriores e formular um único, capaz de centralizar as orientações educacionais. (MEC/BNCC, 2017, p. 7).

A BNCC pertence ao conjunto de reformas do Ensino Médio (implementadas via Medida Provisória, apresentadas pelo governo do presidente Michel Temer, em 22 de setembro de 2016), cujas principais mudanças estão concentradas na suposta “flexibilização” de conteúdos e de disciplinas que passarão a ser compostas de acordo com o interesse e a aptidão dos estudantes, os quais poderão escolher a área de conhecimento na qual desejam aprofundar seus estudos. Também o número de horas/aula do Ensino Médio passará das atuais 800 para 1400 até 2022.

Segundo o documento proposto pelo MEC:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 490).

Dessa forma, a disciplina de literatura volta a ser atrelada à disciplina de Língua portuguesa, compondo a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Segundo o texto oficial da BNCC:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2017, p. 474).

Ao que indica o texto oficial da BNCC traz como objetivo geral, da área de Linguagens, a consolidação e uma utilização mais diversificada para abordar e utilizar as linguagens. Todavia, o documento não apresenta justificativas para a adoção dessa “nova” metodologia, e nos parece um grande retrocesso do ensino de literatura, uma vez que esta passa a ser meramente um componente da velha “Comunicação e Expressão”, já utilizada anteriormente no Brasil.

O ensino da literatura deve considerar, segundo a BNCC, que:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics, etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2017, p. 495).

Ou seja, não há a preocupação de ensinar literatura, mas sim “manifestações culturais” da qual a literatura faz parte. Essa tendência é bem antiga, no Brasil, e as sucessivas mudanças nos textos das leis, normatizações e regulamentações não apontam nenhuma solução, ao contrário, demonstram um grave retrocesso ao não assegurar um lugar nos currículos para a literatura como disciplina independente.

Em seu artigo **Sim, a Literatura educa**, publicado inicialmente em 1990, antes, portanto, dos primeiros documentos elaborados pelo governo federal, Regina Zilberman analisa o caráter educativo da literatura enfatizando como ela tornou-se uma disciplina obrigatória da grade curricular de ensino, mesmo que agregada ao estudo da Língua portuguesa. Dessa forma, a autora afirma que:

(...) fala-se já há algum tempo na crise do ensino da literatura, acusação genérica que, no Brasil, pode ser interpretada de várias maneiras. Numa acepção ampla, significa falta de leitura: recriminam-se os alunos por não gostarem de ler, preferirem outras formas de expressão ou satisfazerem-se com seu estágio de ignorância. De outra parte, denuncia-se a falta de eficiência do professor de literatura: os alunos não aprendem o conteúdo das disciplinas de que a literatura faz parte, pois, ao final do processo de escolarização, desconhecem a gramática, não escrevem corretamente, ignoram a tradição literária, são incapazes de entender as formulações mais simples de um texto escrito, mesmo o meramente informativo. (ZILBERMAN, 1990, p.16).

Por concordar que a leitura literária deve ser “um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2009, p.27) entendo que o maestro desse concerto seja a escola. Apesar de a leitura literária ter influência sobre o leitor/não leitor desde o berço, em razão das relações familiares de cada indivíduo, cabe ressaltar que a literatura é uma matéria curricular que, tal qual as outras, deve ser estudada e aprendida na escola.

Segundo Cosson (2009):

A análise literária toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. [...] **aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura.** Esse aprendizado pode ser **bem ou malsucedido**, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor.” (COSSON, 2009, p.29 [grifos meus]).

Cosson (2009) enfatiza que precisamos “aprender a ler literatura” e que esse aprendizado poderá ser positivo ou negativo, de acordo com a maneira pela qual foi praticado, faz-se necessário ressaltar as abordagens metodológicas utilizadas em salas de aula para o ensino da literatura e para a promoção da leitura dos textos literários.

Os autores citados anteriormente concordam que a literatura deve ser ensinada na escola e preocupam-se com as práticas pedagógicas utilizadas para este fim, uma vez que nesse processo educativo poderá se aproximar ou se distanciar os estudantes dos livros literários. Cosson (2009) alerta para as

consequências (positivas ou negativas) no processo de formação de leitores e leitoras literários na escola; Zilberman (1990) ressalta as questões sobre o (bom) aprendizado acerca das questões linguísticas e sobre o lugar/função do cânone que estão associadas ao ato de ler. Dessa forma, percebe-se que o ensino da literatura no âmbito escolar é cercado de desafios e controvérsias.

Acredito que um dos grandes desafios do ensino de literatura na escola seja exatamente o de formar leitores literários para além dos bancos escolares. Para que tal fim seja atendido são necessárias algumas condições específicas. É imprescindível que os estudantes tenham acesso aos textos literários integrais, pois não se forma um leitor por meio de leituras fragmentadas de obras.

A metodologia empregada na leitura literária também é fundamental para a construção de um leitor literário, pois os alunos que apenas estudam a história da literatura ou apenas são conduzidos a preencher “fichas de leitura” terão menos oportunidades de compreenderem o valor artístico/estético das obras literárias. Assim sendo, o papel do professor e suas escolhas didático-pedagógicas são muito importantes na formação de leitores e leitoras literários.

Concordo com Zilberman (1990), quando afirma que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e as decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças a seu consumo. [...] O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. (ZILBERMAN, 1990, p.19).

Ainda de acordo com as ideias de Zilberman (2008), foi durante o período de reabertura política no Brasil (final dos anos 70 e toda a década de 80, do século XX) que se passou a discutir de forma organizada e intensificada questões pertinentes aos rumos da escola brasileira, à qualidade do ensino e à qualificação dos professores. É importante lembrar que o ensino da literatura estava muito atrelado

ao aprendizado das questões linguísticas e sua estrutura gramatical. Todavia, percebe-se que apesar da escola iniciar a formação leitora dos discentes, o ato de leitura não se esgota nela.

A crise no ensino da literatura passa pela prática, ainda em vigor nas escolas, de se ensinar *sobre* literatura e não *a ler o texto literário*. A metodologia centrada na historiografia, sobretudo preocupada em estabelecer verdadeiros elogios fúnebres, que destacam a vida e a morte do autor, sem debater com os estudantes a leitura, na íntegra, dos textos literários colabora para afastar os jovens leitores dos textos literários, principalmente, dos textos canônicos.

Evidentemente que o momento de produção é essencial para a construção do texto literário, porém não se pode ensinar literatura privilegiando os contextos de produção e circulação em detrimento da obra em si. Portanto, faz-se necessário práticas pedagógicas que permitam o acesso dos discentes ao texto e não à história do texto.

Outra prática pedagógica que afasta o leitor da obra é a confecção de “resumos” ou de “fichas de leitura”, uma vez que tais ferramentas são ineficazes no aprofundamento da leitura da obra, por oferecerem uma análise já “montada” previamente pelo professor e não oportunizam questionamentos pessoais dos alunos e alunas: de que maneira ele se relacionou com o texto? Quais as sensações despertadas pelo texto? Houve algum tipo de estranhamento? Quais as relações intertextuais estabelecidas pelo texto?

Por fim, temos como objetivo de alguns professores de Língua portuguesa e literatura do Ensino Médio, a preparação de seus estudantes para exames avaliativos, tais como vestibulares e ENEM. Sendo assim, a preocupação é que o aluno “decore” as obras das listas solicitadas pelas Universidades, sem nenhum ganho estético. O aluno recebe tudo pronto e sem margem para nenhum debate. Dessa forma, o objetivo que é realmente atingido é a crença de que literatura é “chato” e que não se precisa ler a obra para falar sobre ela ou para ser aprovado no vestibular, contribuindo para a construção de que a literatura não é essencial para a formação do discente.

Logo, ao tentar fugir da pura historiografia, da fragmentação proposta pelo livro didático, pelos resumos e fichas de leitura da internet, o profissional de Letras

recai sobre as perguntas cotidianas que acompanham os professores de Língua portuguesa e literatura permanecem ecoando nas salas de aula: Como ensinar literatura? É possível ensinar a gostar de literatura?

Segundo Culler (1999) faz parte das funções da literatura a capacidade de aproximação e de distanciamento das relações sociais, uma vez que:

À literatura foram atribuídas funções diametralmente opostas. A literatura é um instrumento ideológico: um conjunto de histórias que seduzem os leitores para que aceitem os arranjos hierárquicos da sociedade? Se as histórias aceitam sem discussão que as mulheres devem encontrar sua felicidade, se é que vão encontrá-la, no casamento; se aceitam as divisões de classe como naturais e exploram a ideia de como a serviçal virtuosa pode casar com um lorde, elas trabalham para legitimar arranjos históricos contingentes. Ou a literatura é o lugar onde a ideologia é exposta, revelada como algo que pode ser questionado? A literatura representa, por exemplo, de uma maneira potencialmente intensa e tocante, o arco estreito de opções historicamente oferecidas às mulheres e, ao tornar isso visível, levanta a possibilidade de não se aceitar isso sem discussão. Ambas as asserções são completamente plausíveis: que a literatura é o veículo de ideologia e que a literatura é um instrumento para sua anulação. Aqui novamente encontramos uma complexa oscilação entre as "propriedades" potenciais da literatura e a atenção que realça essas propriedades. (CULLER, 1999, p. 45).

Acredito que o letramento literário seja capaz de contribuir para a resolução dessas questões pertinentes à formação de leitores e ao processo de escolarização da literatura, pois cabe à escola o papel de apresentar aos alunos e alunas os textos literários, sobretudo, os textos que provoquem nos leitores e leitoras o estranhamento necessário para que possam ampliar o horizonte de expectativas e poder formar seu próprio *gosto* literário a partir da educação literária obtida na escola.

A seguir, destaco alguns registros dos Diários de leitura a fim de melhor dialogar a respeito das práticas de ensino de literatura nas escolas:

Eu escolhi esse livro, porque tu disse que era interessante, e que não era aqueles livros do “mocinho” sem graça. De mocinhos sem graça, já basta os dos meus relacionamentos, né?! Haha.
(C.C.D.O, 15 anos, F, 07/04/2014 – **Ligações Perigosas**).

Enfim, não foi como eu esperava, mas me deixou bem surpresa. Virei fã da Marquesa, fez “gato e sapato” dos homens, pena que se deu mal no final...

P.S: Adorei esta proposta de trabalho (apesar de no começo eu ter odiado o livro.) Haha! Beijo!
(C.C.D.O, 15 anos, F, 31/05/2014 – **Ligações Perigosas**).

Confesso que não gosto muito de literatura brasileira, porém sei que ela é importante para vestibulares, então resolvi unir o útil ao agradável. Na aula então eu perguntei, para a estagiária⁴¹, eu pelo menos acho que ela é! Ela falou sobre alguns e achei senhora o mais interessante, espero não me arrepender.
(L.S, 16 anos, F, 05/05/2015 – **Senhora**).

Bom, inicialmente quando essa proposta de trabalho foi feita, eu entrei primeiro no estágio da felicidade, pois era algo bem diferente, e depois no estágio de se preocupar com o fato de eu não saber que livro ler. Então acabei me lembrando que tinha ganho um livro e tinha ficado com vontade de ler, mas nunca tomei a iniciativa. Juntei o útil ao agradável e cá estou escrevendo sobre ele.
(L.W. O.L, 16 anos, M, 17/02/2016 – **Star Wars**).

Não preciso nem dizer que pra mim que não sou nem um pouco indecisa foi beeeem fácil escolher um livro. Kkkkkk seria tão bom se isso fosse verdade, mas não foi assim, definitivamente não foi assim, demorei dias para escolher. Parece que quando a lista de livros não é limitada se torna ainda mais difícil escolher. [...] Falar de amor pode ser tão desafiador quanto criar um universo único e mágico. Afinal, é algo tão complexo e infinito quanto a própria vida. Mas Sparks faz isso parecer tão fácil quanto escolher a roupa que vamos usar ao acordar. E é isso que me fascina nele, com obras de leitura fácil Nicholas Sparks envolve o leitor de um modo que este nem pisca com medo de perder alguma coisa.
(L.J, 17 anos, F, 23/04/2016 – **Noites de Tormenta**).

Como podemos perceber com a leitura dos excertos dos Diários, sendo os dois primeiros exemplos de Diários com leitura dirigida e os dois últimos exemplos, de Diários de leitura livre, é que a tarefa de “escolher” uma obra literária para ler, não é tão simples como pode parecer. As duas alunas que escolheram suas leituras a partir de uma lista, pediram dicas para a professora/estagiária e o aluno e a aluna que tinham a escolha “livre” demonstraram dificuldade para escolher qual obra ler.

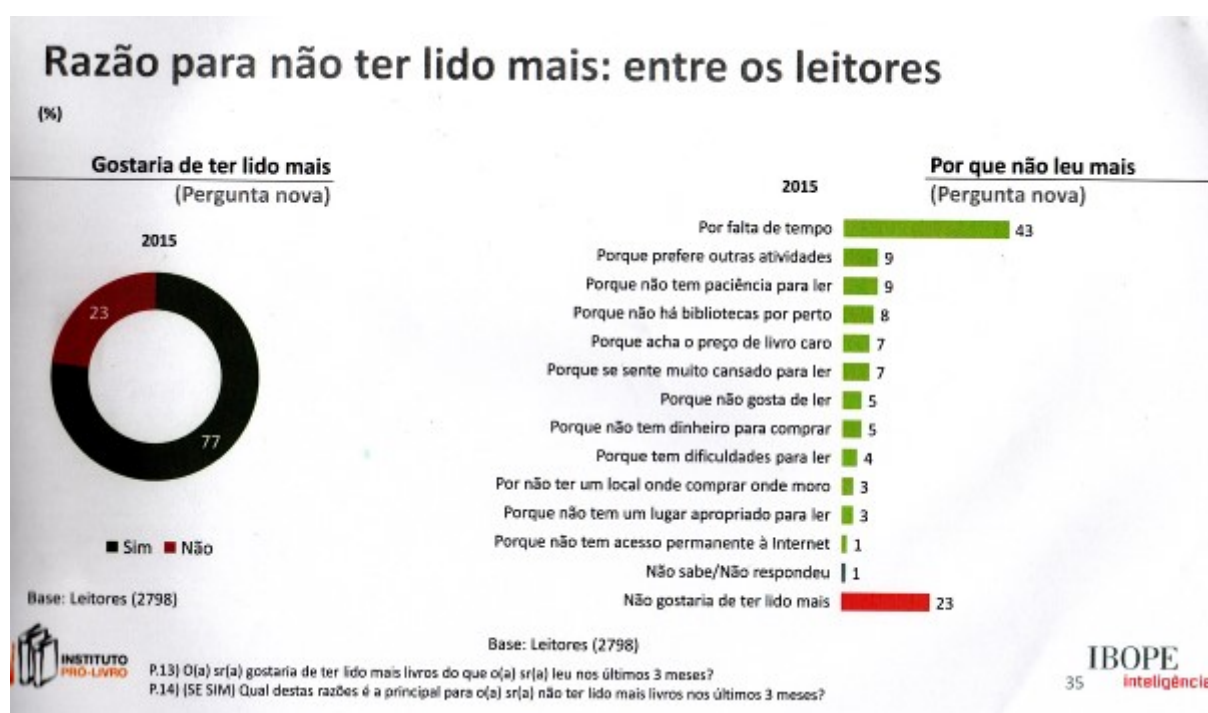
A preocupação com o vestibular e as leituras exigidas nesse processo seletivo também costuma influenciar as escolhas dos alunos e alunas, haja vista que

⁴¹ O IFSul permite que alunos oriundos das universidades UCPel, UFPel ou FURG (pela relação de proximidade geográfica) realizem estágio de docência ou de observação nas turmas do Ensino Médio Integrado. Durante a realização do projeto Diários de leitura, tivemos três estagiárias de docência e quatro estagiárias de observação nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Em geral, o estágio de docência era de seis aulas e o de observação de quatro aulas. Todas as atividades realizadas pela estagiária eram previamente acertadas e aceitas pela professora titular.

eles precisam se preparar para suprir as ausências de leitura de autores brasileiros, sobretudo os clássicos.

Também é possível detectar que os estudantes do Ensino Médio Integrado fazem coro à máxima de que é necessário “tempo livre” para se ler. Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª edição, quando perguntados acerca do porquê não lerem, 43% dos entrevistados responderam que era por “falta de tempo”, conforme pode ser observado na Figura 19 – Razões para não ter lido mais, a seguir:

Figura 19 - Razões para não ter lido mais



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil – 4ª Edição, 2016

Como pode ser observado na Figura 19, entre os 10 primeiros motivos para “não ter lido mais”, aparecem empatados em segundo lugar, com 9%, a preferência por outras atividades e a falta de “paciência” para ler. Em terceiro, a falta de acesso via bibliotecas; empatados, em quarto lugar, o preço e porque se sente “cansado” para ler.

Considerando o primeiro motivo (falta de tempo), o quarto “cansaço” e o nono motivo citado pelos entrevistados, que são “dificuldades para ler” temos uma tríade de razões utilizadas pela maioria dos leitores quando justificam o número

reduzido de leituras literárias que fazem por ano, conforme demonstram os dados da Figura 20 – Número de livros lidos no Brasil, a seguir:

Figura 20 - Número de livros lidos no Brasil



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil – 4ª Edição, 2016.

Ao observar os dados da Figura 20, percebe-se que o número de obras lidas integralmente, no Brasil é de 2,43 exemplares por ano. Um resultado extremamente baixo, sobretudo se considerarmos que somados os números entre livros lidos em partes com os lidos por inteiro, chegamos ao número de 4,96 exemplares lidos por ano.

Dessa forma, conforme citado nos registros dos Diários de leitura dos discentes, a tarefa de ler um livro inteiro e escrever sobre o processo de leitura não é uma tarefa com a qual eles estavam habituados, uma vez que é mais recorrente os estudantes usarem algum livro didático como apoio ou referência nas aulas de Língua portuguesa e literatura, e sendo assim, suas leituras eram fragmentadas, uma vez que a proposta dos livros didáticos é de compilação de obras literárias.

Acredito que o ensino da literatura tenha que ter mais ênfase na prática da leitura, dessa forma, o letramento literário faz-se necessário como metodologia a ser empregada nas salas de aula, a fim de se ensinar menos *sobre* a história da

literatura e seus estilos literários e mais o *texto em si*, oportunizando que os alunos e alunas leiam as obras, integralmente, e possam construir suas próprias *bibliotecas*, pois como afirma Goulemot (2011):

O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço espetacular. Reencontramos ao ler todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido à decifração. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A *biblioteca* cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidade da constituição do sentido. (GOULEMOT, 2011, p.14-15).

Dessa forma, ao mediar o acesso dos estudantes aos textos literários, permitindo e valorizando suas histórias de leitura, mas sem deixar de acrescentar notas de teoria e crítica literária, é possível trilhar o caminho do letramento literário, ensinando a ler literatura, de modo que o aluno possa experimentar as intertextualidades, o estranhamento, a alteridade proposta entre o sujeito leitor e os personagens lidos, adquirindo os elementos essenciais para poder desfrutar ou criticar um texto literário.

A seguir, no capítulo 4 desta tese, intitulado “Querido diário”: as marcas da recepção literária de leitores e leitoras adolescentes”, analisarei os vestígios implícitos e explícitos da recepção literária nos registros feitos pelos alunos e pelas alunas em seus Diários de leitura a fim de responder às questões propostas nas Considerações Iniciais dessa pesquisa: Como os leitores e as leitoras demonstram a aproximação (recepção) com os textos literários? De que maneira os leitores e as leitoras participam da obra escolhida, tornando-se coautores do texto literário? De forma a identificação com a obra literária possibilita uma renovação com a percepção que o leitor/a leitora tinha/tem do mundo? Quais foram os critérios utilizados pelos leitores e leitoras, participantes desse projeto, para as escolhas dos livros literários?

4. “Querido Diário”: As Marcas da Recepção literária de leitores e leitoras adolescentes

— "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa. Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p.410).

4.1 Entre as margens estabelecidas pelo mercado editorial brasileiro e as escolhas dos leitores e das leitoras

As pesquisas científicas buscam, de alguma forma, “verdades”, eis um fato irrefutável. Porém, quando o pesquisador escolhe como objeto de sua análise algo, por vezes, tão fugaz quanto a leitura literária, a verdade ou as verdades podem ter muitas faces, muitas ramificações, tal qual um longo rio. Os rastros deixados pelos leitores e leitoras são tão tênues quanto às marcas deixadas pelos remos de um barco ao longo de seu trajeto.

Podemos metaforizar o ensino da leitura literária como um grande rio, com suas duas margens identificadas uma como o leitor; noutra, o livro. O processo de leitura é atravessar de uma margem a outra. Parece tão simples, porém são inúmeros os caminhos, os modos, os suportes, as escolhas que cada leitor utiliza para transpor o rio. Alguns se afogam no caminho. Outros desistem da travessia. Alguns utilizam o caminho mais curto, mais seguro. Outros demoram-se às margens do rio a deslumbrar-se com as nuances da água e todo seu contexto.

Alguns fazem a travessia sem levar nenhuma lembrança. Outros recolhem pequenos tesouros indelévels que deixarão de herança para futuras travessias. Existem ainda àqueles que permanecerão em uma terceira margem desse rio e serão intocáveis em seus sortilégios, pois algumas leituras se aproximam do excerto citado na epígrafe, acerca da metáfora criada por Guimarães Rosa, no célebre conto “A terceira margem do rio” (1994) e tornam-se inatingíveis por serem impossíveis de rastrear.

Como frequentadora assídua dessas águas intranquilas, sempre fiquei curiosa a respeito das travessias. Como se dão? Por que se dão? Por quem e quando se dão? O filósofo pré-socrático Heráclito (475 a.C) afirmou que “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”; logo se o leitor fizer a viagem entre as margens usando o mesmo livro ele não fará a *mesma* viagem duas vezes, pois muitos fatores estarão alterados. Interessam-me as travessias e seus contextos. Para tentar buscar um pouco mais de verdade nessas águas de ficção, essa pesquisa procura resgatar a travessia feita pelos adolescentes entre as margens.

Segundo Chartier (1996):

Reconstruir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como se desejou que lessem. O conhecimento dessas práticas plurais será, sem dúvida, para sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. Com maior frequência, o único indício do uso do livro é o próprio livro. Disso decorre também sua imperiosa sedução. (CHARTIER, 1996, p.106).

A citação utilizada refere-se aos leitores sem nome e sem rosto da famosa Biblioteca Azul, uma publicação com qualidade e preço reduzidos, cujo público alvo eram os leitores com menor poder aquisitivo da França do século XVII. Três séculos depois, portanto, o historiador Roger Chartier (1996) encontrou uma série de dificuldades em encontrar vestígios desses leitores e de suas práticas de leitura, uma vez que como ele próprio enfatiza nenhum arquivo guardou tais registros.

Minha tarefa é bem mais simples, pois tenho acesso aos 464 Diários de leitura que investigo nessa pesquisa.

Faz-se necessário ressaltar, todavia, que a leitura é um ato deveras íntimo e sua captura é comparável à terceira margem do rio, do célebre conto roseano⁴². Cada ato de leitura será um infinito particular e só conseguimos capturar a representação dessa leitura, mas nunca a leitura em si. Todavia buscamos resgatar os percursos de cada leitor em sua leitura escolhida e analisar os registros nos Diários considerando todo o processo de recepção das obras literárias.

Em relação às escolhas dos estudantes, é instigante pensar no motivo que os levou a escolher um entre tantos outros milhares de exemplares ofertados em bibliotecas, sítios virtuais, livrarias, sebos e afins. O que pode motivar a escolha do leitor? Serão dados mais objetivos tais como: a capa, a tipologia gráfica, a cor do papel, o tamanho do texto, os paratextos, os preços, a acessibilidade? Ou serão mais subjetivos: o tema, a construção do enredo, a caracterização dos personagens, o período histórico? Até que ponto este leitor/leitora é realmente "livre" para escolher o que quer ler?

O professor Luiz Percival Leme Britto (2015) defende que:

[...] a liberdade não é um absoluto, mas uma condição que se conquista com a determinação dos direitos e com a consciência que a pessoa tem deles, de si, da sociedade e da vida. É algo que se conquista, algo que se aprende na relação com o outro, sempre na condição concreta da vida-vivida. Toda escolha será sempre constrangida pelo que somos e pelos condicionantes sociais que nos fazem. Disso resulta, por exemplo, que uma leitura resultante de uma escolha que alguém faça sem interferência de outrem é necessariamente mais livre que a leitura resultante de uma ação pedagógica dirigida. A leitura resultante da "livre escolha" pode estar condicionada, constrangida por muitos fatores limitantes sem que aquele que a faça tenha consciência disso. Os gostos, as predileções são a expressão de experiências diversas e da incorporação, muitas vezes inconscientes, de valores e padrões alheios. (BRITTO, 2015, p.41-42).

⁴²ROSA, João Guimarães. "A terceira margem do rio". **Ficção Completa**: Volume II. Ed. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994. p.409-413.

Considerando as observações de Britto (2015), percebe-se que não existe liberdade isenta de fatores condicionantes socioeconômicos e históricos. Fazemos todos parte de uma grande e, por vezes, invisível teia de acontecimentos, uma vez que a prática da leitura é uma construção social variável.

Apesar das infrutíferas reclamações sobre o baixo índice de leitura no Brasil, pesquisas realizadas acerca das práticas de leitura, apontam para a expansão do público leitor jovem, uma vez que houve um aumento de 6% no número de leitores, segundo dados divulgados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2015. E, além disso, conforme ilustrado na Figura 21, o número de livros lidos por ano passou de 4,7 em 2007 para 4,96, em 2015.

Figura 21 – Número de livros lidos por ano.



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª edição, 2016.

A pesquisadora Regina Zilberman (2016) usa os dados oficiais da Bienal do Livro do Rio de Janeiro⁴³, de 2015, em seu artigo “Semear livros e mandar o povo

⁴³ A Bienal do Livro Rio é o maior evento literário do país, um grande encontro que tem o livro como astro principal. Para o leitor, é a oportunidade de aproximação dos seus autores favoritos e de conhecer muitos outros. Durante dez dias, o Riocentro sedia a festa da cultura, da literatura e da educação. Nos espaços dedicados às atrações, o público pode participar de debates, bate-papos com personalidades e escritores, além

pensar” no contexto da cultura jovem, para afirmar que há um significativo aumento na presença do público jovem e, por conseguinte, o espaço destinado a eles no mercado livreiro. Dessa forma, de acordo com Zilberman (2016), o público leitor jovem ganha cada vez mais espaço no mercado livreiro, pois se mostra bastante receptivo ao consumo de livros. Todavia a escola, por vezes, ignora esses dados por não considerar as leituras escolhidas pelos estudantes como “adequadas”.

A velha disputa entre literatura de massa e a alta literatura vem de longa data e está muito longe de se esgotar, porém, para fins didáticos-metodológicos, o artigo *O Best-seller e a formação do gosto pela leitura dos jovens leitores*, de Lima, Souza; Corsi (2015) traz uma apresentação simplificada e objetiva sobre essa nomenclatura:

A literatura de massa é um discurso produzido pela indústria cultural, que apresenta diferenças em relação à literatura culta, influenciada diretamente pela escola e por outros mecanismos institucionais que delimitam o que é arte literária ou não. Com o surgimento da literatura de massa, o leitor, muitas vezes, passa a fazer suas escolhas fora do ambiente escolar, obedecendo, portanto, a uma lei de mercado. Em vez de ler um livro, consome uma mercadoria. O livro denominado best-seller é fruto dessa cultura de massa, que começou a se consolidar no século XIX e se tornou um gênero à parte, menosprezado pela elite e pelas escolas, porém de grande receptividade popular. (LIMA et al, 2015, p.193).

Sendo o livro, portanto, um bem de consumo, e visando atingir esse público adolescente e jovem adulto, editoras brasileiras tradicionais, tais como a Rocco⁴⁴, a Record⁴⁵ e a Cia das Letras⁴⁶ lançaram um selo especial para melhor atender a

das atividades culturais que promovem a leitura. Disponível em <https://www.bienaldolivro.com.br> Acesso em Jun, 2019.

⁴⁴ Fundada em 1975, a editora Rocco é responsável pelo lançamento de autores populares brasileiros e estrangeiros, tais como Paulo Coelho, J.K. Rowling (série Harry Potter). Seu selo Rocco Jovens leitores publica, no Brasil, autores como Suzanne Collins (série Jogos Vorazes), Veronica Roth (série Divergente) e Christopher Paolini (série Eragon). Disponível em <https://www.rocco.com.br/> Acesso em Jun, 2019.

⁴⁵ A carioca Ana Lima é responsável pelo selo Galera, voltado exclusivamente para o público juvenil, que representa cerca de 30% do faturamento da Record, uma das maiores editoras da América Latina. Lançado em 2007, o selo emplacou diversos títulos na lista dos mais vendidos. Alguns autores ultrapassaram a marca de 1 milhão de exemplares, caso das nortes-americanas Meg Cabot e Lauren Kate e do britânico Oliver Bowden. Disponível em <https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2014/01/12/noticia-e-mais.150391/editoras-brasileiras-apostam-no-segmento-infantojuvenil-seguindo-a-te.shtml> Acesso em Jun, 2019.

⁴⁶ Fundada em 1986, associada à editora inglesa Penguin, em 2009, e tendo comprado as editoras Objetiva e Alfaguara (2015), atualmente o Grupo Companhia das Letras oferece um expressivo catálogo de autores consagrados, tanto nacionais quanto estrangeiros. Possui 10 selos e mantém-se líder no mercado livreiro, no Brasil. Disponível em <https://www.companhiadasletras.com.br> Acesso em Jun, 2019.

demanda de autores nacionais e estrangeiros. Algumas editoras novas, no Brasil, são especializadas em publicar obras para o público adolescente e jovem leitor, tais como a Autêntica⁴⁷ e a Intrínseca⁴⁸. Tais dados mostram que o acesso aos livros está mais presente na sociedade, pois há presença de livros nas casas e, também, se pode observar que os livros fazem parte do universo dos objetos de consumo que são comprados por impulso, por prazer e/ou ofertados em datas comemorativas.

Ainda de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), 48% dos leitores responderam de forma afirmativa às perguntas: “Seus pais ou alguém da família já te deram livros de presente? Eles te davam livros sempre ou algumas vezes?”. Por outro lado, 79% dos entrevistados que se configuram como não leitores afirmaram “Nunca” ter recebido livros de presente⁴⁹.

Logo, percebe-se que a prática cultural de presentear amigos e familiares com livros, facilitando o acesso a eles, contribui de forma significativa para a formação de um público leitor. Como afirma Roger Chartier (1994): a prática da leitura “é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1994, p.13). Dessa forma, há um abismo entre aqueles que têm acesso irrestrito ao mundo da leitura e àqueles que não são possuidores de seus livros e dependem de terceiros para ter acesso às obras literárias.

De acordo com Michèle Petit (2013):

Eu lhes dizia que a leitura sempre faz sentido se tivermos a sorte de ter acesso a ela. Mas, para muitas pessoas, existe aí um mundo que não está ao seu alcance. Uma escolarização insuficiente pode ser uma das causas

⁴⁷ A editora Autêntica é responsável pelo lançamento da autora Paula Pimenta, no selo especial Gutenberg, sucesso de público entre as adolescentes. Disponível em <https://grupoautentica.com.br/gutenberg> Acesso em Jun, 2019.

⁴⁸ Fundada em 2003, e que possui em seu catálogo autores populares e recordistas em vendas, tais como: Markus Zusak (autor de **A menina que roubava livros**), Stephenie Meyer (autora da série **Crepúsculo**), John Green (autor de **A culpa é das estrelas**), Rick Riordan (autor da série **Percy Jackson**). Disponível em <https://www.intrinseca.com.br> Acesso em Jun, 2019.

⁴⁹ Retratos da Leitura no Brasil – 4ª Edição, p. 80. A pesquisa foi divulgada em Março de 2016. Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/> Acesso em Jan, 2019.

dessa situação, porém não podemos imaginar que ler seria algo espontâneo para os que foram escolarizados. A ausência física de livros e a distância representam obstáculos. Além disso, o que comprovei escutando os leitores, é que ler pode se revelar impossível, ou arriscado, quando significa entrar em conflito com os valores ou os modos de vida do lugar, do meio em que se vive. (PETIT, 2013, p.32).

Assim sendo, a literatura pode ser uma via de inclusão ou de exclusão social, haja vista que as práticas de leitura também podem revelar as desigualdades sociais presentes na vida cotidiana dos leitores, uma vez que a leitura é uma construção cultural, e, por sua vez, expõe tanto nas construções ficcionais dos enredos e personagens quanto na significação atribuída pelos sujeitos leitores.

Nesse sentido, concordo com Britto (2003) quando afirma que:

A leitura é uma ação cultural. O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da realidade presente no texto. Um valor, portanto. Um valor que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados. Nesse sentido, a leitura seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será a sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. (BRITTO, 2003, p.100).

Considerando, portanto, a leitura como uma ação cultural que é a representação da realidade, cujos valores estão imbricados nas relações/construções sociais de cada período histórico, é possível resvalar para o campo da mitificação da leitura, sobretudo quando os sujeitos não possuem consciência de seus atos políticos. Segundo Britto (2003) “a ignorância do caráter político do ato de ler” conduz educadores (e não educadores) a repetirem alguns “mitos”, os quais longe de fortalecer o ensino da leitura literária, acabam por reforçar ideias embasadas no senso comum, reduzindo a literatura a uma visão maniqueísta de bom/mau, gosto/não gosto e dificultando a intervenção pedagógica necessária para que o aluno atinja maior grau de conhecimento textual.

Os mitos elencados por Britto (2003) são:

- 1) Cada leitor tem sua própria interpretação;

- 2) O sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades;
- 3) Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária;
- 4) A leitura é fonte inesgotável de prazer;
- 5) Quem lê viaja por mundos maravilhosos.

Dessa forma, apesar de parecer defender uma posição antagônica, o professor Luiz Percival de Leme Britto, preza pelo ensino da literatura como uma disciplina que contribuirá na formação moral do cidadão, promovendo empatia e senso crítico, e, por isso mesmo, sem abrir mão do rigor da disciplina. Nesse sentido, torna-se relevante explicitar um pouco mais os cinco mitos elencados por Britto (2003).

Ao se afirmar que “Cada leitor tem sua própria interpretação” abre-se margem para todo tipo de achismos impressionistas que não contribuem para uma interpretação mais rigorosa do texto literário, afinal, o texto é realmente plural e o sujeito leitor realmente constrói sua significação sobre a obra literária. Todavia o professor tem o dever pedagógico de conduzir a discussão dentro do campo teórico a fim de evitar o “vale tudo, em que o leitor aparece como fonte única de sentido” (BRITTO, 2003, p.101).

Luiz Costa Lima (2002) também chama a atenção para esse perigoso sofisma que qualquer interpretação textual deve ser considerada “correta”, pois para o teórico, os estudos de Iser (1996, 1999) apontam para “complexos de controle” presentes nos textos literários, e estes garantem critérios para as interpretações possíveis. Segundo Costa Lima (2002):

O próprio destes complexos é tanto orientar a leitura quanto exigir do leitor sair de sua “casa” e se prestar a uma vivência no “estrangeiro”; testar seu horizonte de expectativas; pôr a prova sua capacidade de preencher o indeterminado com um determinável – isto é, uma constituição de sentido – não idêntico ao que seria determinado, de acordo com seus prévios esquemas de ação. (COSTA LIMA, 2002, p.52).

Portanto, é necessário estimular os estudantes a procurarem os mais diversos significados a fim de garantir a pluralidade dos textos literários, porém, não pode se abrir mão da mediação docente responsável, que deve fornecer instrumentos aos alunos e alunas a fim de que estes percebam que apesar da singularidade dos leitores e de seus significados atribuídos aos textos, nem toda e qualquer interpretação será possível, devido ao caráter estético das obras literárias bem como as condições sócio históricas de sua produção.

Considerando o segundo mito que afirma “O sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades”, temos que, apesar de ser algo verdadeiro, pois a leitura realmente contribui para o conhecimento, devemos ter cuidado ao mitificar esse conhecimento e desvincular a capacidade de organizar as informações a fim de transformá-las em conhecimento efetivo, o qual contribuirá para o crescimento intelectual do sujeito.

Já o terceiro mito refere-se à capacidade solidária da comunidade. Ao se afirmar que “Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária” é necessário desvencilhar-se dessa ideia salvacionista, pois como afirma Britto (2003):

Uma das características mais marcantes da representação de leitura do senso comum é a ideia de que as pessoas, se verdadeiras leitoras, ficam melhores, libertas de um estado de alienação, o que possibilita seu engajamento, a partir da vontade despertada pela própria leitura, em movimentos de solidariedade ou de transformação da sociedade. Cria-se em torno desta ideia correntes de leitores e movimentos por leitura que em muito se assemelham aos grupos de proselitismo religioso ou de ação beneficente e organizam-se campanhas de leitura, à semelhança de clubes de assistência e filantropia, para levar leitura aos presídios, hospitais, parques, etc., para que todos fiquem melhores. (BRITTO, 2003, p.103).

Dessa forma, o mito de que a leitura, por si só, pode salvar as pessoas e, por consequência, a sociedade, torna-se nocivo, uma vez que não é a prática da leitura que transformará a sociedade de forma a torná-la mais solidária e fraterna, mas sim a interpretação dos contextos sociais, a constatação dos problemas reais e a capacidade de mobilização coletiva e a alteridade que poderá desenvolver maior empatia entre os cidadãos. Evidentemente, a prática da leitura tem um papel importante no desenvolvimento dessas habilidades, todavia, faz-se necessário

ensinar a ler literatura a fim de conseguir transformar leitores literários em cidadãos capazes de efetuar as mudanças as quais a sociedade necessita.

O mito número quatro é um dos mais nocivos à educação literária realmente comprometida com o crescimento intelectual dos leitores, pois ao afirmar-se que “a leitura é fonte inesgotável de prazer”, é criada uma falsa imagem de que toda leitura é prazerosa. Todavia, sabe-se que os textos literários, considerados canônicos, na sua grande maioria, podem provocar estados anímicos adversos, tais como: estranhamento, confusão, desconforto e frustração, em boa parte dos leitores. Porém, serão estes os textos que promoverão a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores, fazendo-os sair de sua zona de conforto e refletir mais profundamente sobre o significado proposto pelos textos literários.

Não há dúvida que temos também uma literatura hedonista voltada para agradar ao público leitor, cujos enredos e personagens prometem a tal “leitura deleite”, cuja finalidade é o prazer rápido e supérfluo. Estas leituras acabam por não contribuir para o alargamento do horizonte de expectativas dos leitores, ao contrário, ela se configura exatamente em um “lugar comum e óbvio” que não tirará o leitor da zona de conforto, nem promoverá estranhamento ou enriquecimento intelectual, sendo apenas mais uma atividade de entretenimento, tal qual o cinema, a televisão ou a internet.

O quinto, e último, mito citado por Britto (2003) também está associado ao mito hedonista que vê a atividade de ler apenas como entretenimento, pois ao afirmar-se que “Quem lê viaja por mundos maravilhosos”, evidentemente, associa-se à prática da leitura ao escapismo e, novamente, cria-se a ideia de que a prática da leitura é uma atividade que promove emoções prazerosas.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que nem toda prática de leitura possui esse caráter escapista e que tal sensação não é exclusividade da literatura, uma vez que qualquer outro produto da chamada cultura de massa (*bestsellers*, H.Qs, programas televisivos, *Stand Up* e outros programas de humor fácil, disponibilizados na internet) poderá oferecer tal sentimento, sem no entanto, contribuir para o aprofundamento intelectual.

Segundo Britto (2003):

A consequência imediata da concepção de leitura predominante na prática escolar e nas ações e campanhas de promoção de leitura é a submissão das práticas leitoras à vontade das empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos da cultura de massa. [...] Não faz sentido, assim, imaginar que tais práticas de leitura possam ser mais relevantes ou significativas do que qualquer outra atividade de entretenimento ou de recepção de informação, como ver um filme, assistir o noticiário da televisão ou ir a um parque de diversões. Supor o amadurecimento progressivo do leitor, que com o tempo passaria à leitura de textos mais densos, é o mesmo que supor que possa haver um amadurecimento do espectador de cinema que, de tanto assistir enlatados de Hollywood, termina por admirar cinema de autor. Ao contrário, a tendência mais provável é a de que o leitor, assim como ocorre com o espectador que rejeita programas que exigem maior envolvimento intelectual, torna-se avesso aos textos densos sob o argumento de que são complicados e chatos. (BRITTO, 2003, p.109).

Cabe aos professores de literatura ter maior responsabilidade e comprometimento com as escolhas didático-pedagógicas que norteiam a mediação necessária para ofertar aos discentes uma educação literária que possibilite que os alunos e alunas aprendam a ler textos literários com a densidade que estes oferecem.

Em busca de uma educação literária que promova uma maior fruição das obras literárias, tentei escapar das armadilhas propostas nos mitos elencados por Britto (2003) a fim de que a prática da leitura pudesse romper o horizonte de expectativas dos jovens leitores e levá-los a experimentar o texto literário como exercício de fruição intelectual, definido por Barthes (1997) como:

O texto de fruição é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até com certo enfado), faz vacilar as bases históricas culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1997, p.22).

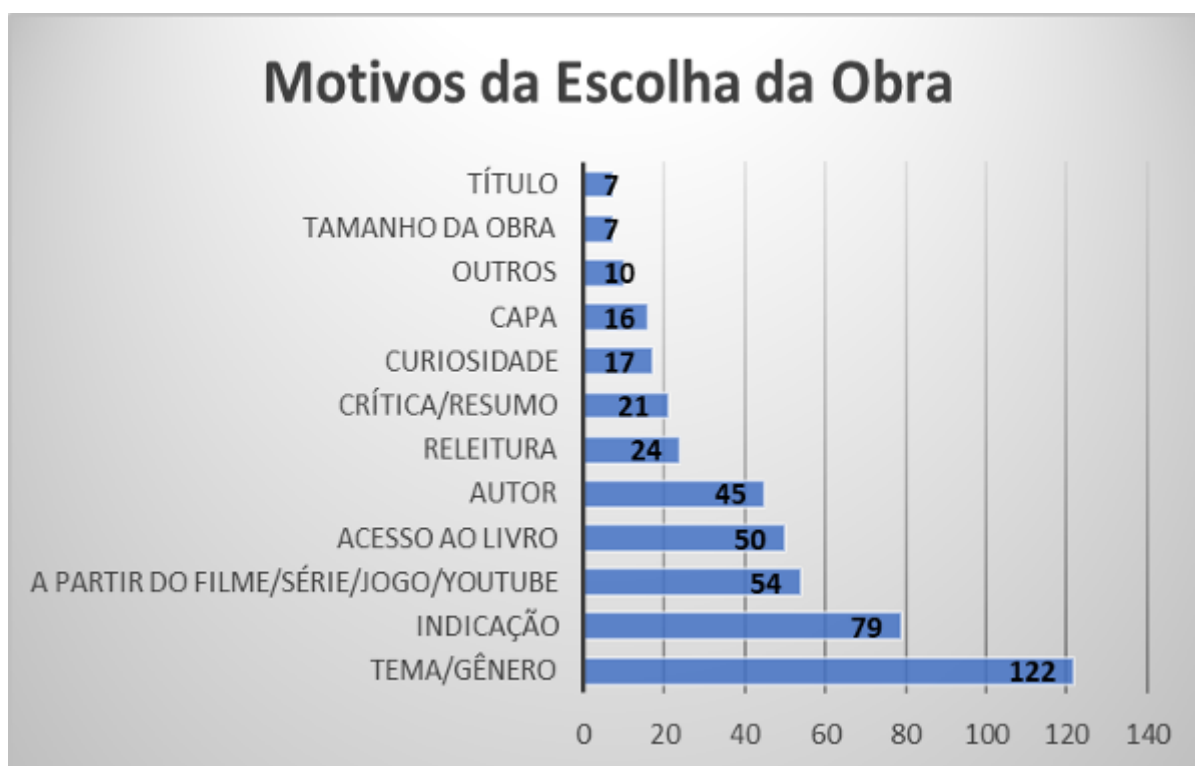
Considerando que a educação literária visa modificar o horizonte de expectativas dos leitores, passarei a analisar de forma mais vertical as marcas de recepção deixadas pelos leitores adolescentes em seus registros nos Diários de leitura, a fim de verificar se *houve mudança* no horizonte de expectativa, *de que*

forma tal mudança foi processada pelo leitor e também investigar quando *não houve nenhuma mudança* no horizonte de expectativa e o porquê isso aconteceu, de acordo com o que foi proposto nas Considerações Iniciais dessa tese.

Uma das primeiras questões propostas por este estudo refere-se às escolhas dos leitores adolescentes. A pergunta “Quais foram os motivos elencados pelos alunos e alunas para as escolhas dos livros literários?” sempre me inquietou, pois creio que as escolhas individuais dos estudantes revelam dados muito pertinentes para o estudo da recepção e da formação deles como leitores e leitoras literárias.

Entre os motivos de escolha mais citados pelos estudantes em seus Diários temos: assunto, indicação de alguém (amiga, colega de aula, namorado(a), parente ou professora), facilidade de acesso (tinha em casa, ganhou de presente) e autor, esses dados estão exemplificados no gráfico da Figura 22, a seguir:

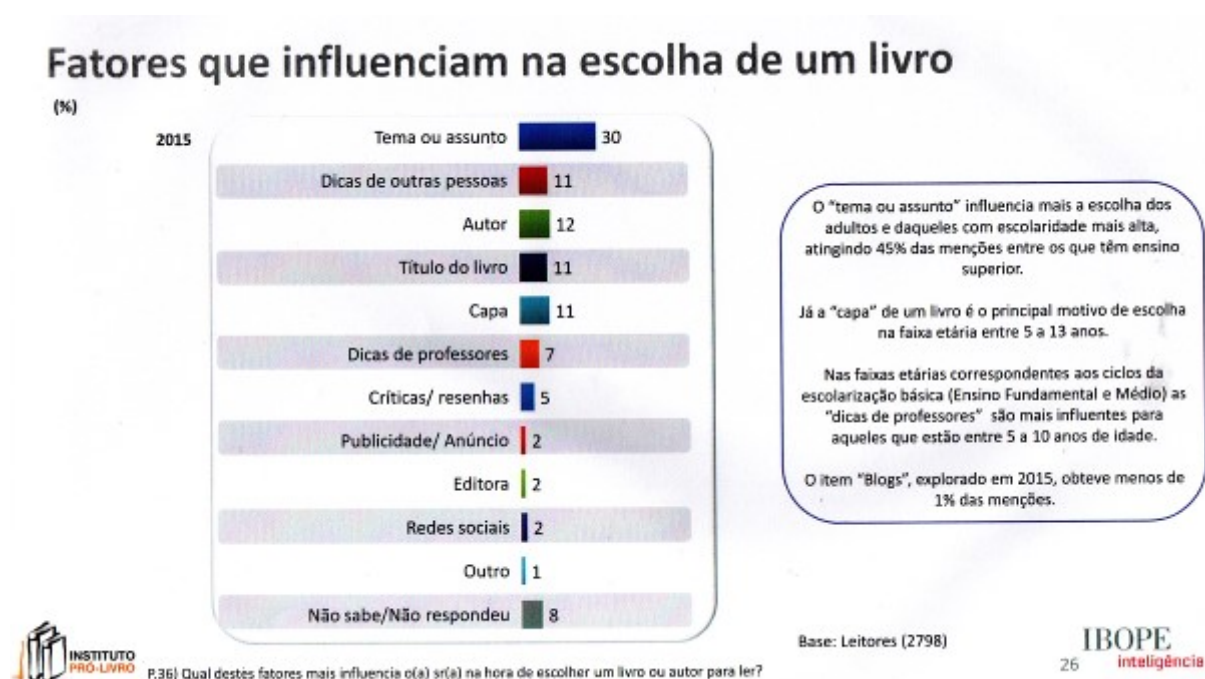
Figura 22 - Motivos da escolha da obra



Fonte: Dados compilados pela pesquisadora.

Esses dados, extraídos dos Diários dos estudantes do IFSul, vão ao encontro dos dados coletados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, quando perguntados sobre “Fatores que influenciam na escolha de um livro”, 30% dos entrevistados respondeu que era o “tema ou assunto”, em segundo lugar, com 12%, está o “autor”; empatados em terceiro lugar, com 11%, aparecem “dicas de outras pessoas”, “título do livro” e “capa”, tais informações estão exemplificadas no gráfico da Figura 23, a seguir:

Figura 23 – Fatores que influenciam na escolha de um livro



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª edição, 2016.

Como pode ser observado nos dois gráficos (Figuras 22 e 23), os motivos são equivalentes em ambas pesquisas. Como exemplificação, das escolhas feitas pelos estudantes, cito alguns dos registros presentes nos Diários:

Não foi uma escolha difícil e não me restaram dúvidas. O principal motivo é que adoro vampiros (exceto Crepúsculo). Não sei muito bem explicar o porquê eu adoro os vampiros, mas imagino que tenha ligação com os poderes sobrenaturais e o estilo de vida deles. Um dos meus vampiros

favoritos foi interpretado pelo cantor David Bowie, no filme Fome de viver. Gosto muito também dos vampiros do The Sims⁵⁰.
(V.C, 17 anos, F, 23/03/2014 – **Drácula**).

Escolhi esse livro pq sempre gostei da história, desde pequeno, o imaginário e a ficção me fascinam. E tem coisa mais legal que um mundo escondido, psicodélico e mágico?
(F.R, 16 anos, M, 07/05/2015 – **Alice no País das Maravilhas**).

Procurei vários livros com assuntos interessantes, queria algo que me fizesse pensar, refletir, que tirasse esse peso que sinto sobre o meu corpo. Desejo que meu mundo se torne colorido novamente, que a alegria esteja estampada no meu rosto, que minha criatividade sempre cresça cada vez mais. Não costumo ler, então isso é quase como uma coisa nova, espero começar a gostar disso, que se torne um hábito.
(L.L, 17 anos, F, 12/02/2016 – **Ensaio sobre a Cegueira**).

Como pode-se observar nos registros, o tema/assunto foi o escolhido pelos leitores. No **Drácula**, o assunto escolhido foi vampiros. Em **Alice**, o tema da fantasia, do onírico, chama a atenção do jovem leitor. E, por fim, no texto de José Saramago, a aluna de 17 anos parece buscar exercer a reflexão de si por meio do texto literário.

Em segundo lugar, considerando os 464 Diários, está a opção “Indicação”, explicitada em 79 Diários. Cabe ressaltar que as indicações mais pertinentes são de amigas(os) e colegas de aula, ou seja, para os leitores e as leitoras adolescentes é muito importante a aceitação do grupo social a que pertencem, seja para ter mais “assunto” em comum com os amigos, seja pela afinidade de gostos, ou simplesmente, uma questão de confiança no outro.

A fim de melhor exemplificar as escolhas dos alunos e alunas, destaco alguns registros dos Diários de leitura:

Sobre esta escolha vou apenas dizer que foi tudo culpa da Milena que não parava um segundo de me falar do livro então tive que comprar porque sou curiosa.
(N.M.F, 15 anos, F, 03/06/2014 – Trilogia **Divergente**).⁵¹

⁵⁰ The Sims é uma série de jogos eletrônicos de simulação de vida real criado pelo designer de jogos Will Wright e produzida pela Maxis. O primeiro jogo da série, The Sims, foi lançado em 4 de fevereiro de 2000. Nos jogos, o jogador cria e controla a vida de pessoas virtuais e constrói casas e lotes.

⁵¹ Esta aluna, do curso de Design de Interiores, leu os três livros da série **Divergente** e fez o Diário sobre os três livros. Ela e a outra aluna citada como “motivo” para escolha da obra, faziam disputas literárias entre si. A aluna M. S, por exemplo, leu e releu todos os livros do John Green e fez registro deles no Diário de leituras.

Bom eu fui ler Hush, Hush porque minha amiga Carolina já tinha lido e me disse que era muito bom, então como a gente tem o mesmo gosto literário resolvi ler também.

(V.F.D, 16 anos, F, 22/10/2014 – **Sussurro/Hush, Hush**).

Escolhi este livro para ler pois, há séculos ganhei ele no meu aniversário e sempre ficava na prateleira pronto para ler, porém nunca tinha tempo, e quando tinha, estava sempre muito cansada. E outro motivo, também é que sempre ouço muitas críticas positivas sobre o livro de minhas colegas de aula, isso me faz mais empolgada para ler.

(I.O, 15 anos, F, 10/03/2016 – **Eleanor & Park**).

Em terceiro lugar, sobre como se dão as escolhas da obra literária, com registro explícito em 54 Diários, estão as escolhas feitas pelos discentes e alunas secundaristas seguindo as influências das mídias (séries de TV, filmes, animes, youtubers, games). Nas obras escolhidas pelos estudantes, há a influência explícita das mídias (como a internet, o cinema, a *Netflix*, o *Youtube* e as redes sociais), da indústria cultural de Língua inglesa e, também, a clara preferência por obras sequenciais.

Para exemplificação, cito alguns registros dos Diários de leitura:

Não sou de ler livros não me chama muito atenção. O motivo de eu ter escolhido este, foi por eu ter olhado o filme que gosto muito de ver filme e ter achado muito legal é bem do estilo de história que eu gosto de ver e me chama atenção. Então, optei por mesmo já sabendo a história ler o livro porque foi o que eu mais me interessei de saber novamente e ver os detalhes que o livro diz que muitas vezes não vimos no filme.

(C.S, 14 anos, F, 20/10/2014 – **Se eu ficar**).

A minha escolha por este livro foi motivada pelo interesse que tenho na mitologia grega. Também escolhi este livro por recomendação de alguns amigos, além de esse livro ser sequência do livro que li há alguns dias.

(J.O, 14 anos, M, 28/05/2014 – **O mar de monstros**).

Querido Diário,

Demorei um pouco para escolher o livro que irei ler e lhe contar. Entretanto, o autor já estava escolhido a algum tempo. Nicholas Sparks é um dos meus autores preferidos. Seguido de dúvidas e pensamentos embaraçados, finalmente escolhi:

Um Porto Seguro

✓ Querido John

Diário de uma Paixão

A Última Música

Levando em consideração que eu já vi o filme, tenho grandes expectativas sobre o livro, então vou parar de enrolar e começar logo a ler.

P.S: Espero que você goste do livro, e se apaixone tanto quanto eu pelo “Nick”.

(E.A, 16 anos, F, 27/09/2013 – **Querido John**).

Como pode-se perceber nos excertos, os autores escolhidos são pertencentes à cultura de Língua inglesa e muitas de suas obras foram transformadas em filmes. Segundo o professor João Luís Ceccantini, no artigo intitulado **Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler**, (2016), apesar do discurso sensacionalista embasado pelo senso comum e pelo saudosismo, os dados revelados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015) comprovam que são os jovens os que mais leem, considerando a média nacional. Para Ceccantini (2016):

Os livros mais lidos hoje pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações as mais variadas, abarcando filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQ, TV, sites, espetáculos multimídia, aplicativos, enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam permanentemente à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, fundindo-se várias modalidades. Frequentemente esses livros são traduções, em sua maioria produzidos pela indústria cultural de língua inglesa (norte-americana e britânica), difundidos em meio a economias globalizadas. Optar pela leitura de um livro “isolado” parece cada vez menos a regra para os títulos que fazem maior sucesso. (CECCANTINI, 2016, p. 89).

De acordo com Ceccantini (2016), portanto, os jovens se interessam mais por produtos culturais que possuem outro suporte que não apenas o livro impresso. Como já citados, ao longo dessa tese, os excertos dos Diários de leitura comprovam essa teoria. São muitas referências a filmes, séries, animes, HQs, mangás que contribuem para as escolhas dos adolescentes.

Cito como exemplo, dois registros de um Diário, de um aluno de 16 anos, que escreveu em seu “motivo de escolha” que comprou o livro sem saber do filme, mas que ao começar a ler o livro sentiu vontade de assistir ao filme. No segundo registro citado, esse mesmo aluno lamenta o fato do filme já ter saído de cartaz.

Por que escolhi o livro?

O meu livro é “A 5ª Onda”, de Rick Vancey, deve ter uma foto do livro na próxima pagina. Eu não escolhi o livro por nenhuma razão em especial, eu estava andando pela livraria, o nome e a capa me chamaram atenção, eu dei uma lida no resumo do verso do livro, eu me interessei e comprei. Mas isso já faz um tempo, lá por outubro, na época eu nem sabia que iria sair filme do livro. Durante essas férias de fim de ano, mini-férias⁵² na verdade, eu li acho que só uma vez, quando caiu a luz, e agora para o trabalho eu o estou terminando. Se ainda estiver em cartaz eu vou ao cinema esse domingo para assistir “A 5ª Onda”.

(F.H.S, 16 anos, M, 18/02/2016 – **A 5ª Onda**).

Hoje estou sem nada para fazer, então resolvi ler. Acabou que quando eu fui assistir “A Quinta Onda” no cinema já não estava mais em cartaz, que triste. Eu quero assistir o filme antes de terminar esse Diário, para fazer uma comparação.

(F.H.S, 16 anos, M, 28/02/2016 – **A 5ª Onda**).

Dessa forma, pode-se perceber a preocupação do aluno em comparar as duas obras, fato que também está presente em outros registros feitos pelos estudantes, haja vista que é dessa maneira que o público jovem está habituado a ler, mesclando informações do próprio texto literário com outras, que são obtidas a partir de outras linguagens, tais como um filme/série, resenhas, vídeos de *youtubers*, podcasts, fóruns virtuais e conversas com os colegas.

No Diário, sobre o romance **O Cavaleiro dos Sete Reinos**, aparecem mais dados que corroboram com a aproximação entre obras literárias e fílmicas, que revelam os horizontes de expectativas desses leitores adolescentes. O aluno conta que:

Escolhi este livro porque sou muito fã da série, acho ela extremamente inteligente, o tema é muito bom tem tudo que é bom de assistir: Guerra e sexo, dizem que os livros são sempre melhores que suas adaptações da TV, então se eu já acho a série incrível, significa que no livro é muito mais foda (sic) e mais detalhado.

(J.M, 16 anos, M, **O Cavaleiro dos Sete Reinos**).

Entre os "motivos de escolha" explicitados pelos discentes é constante a relação entre livros/filmes/séries. Muitos assistem primeiramente às produções fílmicas e, após a experiência, escolhem ler o texto literário impresso para comparar,

⁵² O Calendário escolar do IFSUL, câmpus Pelotas, foi modificado devido às greves dos servidores federais, que reivindicavam melhores condições de trabalho. Dessa forma, as aulas se prolongaram até o mês de fevereiro, tendo apenas como férias escolares, o mês de janeiro.

ou mesmo para "manter a mão", os personagens favoritos. Os estudantes demonstram que acreditam na máxima de que "o livro é melhor do que o filme", é comum encontrar registros afirmando que, ao compararem os dois gêneros, os alunos e alunas destacam que o livro possui maior riqueza de detalhes, possibilitando uma "visão" mais ampla e personalizada da obra. Como mais um exemplo, destaco o registro a seguir:

Nunca fui de ler livros nem de assuntos que eu gosto mas confesso que foi uma experiência muito boa, muitas vezes ouvia pessoas falarem: "o livro é bem melhor" e não entendia como o livro podia ser melhor que o filme ou a série se ambos contavam a mesma coisa, ao meu ver o livro se torna melhor pois tu não recebe imagens totalmente prontas, com isso a tua imaginação e os teus desejos acabam modificando um pouco a percepção da história, se tornando mais prazerosa.

Tenho a certeza que não ficarei só neste livro porque gostei muito das sensações que senti.

Quero agradecer por estimular a leitura em mim, pois muitas vezes achei desnecessário o hábito de ler livros e hoje vejo que é ao contrário e que por mais que tu não leia livros cultos ou com ensinamentos tu sempre aprende algo.

(L.P.S.J, 16 anos, M, 26/03/2016 - **The Walking Dead**: A queda do governador).

Pode-se perceber a grande influência da indústria cinematográfica na formação do gosto pessoal dos adolescentes, porém eles conseguem perceber as diferenças entre a linguagem literária e a linguagem fílmica, e, talvez até por isso, sintam essa necessidade de comparar as duas obras.

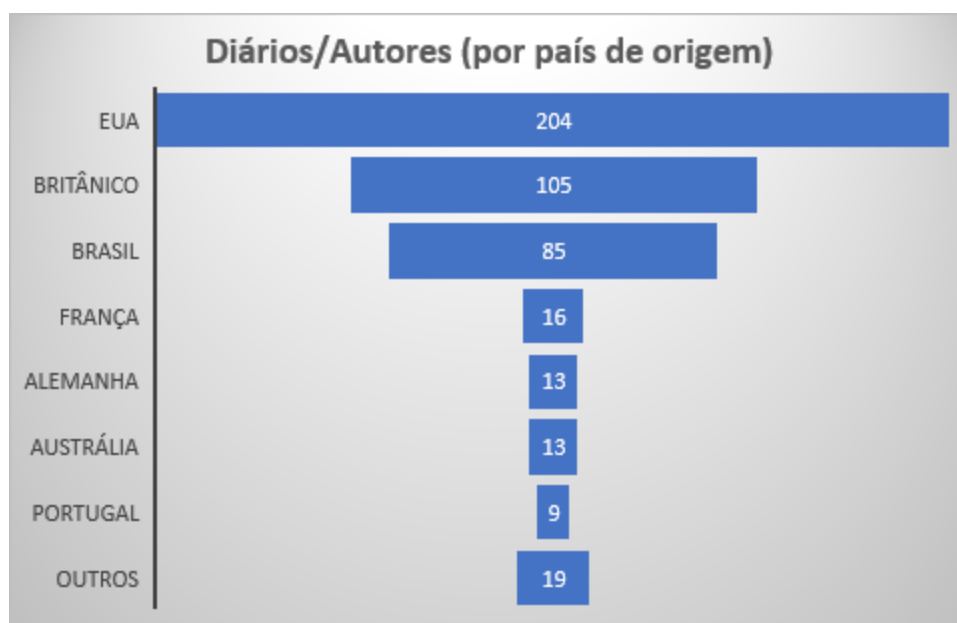
O discente conseguiu perceber que os componentes estéticos da obra literária modificam a percepção, dando mais espaço para a imaginação/criatividade e estimulando os sentidos, isso porque: "o livro se torna melhor pois *tu não recebe imagens totalmente prontas*, com isso a tua imaginação e os teus desejos acabam modificando um pouco a percepção da história, se tornando *muito mais prazerosa*", ou seja, ainda que não tenha como o discente ter percepção sobre isso, ele põe em prática a teoria de Iser (1999) que é o movimento de fusão e de separação de seus horizontes ao longo da leitura.

Ainda que o aluno não tenha familiaridade com os aspectos técnicos, ele consegue descrever sua experiência estética com a leitura e acaba por modificar o (pré)conceito negativo que tinha com a prática de ler, haja vista que ele declara que:

“Tenho a certeza que não ficarei só neste livro porque gostei muito das sensações que senti.”. O leitor também revela uma sagacidade crítica em relação ao cânone ao dizer que: “por mais que tu não leia livros cultos ou com ensinamentos tu sempre aprende algo.” Dessa maneira, pode-se perceber que, mesmo não se declarando um leitor assíduo, o aluno possui noções sobre questões de caráter estético que hierarquizam as leituras como cultas ou não-cultas.

Nos 464 Diários de leitura dos estudantes do IFSul, câmpus Pelotas, temos a seguinte configuração acerca da nacionalidade dos autores escolhidos, explicitada no gráfico da Figura 24 – Nacionalidades dos autores, a seguir:

Figura 24- Nacionalidades dos autores



Fonte: Dados compilados pela pesquisadora.

Como podemos perceber, há a preferência por autores pertencentes à indústria cultural de Língua inglesa, que somados chegam a 322 Diários de autores estadunidenses, britânicos e australianos, enquanto os autores brasileiros aparecem em 85 Diários. Dessa forma, explicita-se a ênfase na literatura estrangeira, sobretudo, à pertencente à cultura de Língua inglesa.

Ainda falando sobre os “Motivos de escolha”, explicitados no gráfico da Figura 22, temos, em quarto lugar, a *facilidade de acesso* aos livros como forma de escolha da obra literária. Este motivo está presente em 50 Diários. Como já dito anteriormente, o acesso dos estudantes aos livros é essencial para se formar um leitor, uma leitora. Como “facilidade” estão casos de discentes que tinham o livro em suas casas, seja de acervo próprio ou dos pais, ou que encontraram os livros na biblioteca da escola, ou ainda, conseguiram os livros emprestados por uma amiga(o) ou familiar.

De acordo com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, acerca das principais formas de acesso aos livros (a pergunta para o entrevistado foi: Qual a natureza dos livros que o/a senhor(a) lê?), exemplificadas no gráfico da Figura 25, a seguir:

Figura 25 – Principais formas de acesso aos livros



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª edição, 2016.

É possível perceber que os leitores demonstram ser consumidores de livros, uma vez que 43% dos entrevistados, dessa 4ª Edição da Pesquisa Retratos da

Leitura no Brasil, afirmam comprar seus livros, seja em lojas físicas ou livrarias virtuais e 23% ganharam de presente. A relação de empréstimo, seja por bibliotecas escolares (18%) seja por familiares/amigos (21%) revela números afins.

Os registros dos 464 Diários de leitura também corroboram com essa tendência, mostrando que os leitores adolescentes têm acesso a livros em suas residências, bem como há vários registros em que esses estudantes relatam a compra de livros físicos. A maioria das compras citadas pelos alunos e alunas são em livrarias físicas, porém também há relatos de compras via internet e até mesmo compram livros pelo catálogo da Revista Avon⁵³, sobretudo os moradores das cidades menores que não possuem livraria. De acordo ainda com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, 84% dos leitores possuem os livros que estão lendo em suas casas.

Dessa forma, percebe-se semelhanças entre as práticas de leitura oriundas da comunidade escolar de leitores e leitoras adolescentes do IFSul com as práticas desenvolvidas por leitores e leitoras brasileiras, em várias cidades e de várias idades, conforme o *corpus* oferecido pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, utilizada nesse estudo de forma comparativa.

Portanto, é bastante significativa essa relação de “posse” com o livro, uma vez que tal prática contribui tanto para a formação de acervos e bibliotecas particulares/familiares, quanto para a exclusão daqueles leitores que não têm como possuir livros devido às condições financeiras.

É verdade que não lemos apenas os livros de que somos donos, porém, também é verdade que a política de bibliotecas, escolares ou comunitárias, no Brasil, ainda não satisfaz às necessidades dos leitores. Seja por questões burocráticas (documentação exigida para a retirada de livros, acervo em descompasso com o gosto dos leitores), ou por questões estruturais (a grande

⁵³ A empresa especializada em cosméticos e líder no mercado de vendas de “porta em porta” via catálogo também se tornou uma das maiores vendedoras de livros no Brasil. A Avon tem contrato com as editoras Ediouro e Intrínseca, que produzem obras exclusivas para a marca, com design mais simples (e mais barato), chegam a custar 50% menos que os vendidos nas livrarias físicas. Os livros estão diretamente ligados às origens da Avon. O fundador da companhia, David McConnell, começou seu negócio com a vendas de livros de porta em porta, em Nova York, e, como brinde, dava um perfume aos seus clientes, além disso, a marca possui o nome Avon, em homenagem a William Shakespeare, que nasceu na cidade inglesa de Stratford-on Avon. Disponível em <https://exame.abril.com.br/negocios/como-a-avon-se-transformou-numa-maquina-de-vender-livros/> Acesso em ago, 2019.

maioria das escolas brasileiras não possuem bibliotecas que estejam abertas à comunidade escolar nos dois – ou três – turnos de funcionamento da escola durante os cinco dias letivos da semana) os leitores brasileiros usam muito pouco as bibliotecas.

Dando continuidade aos motivos elencados pelos alunos e alunas (exemplificados na Figura 22), em quinto lugar, com citação em 48 Diários, a escolha deu-se pelo autor. Considerando os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, (exemplificados na Figura 23) o “autor” aparece em terceiro lugar, para 19% dos entrevistados como um fator que influencia na escolha de um livro.

Nos 48 Diários de leitura, cujos alunos e alunas escolheram seus livros a partir do autor, o estadunidense Jonh Green aparece com 18 citações, seguido por seu conterrâneo, Nicholas Sparks, que aparece em 05 citações. Empatados com 03 citações aparecem os estadunidenses Rick Riordan e Stephen King. Com duas citações temos os autores: Agatha Christie, Chuck Palahniuk, Dan Brown e J.R.R Tolkien. Com uma citação temos os autores: Carlos Ruiz Zafón, Eça de Queirós, Edgar Allan Poe, Jô Soares, José Mauro de Vasconcelos, Luis Fernando Verissimo, Mário Sérgio Cortella, Stephenie Meyer, Suzanne Collins, Thalita Rebouças e Zoe Sugg.

Concordo com as palavras de Rildo Cosson, quando afirma que “ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humanos” (COSSON, 2014, p. 179), considerando o grande leque de leituras escolares e extraescolares que formam a biblioteca íntima dos alunos e alunas, defendo que não se trata somente de qualificar entre a pior ou melhor leitura, uma vez que a leitura ajuda a nos “humanizar”, nos deixa mais abertos ao diálogo entre o passado e o presente, por meio do qual podemos dividir saberes, experiências e impressões acerca do mundo e da vida cotidiana.

As fãs de John Green costumam ser generosas ao adjetivar o autor e muitas comentam de forma comparativa sobre outros textos que leram dele, ou de seu “rival”, Nicholas Sparks. Uma dessas alunas resolveu escrever um Diário “Especial John Green”, e leu (e releu) todos os romances de John Green publicados em português (seis títulos) para a confecção do seu Diário.

Cito a seguir as palavras da aluna:

Como tu disse que depois teremos que escrever sobre alguma leitura obrigatória, eu não podia deixar de fazer sobre algum livro do meu querido John (entendeu o trocadilho?)⁵⁴ Mas como minhas colegas adoram (me irritar) fazer sobre os livros dele, resolvi fazer sobre todos os livros (reler os que já li e ler o que eu ainda não li). Não sei como vou arrumar forças para reler xfiós (sic), mas vou ter que arranjar, e como já disse, leria até a lista de supermercado do John.

(M.S, 16 anos, F, 01/07/2014 – **Will & Will, Quem é você Alasca?, Deixe a neve cair, o Teorema Katherine, Cidades de Papel, A culpa é das estrelas**).

Como podemos observar nesse registro, a aluna opta por ler todas as obras, disponíveis em português, para fazer um Diário especial e mostrar às colegas que ela era a “maior fã” do John Green. A admiração pelo autor estadunidense é tanta que a discente chega a firmar que “leria até a lista de supermercado do John”. Ao que indicam os registros feitos pelas leitoras de John Green, esses são exageros típicos de fãs adolescentes que o classificaram como “o autor de minha vida”, “o melhor que já li”, “o insuperável”, o “maravilhoso” o “melhor autor de todos os tempos”, entre outros superlativos.

Logo, após conhecer alguns indícios de *como* os alunos e as alunas escolhem suas obras literárias, cabe acompanhar o processo de recepção dessas obras que os adolescentes escolheram para a realização de seu Diário de leituras, o qual trataremos no capítulo a seguir quando abordarei os elementos da Estética da Recepção.

4. 2 Estética da recepção: 50 anos de apologia ao protagonismo do leitor e da leitora

Escolhi esse livro porque me identifiquei com o título – sempre me chamam de neguinha, pretinha... daí, a MORENINHA! Também me interessei através da prévia que a professora deu sobre o livro diante da turma. [...] Primeiramente, meio que me assustei ao ler as palavras “servo” e “escravo”

⁵⁴ O trocadilho citado pela aluna é que “Meu querido John” é o título de um *bestseller* do autor rival de John Green, o também queridinho das adolescentes: Nicholas Sparks.

neste capítulo. Em seguida, lembrei-me que em 1884 a escravidão ainda existia cá no Brasil. Não sei como vou enfrentar, ao longo da história, essa coisa de exploração humana. Afinal, ler um livro é como estar na estória, e eu acho que vou me revoltar um pouquinho.
(J.K.M, 17 anos, F, 26/03/2014 – **A Moreninha**).

Por que escolhemos determinadas leituras em prol de outras? O que faz um livro ser melhor? O que leva um livro a ser lido e outros a permanecerem em fechado silêncio em uma prateleira qualquer? Por que uns deles nos empolgam tanto, enquanto outros sequer nos fazem chegar ao final do enredo? Enfim, quantos segredos se fazem presentes ao escolhermos um livro e quantas impressões deixamos de nossas leituras?

Todo leitor tem seus próprios motivos para escolher suas leituras, as mais diversas razões: busca por conhecimento, fruição, prazer estético, escapismo, indicações de especialistas, familiares, professores ou amigos. Seja qual for o motivo, cada leitor será o receptor de uma obra literária e, portanto, atribuirá a esta obra um sentido, um efeito obtido por meio dessa relação íntima entre texto e leitor.

Conforme, anunciado nas Considerações Iniciais desta tese, utilizo aspectos teóricos e metodológicos do letramento literário e do processo de escolarização da literatura, defendidos, entre outros, por Rildo Cosson (2007, 2009), Graça Paulino (2004, 2007, 2008, 2009), Regina Zilbermam (1989, 1990, 1999, 2001, 2008, 2016).

Concordo com Rildo Cosson (2009), quando este afirma que:

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2009, p.23).

Por acreditar que os estudantes de Ensino Médio merecem uma boa educação literária, busquei amparo teórico nos pesquisadores em letramento literário a fim de implementar um projeto de ensino que visava a leitura integral da obra literária e um estudo sistemático acerca dessa leitura. Dessa forma, não

apenas “pelo prazer de ler”, mas, sobretudo, para o “aprender a ler literatura” a escrita dos Diários demonstra que o leitor secundarista se mostra disponível para expandir seus horizontes de expectativas.

O estudo foi sustentado teoricamente na ideia do leitor como protagonista, haja vista que uso como embasamento teórico-metodológico as teorias da Estética da Recepção, sobretudo a partir das propostas de Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996, 1999).

Dessa forma, proponho a discussão a partir da investigação dos Diários de leitura produzidos pelos estudantes do Ensino Médio integrado do IFSul, câmpus Pelotas, a fim de analisar como se dá a recepção da obra literária, considerando os três níveis de experimentação estética, estabelecidos por Jauss (1994) em suas teses acerca da Teoria da Recepção: a Poiesis (quando o leitor participa como coautor da obra), a Katharsis (quando o leitor se identifica com a obra literária) e a Aisthesis (quando o leitor renova sua percepção de mundo), e, também, busco investigar quais os motivos que levam os discentes a escolherem suas leituras.

Com esse objetivo definido, busco responder, ao longo da pesquisa, às seguintes questões:

- 1) Quais foram os motivos elencados pelos alunos e alunas para as escolhas dos livros literários?
- 2) Como os leitores e as leitoras demonstram a aproximação (recepção) com os textos literários?
- 3) De que maneira os leitores e as leitoras participam da obra escolhida, tornando-se coautores do texto literário?
- 4) De que forma a identificação com a obra literária possibilita uma renovação com a percepção que o leitor(a) tinha/tem do mundo?

Para responder às questões propostas, foi necessário investigar os registros realizados pelos estudantes em seus Diários e mapear as marcas implícitas e explícitas da recepção literária. As respostas das questões propostas não são estanques, elas se movem de acordo com os horizontes propostos e expandidos, elas se mesclam umas com as outras, uma vez que não há uma hierarquia nessas questões, não há uma ordem de acontecimento, pois cada leitor e cada leitora é seu

próprio universo particular e sua leitura pode (ou não) ser mapeada de acordo com as pistas impressas nos Diários.

Dessa maneira, por entender que as atividades pedagógicas, as teorias utilizadas pela professora/pesquisadora, as questões de pesquisa, as leituras e os registros nos Diários formam um corpus indissociável, optei por trabalhar nessa tese de forma conjunta, ou seja, no decorrer dos capítulos enquanto apresento as práticas pedagógicas e as teorias que as embasaram, irei trazer para o texto os registros dos Diários dos discentes, propondo um diálogo entre os dados e os recursos teóricos-metodológicos utilizados na construção da pesquisa.

A seguir alguns exemplos, além do citado na epígrafe, dos “motivos de escolha” justificados nos Diários de leitura:

Onde tem pobre, geralmente tem gente escandalosa, e consequentemente, barracos. Minha família explica esse meu jeito de gostar de confusão: são todos barraqueiros, dos dois lados. E acho que foi por isso que eu saí tão querida assim, hehe. E por tudo que eu li e ouvi sobre esse livro, ele deve ser o livro da minha vida kkkk. Espero gostar, porque né: Barraco é tudo, barraco é vida ❤❤❤
(L.M, 18 anos, F, 18/06/2015 – **O Cortiço**).

Sabe como é leitor compulsivo, né? Compramos mais livros do que demos conta de ler. 1984 é um pouco diferente, ganhei da minha tia que mora na França, e ela me deu vários motivos positivos sobre o livro, e a minha curiosidade me trouxe aqui; fez eu escolher ele dentre os outros 7 que estão esperando.
(L.M, 19 anos, F, 14/02/2016 – **1984**).

Eu já tinha visto esse livro online mas, apesar de ter me chamado atenção, eu escolhi “Clube da Luta” porque eu já tinha assistido ao filme e sabia que a história era legal. Tudo legal, tranquilo e favorável, até que eu percebi que não arranjava tempo para ler online. Foi aí que a namorada do meu irmão me emprestou “Eu, Robô” e o livro caiu como uma luva, já que agora eu poderia ler no ônibus e na escola.
(G.M.S, 16 anos, M, 04/03/2016 – **Eu, Robô**).

A temática é livre, eu gosto de suspense, o livro tem uma capa linda e eu nunca o li. Fora estes motivos... Eu ainda não vi o filme e eu amo ler o livro antes de assistir o filme. Parece que agindo assim, eu fico de roteirista, sei o que se passa além das cenas. Mas voltando à capa... viu como ela é linda? A primeira capa (antes do filme) é bonitinha também, mas só. Tomara que eu não me arrependa de julgar o livro pela capa, muahahaha.
(R.A, 17 anos, F, 19/02/2016 – **O espião que sabia demais**).

Como pode se perceber, os alunos e alunas elencaram os mais variados motivos para justificar suas escolhas de leitura para a confecção do Diário; desde

questões pessoais, estratégias visuais até as mais práticas, quanto ao manuseio do livro. Se as leituras parecem tão desorganizadas e sem objetivos, destaco as palavras de Terry Eagleton (2003), quando afirma que a “educação literária” não é o caminho mais fácil para estimular o pensamento analítico, porém é necessário termos “teoria” como procedimento metodológico para estudar a literatura, pois é por meio da teoria que se define o que é uma “obra literária” e também indica “como”, “por quem” e “quando” foi interpretada.

Dessa forma, destaco as palavras de Marisa Lajolo (1982), quando diz:

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir de alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, a inscrição do texto na época de sua produção, uma vez que textos assim contextualizados nos são acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outros exemplo ainda, a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto. (LAJOLO, 1982, p. 16).

Ao longo da História da Literatura há uma série de teorias e correntes críticas que propõem um modo para interpretarmos as obras literárias, como por exemplo, o formalismo, a teoria sociológica e a estética da recepção. De acordo com os contextos uma teoria se sobrepõe a outras, ou coexistem mais de uma teoria/corrente no universo da crítica literária, alternando períodos de maior ou menor prestígio entre os pesquisadores.

A fim de melhor visualizar as diferenças entre as correntes críticas quanto à historicidade e ao caráter estético, reproduzo uma síntese sobre as três teorias citadas no parágrafo anterior, no Quadro 6, (adaptado pela professora/pesquisadora) do texto **Estética da Recepção**, de Mirian Zappone (2009, p.157-158):

Quadro 6: As teorias críticas e os dilemas histórico-estéticos.

Teoria formalista	O caráter estético dos textos reside nos <i>procedimentos</i> desautomatizados que o texto pode trazer em oposição aos procedimentos já automatizados.	O “nexo” ou a relação histórica de uma obra com outra é feito através da sucessão de obras canônicas que deixam de sê-lo quando surgem obras novas com formas que desautomatizam a perceptibilidade das formas antigas, substituindo-as. A “evolução” literária situa-se no pêndulo entre automatismo e inovação e constrói-se através ou por meio da oscilação entre convencionalismo e tradição e ruptura e afirmação de novos modelos.
Teoria sociológica	O caráter estético dos textos está em seu poder de <i>reprodução da realidade</i> e do <i>processo social</i> . A literatura, enquanto aspecto da superestrutura, refletiria a infraestrutura (condições político-econômicas de produção) num percurso dialético entre “mostrar” e “ocultar”, o que caracterizaria a ideologia do texto e também a função ideológica que ela cumpre num dado momento e numa dada sociedade.	A sucessão ou história literária é observada sob o nexo ou relação entre as obras que melhor espelharam a realidade social, valorizando-se, nos textos, o seu caráter mimético, concebido a partir de uma noção de verossimilhança afeita ao Realismo do século XIX. Tal critério de historização exclui todas as estéticas que não se valem do caráter mimético, como, por exemplo, o Modernismo.
Estética da Recepção	O valor estético de um texto é medido pela recepção inicial do público, que o compara com outras obras já lidas, percebe-lhe as singularidades e adquire novo parâmetro para avaliação de obras futuras (elabora um novo horizonte de expectativas).	O “nexo” ou o elemento de relação entre a sucessão de textos na história literária é o próprio leitor/público. Jauss pensa numa cadeia de recepções que teria continuidade e na qual a compreensão dos primeiros leitores iria sendo sobreposta pela recepção dos públicos posteriores. Essa sucessão de recepções do texto, por sua vez, mostraria o significado histórico e o valor estético dos textos.

Fonte: Texto adaptado pela pesquisadora, ZAPPONE, 2009, p.153-162.

Como destacado no Quadro 6, o campo do estudo da literatura engloba muitas formas de analisar e tentar compreender o fenômeno literário bem como suas relações com a sociedade. No decorrer do tempo, o leitor passou a receber maior destaque no seu papel de consumidor e produtor de sentido. Zappone (2009, p.155-156), destaca três grandes linhas de abordagem das chamadas Teorias da Recepção:

- a) a *Estética da Recepção*, cujo autor mais difundido é Hans Robert Jauss, traz a associação dos aspectos sincrônicos e diacrônicos da recepção dos textos literários;
- b) o *Reader-Response Criticism*, desenvolvido nos Estados Unidos, cujos expoentes são Stanley Fish e Jonathan Culler, os quais dialogam diretamente com as ideias do alemão Wolfgang Iser, salientando os *efeitos* estéticos que os textos desencadeiam nos leitores;
- c) a *Sociologia da Leitura*, com os trabalhos dos franceses Robert Escarpit, Roger Chartier e Pierre Bourdieu, cujas ideias destacam as *apropriações* que os leitores fazem dos textos, bem como a *materialidade* das obras, enfatizando a influência da(s) leitura(s) que se pode(m) fazer de um texto.

Na presente tese, optei por utilizar a teoria da recepção e a teoria do efeito estético. Ainda que tais teorias estão datadas no século XX, ambas se mostram pertinentes aos estudos literários, sobretudo em uma pesquisa que visa estudar a recepção literária dos alunos e alunas em um artefato pedagógico, intitulado Diário de leitura. Ao longo desse capítulo pretendo ampliar a discussão acerca da Estética da recepção, sobretudo utilizando as premissas de Jauss (1994) e Iser (1996, 1999), os fundadores da Estética da recepção, ainda que meio século depois das publicações originais, uma vez que não encontramos teóricos contemporâneos mais adequados para a sustentação do trabalho desenvolvido nessa pesquisa.

Nos anos de 1960, a Universidade de Constança, na Alemanha, realizou uma série de conferências ministradas por intelectuais, pesquisadores e professores sobre novos conceitos no campo da linguagem, da estética e da teoria da literatura alemã. Dois desses conferencistas ficaram conhecidos como fundadores da chamada Estética da recepção. Trata-se de Hans Robert Jauss e sua consagrada aula inaugural, publicada em 1967, intitulada “A história da literatura como provocação à ciência da literatura”; e seu conterrâneo, o alemão Wolfgang Iser, com sua aula intitulada “A estrutura apelativa dos textos”, publicada, originalmente, em 1970.

Apenas nove anos depois, Luiz Costa Lima traduziu e publicou no Brasil, a primeira edição de seu livro “A Literatura e o Leitor” (1979), no qual apresentava aos

brasileiros a Estética da Recepção por meio de cinco textos: dois de Jauss, um de Iser, um de Karlheinz Stierle e um de Hans Ulrich Gumbrecht. A segunda edição da obra de Luiz Costa Lima foi publicada em 2002 e teve sua tiragem esgotada. Nessa segunda edição, Costa Lima justifica, no Prefácio, que o texto escrito por Iser presente na primeira edição, foi extinto, uma vez que fora publicado no Brasil a tradução na íntegra do livro “O ato de Leitura – Uma teoria do efeito estético” (Volumes I e II), com tradução de Johannes Kretschmer, (em 1996 e 1999, respectivamente), do qual o texto de Iser fora retirado.

Para substituir o texto de Iser, foi escolhido o artigo “Estruturas narrativas na escrita da história”, do linguista Harald Weinrich, publicado originalmente em 1973. Um longo prefácio explicativo foi acrescentado à segunda edição, no qual Costa Lima salienta a relevância da Estética da Recepção estar presente nas aulas e nos estudos acadêmicos, apesar dessa nova teoria ter sido traduzida e publicada aqui no Brasil em um período muito obscuro para os pensadores⁵⁵, sobretudo da área de humanas.

Desde o início do século XX, correntes críticas que estudam a literatura e suas práticas de leitura, passaram a enfatizar os aspectos recepcionais do texto literário, tais tendências acabaram ficando conhecidas como vertentes da Estética da Recepção.

Os estudos centrados na recepção são caracterizados na valorização do papel do leitor, uma vez que é a ação do leitor que justifica a leitura que ele faz da obra, bem como seu lugar no tempo, no espaço e para, além disso, torna-o uma espécie de parceiro do texto literário, uma vez que participa concretamente dos processos dialógicos que fundamentam sua leitura. O teórico literário Antoine Compagnon (1999), afirma que "os estudos recentes da recepção se interessam pela maneira como uma obra afeta o leitor, um leitor ao mesmo tempo passivo e ativo, pois a paixão do livro é também a ação de lê-lo". (COMPAGNOM, 1999, p.147)

⁵⁵ Durante as décadas de 1960 e 1970 o Brasil estava sob uma Ditadura Militar que perseguia e punia pensadores contrários ao regime.

Segundo o teórico literário Terry Eagleton (2003), as teses de Jauss e Iser receberam influência dos estudos do filósofo Hans Georg Gadamer e de sua obra “Verdade e Método” (1961). Gadamer foi aluno de Heidegger, e seguindo a hermenêutica heideggeriana, defende a linguagem como uma questão social.

Para Gadamer o valor da obra literária está, também, na capacidade de ultrapassar os limites da sua produção, uma vez que:

[...] o significado de uma obra literária não se esgota nunca pelas intenções do seu autor; quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos, e é provável que eles nunca tenham sido imaginados pelo seu autor ou pelo público contemporâneo dele. (EAGLETON, 2003, p.98).

Cada leitura de um texto literário é um diálogo entre presente e passado e tudo aquilo que a obra nos “diz” depende do tipo de perguntas que somos capazes de fazer a ela. Logo, nossa capacidade de entendimento está associada à fusão entre os “horizontes” de significados e suas suposições históricas. As relações entre Gadamer, Jauss e Iser são muito aproximadas, pois os dois últimos retomam vários conceitos cunhados por Gadamer e os aprofundam. Para Terry Eagleton (2003) todo o cerne da futura estética da recepção está presente nos textos e estudos de Gadamer. Destaco as definições, elencadas por Eagleton (2003), extraída da obra de Gadamer, referentes à historicidade e as significações agregadas ao texto literário pelos leitores:

O presente só é compreensível em função do passado, com o qual forma uma viva continuidade; e o passado é sempre apreendido de nosso ponto de vista parcial dentro do presente. O entendimento ocorre quando nosso ‘horizonte’ de significados e suposições históricas se “funde” com o “horizonte” dentro do qual a própria obra está colocada. Nesse momento, entramos no mundo estranho do artifício, ao mesmo tempo em que o situamos em nosso próprio mundo, chegando a um entendimento mais completo de nós mesmos. Em lugar de “deixar o lar”, observa Gadamer, nós “chegamos ao lar”. (EAGLETON, 2003, p.99).

Para Jauss (1994), o leitor deixa de ser um sujeito passivo e totalmente alheio do processo, para se tornar ativo. O leitor experimenta esteticamente o texto literário, pois ele não apenas contempla a obra de arte, mas é deslocado para dentro

dela, fazendo parte da mesma. Dessa forma, o leitor passa a vivenciá-la esteticamente e por conseguir distanciar-se de sua condição real, pode refletir sobre a prática dessa leitura.

Considerando que “a obra literária é uma resposta a perguntas colocadas por um horizonte de expectativas”, Jauss (1994, p.28) entendendo que a significação atribuída aos textos literários construída pelo receptor denota não somente suas experiências individuais como também sua relação com a estrutura, com a experimentação estética, com o “estranhamento” e com a “indeterminação” (Iser, 1999); uma vez que este conjunto de ações são mutáveis e permitem que uma obra seja lida em diferentes períodos históricos.

Para Jauss (1994), as relações diacrônicas e sincrônicas referentes ao texto literário e seu contexto de produção possuem implicações com o modo de ler o texto, ou seja, com a recepção da obra literária, pois:

(...) a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p.23)⁵⁶.

Costa Lima (2002) analisa a teoria da recepção (Jauss) e, também, a teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser (1976)⁵⁷, pois considera que ambos autores contribuem de forma significativa para o protagonismo dos leitores, sobretudo, a teoria do efeito, uma vez que avança os estudos entre a obra literária e seus *efeitos* provocados no leitor. Entre esses efeitos, destacam-se o *estranhamento* e a *indeterminação*.

⁵⁶ Refere-se à tradução para a Língua portuguesa do texto original de Jauss (publicado na Alemanha em 1967), realizada por Sérgio Tellaroli, publicada no Brasil pela editora Ática, em 1994.

⁵⁷ Data da publicação original, na Alemanha. Nessa tese, utilizarei as versões traduzidas para o português e publicadas, no Brasil, em 1996 e 1999.

Na teoria de Iser (1996), *estranhamento* pode ser entendido como a capacidade do leitor em transformar o “habitualizado em estranho”, ou seja, o leitor constrói o significado do texto literário durante o processo de leitura e pode perceber situações cotidianas (ou não) transformadas em fatos literários. A indeterminação, por sua vez, é um conceito herdado de Roman Ingarden, e que para Iser ela “incorpora uma condição elementar do efeito”, pois significa que o leitor utiliza a suas próprias expectativas na construção das interpretações do texto literário preenchendo, dessa maneira, os “lugares vazios” deixados na obra para serem preenchidos pelo receptor. (COSTA LIMA, 2002, p.24-25).

Segundo Iser (1996), ao analisarmos a recepção da literatura temos, *a priori*, dois tipos de leitor: o ideal e o contemporâneo; estes se diferenciam pelo fato de um evidenciar mais a construção textual e o outro o substrato empírico do texto. Todavia, no decorrer do processo de recepção literária, considerando as atualizações que se inscrevem na própria construção do texto cria-se um outro tipo de leitor que Iser (1996) chama de leitor implícito. Destaco as palavras de Iser (1996), a fim de melhor exemplificar o processo de recepção:

A recepção da literatura por um determinado público ganha então a primazia. Ao mesmo tempo, no entanto, as avaliações das obras refletem certas atitudes e normas do público contemporâneo, de modo que à luz da literatura se manifesta o código cultural que orienta tais juízos. [...] a história da recepção revela as normas de avaliação dos leitores e se torna desse modo um ponto de referência para uma história social do gosto do leitor. (ISER, 1996, p.64).

Um exemplo dessa recepção do leitor que revela a história social do gosto e demonstra os códigos culturais utilizados pelo receptor pode ser encontrado nesses registros dos Diários de leitura, destacados a seguir:

Eu, na minha opinião foi um dos melhores livros que eu li, não li muitos, mas esse fez eu me envolver muito na história, até chorei em algumas partes e pretendo ler as continuações!
(B.A, 16 anos, M, 18/03/2016 - **O último reino**).

Acho que **A Cabana** é um livro que mudou minha vida. É o tipo de imagem de Deus que eu sempre quis ler. Eu to boba!! É o livro perfeito para

qualquer pessoa, que história, que vida, que Deus massa!! É livro p/ N-E-N-H-U-M ateu por defeito!
(R.A, 16 anos, F, 15/12/2013 - **A Cabana**).

Fiquei impressionada, pois o filme não foge muito do contexto do livro são bem parecidos, só que claro a sensação de sentir os cheiros é algo inexplicável, melhor leitura de toda a minha vida. Muito crânio esse Patrick.
(C.M, 17 anos, F, 01/07/2015 – **O perfume**).

Como podemos perceber nos excertos dos Diários, os estudantes explicitam de forma espontânea suas preferências e não economizam adjetivos para endossar suas escolhas literárias, e costumam associar as escolhas literárias às escolhas pessoais, acerca de seu modo de ver a vida, suas ideologias e de que maneira encontram eco de si, nas páginas literárias, desenvolvendo o princípio da alteridade.

Considerando os exemplos citados, retirados dos Diários de leitura, cabe ressaltar as palavras do teórico literário Jonathan Culler, acerca da construção da identidade dos leitores, ou seja, como se dá a formação literária desses receptores:

A literatura não apenas faz da identidade um tema; ela desempenha um papel significativo na construção da identidade dos leitores. O valor da literatura há muito tempo foi vinculado às experiências vicárias dos leitores possibilitando-lhes como é estar em situações específicas e desse modo conseguir a disposição para agir e sentir de certas maneiras. As obras literárias encorajam a identificação com os personagens, mostrando as coisas do seu ponto de vista (CULLER, 1999, p. 110).

Ao utilizar os princípios da Estética da Recepção tem que se trazer o leitor para o mundo real, considerando as relações internas e externas entre texto e leitor, pois segundo Jauss, o leitor “transporta” para a ficção aspectos de sua experiência individual (e também coletiva), estes aspectos compõem o que Iser (teoria do efeito estético) vai denominar de “repertório” e é esse repertório que se torna fonte para a criação e a recriação do conceito de “horizonte de expectativas”(conceito utilizado por Jauss).

Cabe ressaltar que cada leitor parte de um horizonte de expectativas e, de acordo com sua própria trajetória e experimentação com o texto literário, este horizonte pode ser alterado e ampliado, ou pode manter-se fixado de acordo com a significação atribuída pelo receptor.

A seguir, destaco alguns exemplos desse horizonte de expectativa dos leitores, registrados no Diário acerca da obra **O morro dos Ventos uivantes**, de Emily Brontë. Esses registros, realizados ao longo da leitura do romance, demonstram várias expectativas, juízos de valor e conhecimentos estruturais, como, por exemplo:

O morro dos ventos uivantes não estava na lista de sugestões de livros, mas resolvi escolhê-lo, pois já o tenho em casa e nunca o li todo. Já fui até a metade do livro duas vezes e parei porque é uma leitura exaustiva e depressiva. Pelo o que li, não gostei, mas morro de curiosidade de saber o final, e também, os gostos mudam com o passar do tempo, vai que no final da leitura eu mude de opinião. Vou arriscar!
(I.R, 16 anos, F, 20/11/2014 – **O morro dos ventos uivantes**).

Não acho o início do livro tão ruim, ele começa a ficar enjoativo quando a história antiga é contada. Li sem me sentir entediada, talvez o livro também esteja me dando uma segunda (terceira, na verdade) chance.
(I.R, 16 anos, F, 20/11/2014 - **O morro dos ventos uivantes**).

Tenho medo de dizer que estou gostando e quebrar a cara depois, mas o pior é que a leitura está interessante mesmo. Eu não lembrava de muita coisa do conteúdo, sinal que não tinha dado a mínima bola para o pobrezinho do livro. Me sinto culpada.
(I.R, 16 anos, F, 23/11/2014 - **O morro dos ventos uivantes**).

Estou super envolvida com o livro, a história já está bem mais avançada (Catherine casou e Heathcliff voltou, pois tinha fugido). O tipo de linguagem exige mais de mim na leitura, por isso consultei o dicionário várias vezes.
(I.R, 16 anos, F, 28/11/2014 - **O morro dos ventos uivantes**).

A senhora Catherine e o senhor Heathcliff estão INSUPORTÁVEIS!!! Como pode alguém mudar tanto? Fico com vontade de entrar no livro e dar fim neles... A mocinha agora é a Isabella Linton e o seu irmão Edgar é o trouxão da história. Pobre homem, o que o amor não faz!
(I.R, 16 anos, F, 30/11/2014 - **O morro dos ventos uivantes**).

Às vezes me confundo um pouco com a história, pois ela salta de tempos em tempos. O amor de Heathcliff e Catherine é doentio e me dá medo. E no fim do capítulo uma surpresa: Catherine morreu, mas antes, teve uma filha. Agora, me diz, o pai é o Edgar ou o Heathcliff?
(I.R, 16 anos, F, 01/12/2014 - **O morro dos ventos uivantes**).

Foram lidos então os dois últimos capítulos do livro! E olha, não foi nenhum sacrifício. Realmente fiz drama em relação ao livro, pois a história foi bem interessante. Mas preciso dizer que gostei do livro até essa última parte e prefiro criar um final alternativo para ele, pois o final escrito é muito sem emoção. Heathcliff morre e junto com a Catherine “assombra” o Morro dos Ventos uivantes. A Catherine filha vai casar com o Hareton e eles vão na Granja com a Nelly. E o pior foi a mudança de personalidade de Heathcliff antes de morrer. Que falta de criatividade! Mas valeu a pena!
(I.R, 16 anos, F, 08/12/2014 - **O morro dos ventos uivantes**).

Considerando os registros dessa leitora de 16 anos, cabe destacar a motivação para ler um texto canônico, o acesso fácil à leitura e suas relações pessoais e estruturais com a leitura literária. A relação estabelecida pela leitora é de afeto, cuja ênfase dá-se quando ela afirma que o livro dá a ela uma terceira chance e fica com remorso por não ter feito uma leitura mais atenta nas duas primeiras vezes. Também há de se destacar a preocupação com a estrutura: construção/apresentação dos personagens, exploração do enredo e sua frustração em relação ao desfecho da narrativa.

Apesar da pouca idade, a leitora cursava o equivalente ao segundo ano do Ensino Médio, no período dos registros no Diário. A opinião da adolescente acerca da narrativa de Brontë, encontra eco na análise do professor universitário Ricardo Barberena, publicada no “*Guia de Leitura: 100 autores que você precisa ler*”, (2007) da editora L&PM. Segundo, Barbarena:

O morro dos ventos uivantes certamente torna-se um clássico da literatura inglesa devido a sua estrutura de enredo que intercambia insinuações sobrenaturais, arquétipos trágicos, paisagens psicológicas, intensidades de paixão/fúria. Ao apontar para a inconstância no arcabouço das máscaras sociais, o romance de Brontë instaura a representação de personagens perdidas num indomável vácuo da fantasia e da subjetivação niilista, emoldurando-se uma relação amorosa que remete à completa destruição num byronismo demoníaco: Catherine e Heathcliff deflagram a primeira pulsão vida-morte. [...] Esteticamente impactante, Brontë rejeita a tradição do Alto Romantismo através do questionamento da exaltação do desejo masculino como persona lírica monolítica e dominante. (BARBERENA, 2007, p. 70-71).

Dadas as devidas proporções entre as análises de uma estudante do Ensino Médio e um professor universitário e pesquisador da literatura, percebe-se que a aluna conseguiu apreender a tortuosa relação amorosa entre os protagonistas, bem como o cenário byroniano o qual lhe provoca medo (“O amor de Heathcliff e Catherine é doentio e me dá medo.”) embora ela não faça referência à influência do poeta inglês, foi capaz de perceber a atmosfera sombria que envolve a narrativa.

Cabe ressaltar também o diálogo que a leitora estabelece com a obra literária mesmo pertencendo a outro período histórico. É exatamente acerca desse fenômeno da historicidade que trata a primeira das sete teses de Jauss (1994), teses estas que definem a estética da recepção, das quais, segundo Regina

Zilberman (1989)⁵⁸, pode-se dizer que as quatro primeiras são premissas e as três últimas apontam para a ação.

Como já afirmado, a estética da recepção surge como provocação à história tradicional da literatura, portanto, é relevante que a primeira tese faça referência à historicidade da obra literária e ao diálogo estabelecido entre o leitor e o texto literário. Para Zilberman (2008):

Nenhum leitor fica imune às obras que consome; essas, da sua parte, não são indiferentes às leituras que desencadeiam. Portanto para Jauss, o leitor constitui um fator ativo que interfere no processo como a literatura circula na sociedade. Só que a ação do leitor não é individualista; nem cada leitor age de modo absolutamente singular. (ZILBERMAN, 2008, p. 6).

Dessa forma, também destacamos as palavras de Jauss (1994) acerca do papel dos leitores e seu impacto na história da literatura:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico que sobre eles reflete. A soma – crescente a perder de vista – de “fatos” literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que o passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história. (JAUSS, 1994, p.25).

Para Jauss, é fundamental que se diferencie o “fato” histórico da “arte” literária, uma vez que o contexto histórico no qual surge uma obra literária não se constitui, a priori, “numa sequência factual de acontecimentos forçosamente existentes independentemente de um observador” (JAUSS, 1994, p.25). Dessa maneira, o autor enfatiza que:

Diferentemente do acontecimento político, o literário não possui consequências imperiosas, que seguem existindo por si sós e das quais nenhuma geração posterior poderá mais escapar. Ele só logra seguir produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas

⁵⁸ Análise sobre a Estética da Recepção realizada pela professora Regina Zilberman (acerca da palestra de Jauss e seu respectivo livro), publicada pela editora Ática, em 1989.

gerações futuras ou seja por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. (JAUSS, 1994, p.26).

Segundo Jauss, a historicidade da obra literária não é pautada pela cronologia, mas sim pelas relações estipuladas pelos leitores, uma vez que “A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra.” (JAUSS, 1994, p.26).

Como exemplo dessa relação dialógica com a historicidade das obras literárias e seus leitores, cito, a seguir, alguns registros feitos pelos estudantes em seus Diários:

Estão fazendo lembranças de histórias sobre o pai do menino negro, a linguagem é meio chata e a história é maçante, eu estou cansada e me deu um pouco de sono essa parte, por isso só li duas páginas. A história pra mim é um pouco óbvia eu acredito que a menina vai ficar com o seu primo, que é mulato, e seu pai, que já estava arrumando marido para ela, não aceita. Por eu já pensar assim eu fico meio angustiada porque eles “enrolam” muito para contar a história principal.
(A.X, 16 anos, F – **O Mulato**, 17/10/2013).

Eu já tinha lido livros dessa mesma época e tinha gostado, mas esse não foi o caso com o Mulato, pretendo ler Memórias Póstumas de Brás Cubas agora para chegar a conclusão que o problema é o escritor ou o naturalismo.
(A. X, 16 anos, F – **O Mulato**, 04/12/2013).

OBS: Se temos muitas páginas, logo temos muitos acontecimentos e muitas leituras. Assim proíbo-me de descrevê-las a fim de não perder tempo. OBS.
II: Engraçado o jeito que temos de absorver os modos de fala, né? Por exemplo, agora escrevi a “obs I” com o estilo de escrita e narração do livro kk.
(G.Ü. T, 16 anos, F – **O Guarani**, 17/06/2014).

Ambas alunas de 16 anos demonstram reconhecer o contexto de produção da obra literária como bastante diferente de sua cultura contemporânea, porém entendem que tais diferenças servem para enriquecer as narrativas literárias.

A segunda tese afirma que a recepção é determinada pelo horizonte de expectativa⁵⁹ do leitor, que envolve as vivências do leitor e as relações que este estabelece com o texto literário, estabelecendo uma relação subjetiva uma vez que evoca lembranças e promove expectativas, pois:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28).

Cabe salientar que o conceito de “horizonte de expectativa” é essencial para compreendermos a teoria de Jauss (1994) e abarca desde a primeira impressão do leitor à obra literária bem como as mudanças estabelecidas na ordem social de cada estética e dos valores éticos e morais de cada época, ou seja, refere-se ao sistema histórico-literário. Dessa forma, essa segunda tese é uma espécie de defesa às críticas de que sua proposta metodológica pudesse ser reduzida a uma “estética do gosto”, com leituras meramente impressionistas ou de caráter psicológico.

Sendo assim, cabe ressaltar como se dá a recepção acerca do “herói” da narrativa, pois para Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989, p.59) a escolha do herói não é aleatória uma vez que são definidos não apenas por suas ações no decorrer do enredo, mas pelas respostas desencadeadas no público. Para o estudioso alemão, essas reações do público motivam cinco modalidades de identificação (entre receptor e personagem), quer sejam:

- 1) a **associativa**, quando a representação se torna uma espécie de jogo;
- 2) a **admirativa**, quando o herói corporifica um ideal e provoca devoção no leitor;
- 3) a **simpática**, quando o herói se aproxima do “homem comum”, do cotidiano;

⁵⁹ Conceito utilizado por Hans George Gadamer, professor de Jauss na Universidade de Heidelberg.

4) a **catártica**, quando o herói provoca uma autorreflexão mais profunda no receptor;

5) a **irônica**, quando a identificação desejada passa a ser ironizada ou até recusada pelo leitor/receptor.

Como exemplo de identificação irônica do leitor/receptor com o herói, destaco esse excerto de Diário que diz:

[...]O resto do capítulo até que é bem comprido, mas eu vou resumilo “Ai como o Evan é lindo”, “Ai como o Evan é forte”, “Ai como o Evan é legal”, “Ai como o Evan é lindo”, “Ai como o Evan me ajuda”, “Ai como o Evan é lindo”, “Ai como o Evan é forte”, “Já falei que ele é lindo?”. Eu peguei um nojo desse cara, sério. E no final do capítulo eles acabam se beijando, óbvio. Por isso eu acho as partes do Bem mais legais que a Cassie. Com o Bem tem ação, tiro, porrada e bomba.
(F.S, 15 anos, M– **A 5ª onda**).

Como se pode observar, o receptor ironiza e rejeita a descrição do personagem, bem como não aceita sua idealização física e moral. Sua preferência recaí sobre o outro personagem, cujas ações são mais imediatas e repletas de cenas que envolvem luta corporal, haja vista que o horizonte de expectativa do leitor/recepção era exatamente que o enredo trouxesse mais ação de luta corporal que intelectual.

Para Jauss (1994), a objetivação do horizonte de expectativa dá-se com obras mais ou menos delineadas historicamente, uma vez que na ausência de sinais explícitos, o autor pode contar com três fatores que ajudam na predisposição do público leitor. O primeiro é o gênero textual com suas especificidades estéticas; o segundo é a relação implícita com obras canônicas; e, o terceiro fator, é a oposição entre ficção e realidade e entre função poética e função prática da linguagem. Esse último, destaca-se por se fazer presente nas leituras mais atentas como forma de comparação. Outrossim, Jauss (1994) afirma que: “Esse terceiro fator inclui ainda a possibilidade de o leitor perceber uma nova obra tanto a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária, quanto do horizonte mais amplo de sua existência de vida.” (JAUSS, 1994, p.29-30).

Acerca desse horizonte de expectativa, suas relações objetivas e subjetivas, cito mais um exemplo, retirado dos Diários feitos pelos discentes:

Confesso que li contra minha vontade, não me apeguei aos personagens, porém horas depois que terminei de ler, comecei a pensar e pensar, acabei percebendo que minha raiva não deixou eu curtir o livro como deveria. A realmente é boa e faz sentido. Tem partes chatas (muitas) que dá vontade de tacar o livro na parede, mas as boas valem por todas. Os personagens psicopatas foram essenciais e apesar de eu não gostar do jeito do João “Psicopata” Romão, ele é incrível e o pivô da história. O livro “buga” o cérebro mesmo, mas dá pra ler bem. E o Aluísio Azevedo ficou me devendo o casamento da Zulmira. A pobre Bertoleza teve um fim injusto, ela merecia algo melhor. O Miranda e os demais não tem o que comentar. (V.C, 17 anos, F, 26/11/2014 – **O Cortiço**).

Como podemos perceber no fragmento, a aluna “cobra” do autor um desfecho que descrevesse a cena do casamento entre Zulmira e João Romão, pois para ela tal evento merecia uma descrição detalhada, uma vez que essa expectativa não foi contemplada no texto da obra.

A terceira tese refere-se ao caráter artístico do texto. Jauss (1994) salienta que o texto literário pode satisfazer o horizonte de expectativa do leitor ou provocar um estranhamento que levará ao rompimento desse primeiro horizonte promovendo uma nova percepção da realidade. Esse movimento de afastamento e de aproximação entre leitor e obra é denominado por Jauss (1994) de “distância estética” e é exatamente essa *distância estética* que irá estipular o caráter artístico de uma obra literária.

Segundo Jauss (1994):

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela colhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. (JAUSS, 1994, p.31).

Dessa forma, podemos entender que quando “não há nenhuma guinada rumo ao horizonte de expectativa ainda desconhecida” a obra de arte é classificada como “ligeira” ou “culinária”. Ou seja, trata-se daquelas obras cujas estruturas são previsíveis, comuns nos best-sellers ou nos chamados “romances de banca”⁶⁰, cujos

⁶⁰ Romances de banca ou “de bolso” são obras ficcionais vendidas em bancas/quiosques/barracas de jornais, com baixa qualidade de impressão, porém com preços bem mais baratos que os cobrados por livrarias.

enredos e construção de personagens são rasas e de fácil leitura. Por outro lado, os textos denominados de “clássicos” ou “canônicos” são aqueles de grande distância estética, que conseguem provocar leitores de várias épocas distintas, pois permitem novas leituras em diferentes momentos históricos.

Acerca dessa capacidade receptiva, cabe trazer como exemplo, uma citação do escritor tcheco, Franz Kafka (1883-1924). Em uma carta endereçada a um amigo, portanto, válido como um ato confessional, ele descreve como entendia que devia se relacionar com um livro:

De modo geral, acho que devemos ler apenas os livros que nos cortam e nos ferem. Se o livro que estivermos lendo não nos desperta como um golpe na cabeça, para que perder tempo lendo-o, afinal de contas? Para que nos faça feliz como você escreveu? Meu Deus, poderíamos ser tão felizes assim se nem tivéssemos livros; livros que nos alegram, nós mesmos também poderíamos escrever num estalar de dedos. Precisamos na verdade, de livros que nos toquem como um doloroso infortúnio, como a morte de alguém que amamos mais que a nós mesmos, que nos faça sentir como se tivéssemos sido expulsos do convívio para as florestas, distantes de qualquer presença humana, como um suicídio. Um livro tem de ser o machado que rompe o oceano congelado que habita dentro de nós. (*apud* FISCHER, 2005, p.285).

É essa capacidade transformadora citada por Kafka, capaz de ampliar o horizonte de expectativa que Jauss (1994) afirma que adentra a dimensão de uma história da literatura escrita pelo leitor, uma vez que:

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras jamais expressas, pode ter por consequência uma “mudança de horizonte” –, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia). (JAUSS, 1994, p.31).

Dessa forma, é necessário ressaltar que o repertório individual do leitor é bem importante na contribuição do alargamento do horizonte de expectativa. Diferentemente da condição histórica cultural de Franz Kafka, e de seu legado para

a humanidade, há inúmeros leitores que também se deixam emocionar pelos livros. Um desses leitores, ainda com pouca experiência em leituras literárias, escreveu em seu Diário:

Sou um garoto sonhador, não desisto daquilo que quero e nem das pessoas que amo, nunca deixo de sorrir pois seja qual for o problema sempre haverá alguém do meu lado. Não tenho paciência para ler, mas queria, ler é como ter várias vidas em diferentes lugares.
(J.G.W.Q, 16 anos, M, 15/02/2016 – **Alvorada dos espectros**).

É possível perceber a diferença entre o horizonte de expectativa considerando o repertório de cada leitor. Quando o receptor tem mais experiência em sua trajetória, torna-se conveniente ampliar cada vez mais seu horizonte de expectativa, procurando leituras que o desafiem, que o desacomodem, que fujam do óbvio. Entretanto, quando o leitor é iniciante ou não possui um repertório vasto que enriqueça sua experiência com a leitura, é comum que seu horizonte de expectativa esteja focado em leituras mais simples, com personagens, enredos e estruturas que sigam os modelos pré-estabelecidos, mantendo o leitor em sua zona de conforto.

A quarta tese propõe estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, proporcionando interpretar de forma distinta a recepção do passado no momento presente. Segundo Jauss (1994):

[...] a reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra". (JAUSS, 1994, p.35).

Sendo assim, depreende-se que os atos de compreensão e de recepção estão vinculados aos processos histórico-culturais dos leitores, e sendo assim, faz-se necessário reconstruir o horizonte de expectativa, pois "só se pode entender um texto quando se compreendeu a pergunta para qual ele constitui uma resposta." (JAUSS, 1994, p.37)

A fim de exemplificar a diferença entre períodos históricos e o público leitor de uma obra, categorizada como canônica, cito o registro no Diário de leitura de uma jovem de 17 anos:

O livro já começa pedindo favores... “Diga à minha mãe que me ocupo das coisas de que ela me incumbiu [...]; diga à minha mãe que tudo ficará bem.” Meu querido amigo, não vou dizer nada não, viu? Cada um com seus problemas. “Estou tão feliz, meu amigo, e de tal modo mergulhado no tranquilo sentimento da minha existência [...]” – Acho que descreveria as horas em que estou dormindo com essa frase... Será que esse menino realmente PRECISA escrever tudo de forma tão poética? Essas primeiras páginas, se transcritas para os dias de hoje em alguma rede social, seriam algo como: “Oi miga, cheguei bem. Tudo aqui é muito louco, mas temo feliz. BJS pra mãe e pra família”.
(E.B, 17 anos, F, 08/05/2015 – **Os sofrimentos do jovem Werther**).

Segundo Rosenfeld (2003), o autor alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) foi um dos principais representantes do *Sturm und Drang*⁶¹, movimento artístico pré-romântico cujas manifestações remontam a 1770. Este movimento teve como características o rompimento com a estética iluminista e com o classicismo, valorizando o individualismo por meio de uma visão de mundo subjetiva e excessivamente emotiva. Goethe publicou a primeira edição de seu romance epistolar⁶², **Os sofrimentos do jovem Werther**, em 1779, provocando comoção entre os jovens leitores de sua época.

Sobre a recepção à obra de Goethe, a pesquisadora Karin Littau (2008) destaca que:

La novela de Goethe *Los sufrimientos del joven Werther* (primera edición, 1774; edición revisada 1786) debe enterderse en el contexto de una reacción contra el sobrio racionalismo de la Ilustración porque, para su autor, la experiencia del yo como tal se realiza a través de la sensación. Son los sentimientos también los que nos permiten tener compasión de outro individuo y los que hacen que los lectores compartan “las alegrías y aflicciones de los personajes de la historia como si fueran propias” [...] Como las personas que leían las novelas de Rousseau, los lectores de Goethe derramaban mares de lágrimas compadecidos a Werther. (LITTAU, 2008, p.110).

⁶¹ Pode ser traduzido como “Tempestade e ímpeto”.

⁶² Narrativa construída na forma de cartas.

Littau (2008) afirma que a obra causou grande comoção entre os leitores. Desde sua primeira publicação, alguns escreveram cartas ao editor (ou para o autor) para comentarem o trágico desfecho. Um desses leitores, chamado Wilhelm Heinse, teve sua carta publicada em 1774, na qual lamenta o amor proibido entre Werther e Charlotte. O leitor dizia que: “Para quienquiera que haya sentido o sienta lo mismo que Werther, los pensamientos se desvanecen como la bruma bajo el sol ardiente apenas manifiesta sus sentimientos. El corazón está colmado y el espíritu desborda em lágrimas.” (LITTAU, 2008, p.111)⁶³

O *Making off*, escrito por Melissa R. Pitta, disponibilizado *online* na página da Biblioteca Pública do Paraná⁶⁴, acerca da obra de Goethe e sua recepção junto aos leitores, enfatiza que:

Na época de sua publicação, a comoção foi tão grande que os jovens se reuniam em grupos para fazer a leitura dramática da obra e discutir sua força poética. Alguns desses jovens, que se identificaram fortemente com as características e o romantismo exacerbado de Werther, chegaram a aderir à vestimenta do protagonista: casaca azul, colete e calções amarelos. A indumentária tornou-se referência e identificação de uma alma inquieta romântica, como o personagem que dá nome ao livro. Porém, a vestimenta não foi a única influência que o livro teve na sociedade. Em diversas regiões, a obra, que daria a Goethe reconhecimento literário em âmbito mundial, chegou a ser censurada por conta da onda de suicídios que gerou entre jovens leitores. Esse fato gerou a expressão *Wertherfieber*, ou Efeito Werther, utilizado na literatura técnica para designar os suicídios que seguem um modelo, isto é, são imitativos. No caso claro de Werther, os jovens de sua época que viveram uma paixão arrebatadora com a qual não sabiam lidar, que vivenciavam conflitos existenciais, preferiram ter o mesmo fim do protagonista, seguindo seus passos de fuga e escapismo. (PITTA, s/d, s/p)

A recepção da obra de Goethe, portanto, foi significativa para seus leitores contemporâneos, todavia, a leitora adolescente de 2015, não parece ter sido “tocada” pela mesma experimentação estética, haja vista que ela ironiza o tom

⁶³ A pesquisadora Karin Littau usa como referência a obra *Erläuterungen und Dokumente: Johann Wolfgang Goethe: Die Leiden des Jungen Werthers*, escrita por Kurt Rothmann, publicada em Stuttgart em 2000.

⁶⁴ *Making Off: Os sofrimentos do jovem Werther /O efeito Werther*. Escrito por Melissa R. Pitta. Disponível em <http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=592> Acesso em 24, Mai, 2019.

dramático do protagonista e propõe uma “atualização” via rede social. Considerando as teses de Jauss (1994), é provável que a leitora em questão não tenha construído um vasto repertório que a permita ampliar seu horizonte de expectativa, realizando uma leitura superficial da obra, sem propor os questionamentos e respostas os quais possibilitariam a reconstrução de seu horizonte de expectativa.

Cabe ressaltar que no período de criação de Werther, a recepção a sua obra citada por Pitta, de que “a comoção foi tão grande que os jovens se reuniam em grupos para fazer a leitura dramática da obra e discutir sua força poética. Alguns desses jovens, que se identificaram fortemente com as características e o romantismo exacerbado de Werther, chegaram a aderir à vestimenta do protagonista: casaca azul, colete e calções amarelos”, ainda é um comportamento usual de fãs que se reúnem em “clubes do livro” ou “clubes de leitura” para discutirem acerca da obra de seus autores favoritos.

A grande diferença é que no século XXI estas reuniões podem atingir um número ilimitado de participantes ao serem divulgadas na internet. Seja em blogs, sites, fanpages, chats, redes sociais e até via WhatsApp. Atualmente os fãs costumam se caracterizar como seus personagens favoritos em encontros específicos, organizados para esse fim em eventos/feiras temáticos; eles são conhecidos como *cosplays*⁶⁵.

Além dos *cosplays* também existe a prática da escrita dos fãs, chamada de *Fanfictions*, na qual há uma cópia do estilo, do enredo e dos personagens criados por um autor e cujos fãs resolvem desenvolver histórias. As *Fanfictions* possuem um público fiel e numeroso que lê e escreve centenas de histórias inspiradas nos livros originais. Esse novo gênero textual ganhou tanto espaço que já é um gênero estudado na academia⁶⁶. Logo, a questão de historicidade e comportamento social fica cada vez mais entrelaçada nos estudos que envolvem as teorias da estética da recepção.

⁶⁵ Para conhecer mais sobre os cosplays e suas imitações de personagens literários ou fílmicos, sugiro o artigo <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/175301> Acesso em 05,jun, 2019.

⁶⁶ Um exemplo dessa produção acadêmica é a tese de doutorado da professora Raquel Murakami, disponível em file:///C:/Users/Acer/Downloads/2016_RaquelYukieMurakami_VOrig.pdf Acesso em 05, Jun, 2019.

Ao final de suas quatro primeiras teses, as quais dão sustentação a sua teoria, Jauss propõem mais três teses relacionadas à historicidade da literatura a fim de compreender a produção e a evolução da literatura. A quinta, sexta e sétima teses revelam uma metodologia para o estudo da obra literária que priorizam os aspectos diacrônicos, sincrônicos e as relações entre literatura e vida social/pessoal. Dessa forma, segundo Costa Lima (2002, p.53), o leitor torna-se uma peça essencial na obra literária, pois esta só será compreendida enquanto modalidade de comunicação e criação de empatia, as quais facilitam a conexão entre o leitor e o texto.

Para Tinoco (2010), as sete teses propostas por Jauss (1994) demonstram que as relações sociais interferem na forma de ler (na recepção) dos textos literários, pois:

Assim, há dois elementos básicos a ser considerados: um, composto pelo sentido do efeito da recepção gerado pelo contato com o texto e por suas características particulares de forma, conteúdo e mensagem; outro, pelo sentido da recepção como experiência particular do leitor/destinatário. A teoria da recepção, nessa visão, estabelece a troca (recepção) de informações concluindo um sentido duplo de análise – o da obra manifestando ao mundo externo sua mensagem literária e o das experiências de mundo e vida, próprias de cada pessoa (leitor), compondo os grupos sociais de uma determinada sociedade. (TINOCO, 2010, p.57).

A quinta tese de Jauss versa acerca do caráter diacrônico da história da literatura, salientando que os aspectos estéticos e históricos são também elementos de inovação das obras literárias, uma vez que, para o autor, a história da literatura não pode ser linear por se tratar de uma sequência, cujas possibilidades de compreensão envolve uma série quase infinita de possibilidades, as quais poderão trazer novas perguntas e novas respostas às obras literárias, possibilitando, dessa forma, uma constante renovação na forma de se avaliar um texto literário. Segundo Jauss (1994):

A descrição da evolução literária como uma luta incessante do novo contra o velho, ou como alternância entre canonização e automatização das formas, reduz o caráter histórico da literatura à atualidade unidimensional de suas mudanças e limita a compreensão histórica à percepção destas últimas. Contudo, as mudanças da série literária somente perfazem uma sequência histórica quando a oposição entre a forma velha e a nova dá a conhecer também a especificidade de sua mediação. Tal mediação pode ser definida como o problema “que cada obra de arte coloca e lega, enquanto horizonte das ‘soluções’ possíveis posteriormente a ela”. (JAUSS, 1994, p.43).

A sexta tese aborda o caráter sincrônico da historicidade literária, pois embora as obras tenham sua própria história das recepções (de seus leitores de diferentes épocas), essa leitura precisa ser articulada com o momento de produção da obra literária. Para Jauss (1994), a chave para uma historicidade mais eficiente é a união entre os movimentos diacrônicos e sincrônicos, uma vez que ao relacioná-los conjuntamente significa reconstruir o horizonte de expectativa de acordo com a recepção dos leitores. De acordo com Jauss (1994),

A historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia. Deve, portanto, ser igualmente possível tornar apreensível o horizonte literário de determinado momento histórico sob a forma daquele sistema sincrônico com referência ao qual a literatura que emergiu simultaneamente pôde ser diacronicamente recebida segundo relações de não-simultaneidade, e a obra percebida como atual ou inatual, como em consonância com a moda, como ultrapassada ou perene, como avançada ou atrasada em relação a seu tempo. (JAUSS, 1994, p.48).

Dessa forma, a estética da recepção cumpre sua função ao propor essa interseção entre a historiografia e estética literária em diferentes épocas uma vez que “essa escolha não é decidida nem pela estatística nem pela vontade subjetiva do historiador da literatura, mas pela história do efeito: por aquilo que resultou do acontecimento”. (JAUSS, 1994, p.49) Sendo assim, cabe ao próprio leitor fazer a interseção entres diacronia e sincronia a fim de estabelecer o valor da obra literária na sua contemporaneidade.

Revelando esse processo receptivo, cabe destacar algumas impressões de leitura, retirados dos Diários de leitura dos estudantes que participaram do projeto de leitura, como por exemplo:

Bom, na verdade, eu estava mesmo a fim de ler “O Nome da Rosa”, ou “O Sol é Para Todos” (que eu já tenho há muito tempo guardado) ou “Charlotte Street” (que devo ter comprado há mais ou menos um ano e ainda não li sequer uma página...) mas, como eu ando meio esgotada e meio sem tempo pra começar uma leitura, eu optei pela leitura fácil que é o “Fazendo Meu Filme”. Eu já tinha pensado em ler esse livro pelo tanto que ouvi falar, mas isso já faz uns dois aninhos +/-; imaginei que não fosse o tipo de livro que eu gostaria de ler no momento mas, como ganhei de Natal do meu pai e não lê-lo sei que deixaria ele bem magoado, aproveitei a oportunidade desse trabalho já para eliminá-lo da minha prateleira (cheia) de “não-lidos”.

Até agora o livro está atendendo perfeitamente às minhas expectativas: um pouquinho tosco e mimimi demais. É o tipo de leitura que já estou cansada de ter. é um livro bem no estilo de “drama adolescente” com romance também. Não vou dizer que não gosto dos livros que retratam o dia-a-dia de uma adolescente na escola e que faz suspirar com um romancinho dos sonhos de qualquer guria de 14 anos. Mas eu já estava meio cansada desses livros e queria algo que realmente me acrescentasse algum conhecimento. Mas também não vou condenar tanto a escritora, pode ser que o livro me surpreenda daqui alguns capítulos ou que eu me renda ao “mimimi” e aos suspiros.
(L.X, 14 anos, F, 25/03/2016 – **Fazendo meu filme**) (sublinhados meus).

Considerando as impressões de leitura da leitora de 14 anos, percebe-se que ela tinha várias opções para escolher. E ela optou por ler um livro presenteado pelo pai (para agradá-lo) por acreditar que a leitura dele seria fácil, pois se tratava de um romance adolescente. Embora a leitora tivesse vontade de ler algo que “acrescentasse algum conhecimento”, ou seja, tinha intenção de ampliar seu horizonte de expectativa, justifica a escolha do texto pela facilidade, pelo conforto de saber exatamente o que a aguarda nas páginas, pois estava “meio esgotada e meio sem tempo pra começar uma leitura”; logo, entende-se que essa leitura mais fácil não contribui para redimensionar o horizonte de expectativas, pois não propõe desafios à compreensão da estrutura literária.

Por fim, a sétima tese de Jauss (1994), diz respeito à contextualização da vida cotidiana do leitor aos aspectos diacrônicos e sincrônicos da obra literária, ou seja, aproxima a história e a estética literárias da vida social dos leitores.

Segundo Jauss (1994):

O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p.52).

Dessa maneira, considerando as teses propostas por Jauss (1994), é possível que a literatura se relacione com o leitor tanto na esfera sensorial quanto na esfera ética proporcionando reflexões de ordem moral uma vez que a literatura não se esgota enquanto “arte da representação”. De acordo com Jauss (1994):

O abismo entre literatura e história, entre o conhecimento estético e o histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delineia em suas obras, mas quando no curso da “evolução literária”, ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais. (JAUSS, 1994, p.57).

Assim sendo, considerando todas as sete teses propostas por Jauss (1994), temos uma teoria literária que compreende que o leitor tem a possibilidade de criar significados aos textos literários e, também, refletir acerca das próprias expectativas, tanto da vida social quanto de questões histórico-estéticas pertencentes à estruturação literária e de sua “evolução histórica”.

A história da literatura deixa marcas, explícitas e implícitas, sobre a recepção dos leitores, todavia, esse é um procedimento bem particular e difícil de ser apreendido no momento de leitura, pois com a prática da literatura silenciosa⁶⁷ não mais sabemos as reações do leitor, a menos que ele as externar de forma explícita ou as escreva. Por isso, essa prática pedagógica de utilizar Diários de leitura com os estudantes fornece muito material para ser pesquisado. Os alunos e alunas escrevem suas impressões de leitura, delineando o processo de recepção e sua contextualização sócio histórica. Como exemplo dessa relação entre diacronia, sincronia e vida social, destaco os fragmentos dos Diários, a seguir:

Coincidência engraçada, eu diria, ter escolhido um livro que conta a história de um míope justo quando minha mãe é diagnosticada com catarata, sem falar da Uvit e miopia que já tinha. Porém, ao contrário de Simplício, personagem do livro, a miopia da minha mãe é apenas física e não moral, como o pobre moço que além de não enxergar um palmo diante do nariz também não possui o mínimo discernimento. Realmente seria horrível ver por meio desta visão do mal proporcionada pela luneta mágica, que após três minutos de fixação mostra tudo de pior que existe no ser ou objeto fixado. / Pelo que conheço os meus parentes acredito que veria neles o mesmo, ou bem pior, do que o pobre Simplício viu nos seus. É triste mas é a vida, fazer o que?! [...]

(G.M, 16 anos, F – **A Luneta Mágica**).

⁶⁷ No capítulo 3 dessa tese, intitulado Dulce ou Útil: a leitura e os leitores, abordarei brevemente a trajetória das práticas de leitura e essa relação entre leitura silenciosa e leitura em voz alta está mais detalhada.

PONTOS POSITIVOS DA LEITURA

Foi muito interessante achar pontos comuns na personalidade das pessoas daquela época com agora. O fato de em cidades pequenas acontecer muitas fofocas, das pessoas serem tão cínicas a ponto de falarem mau das pessoas pelas costas e na frente tratar ela como um rei, a menina que sonhava com seu príncipe encantado e o preconceito escondido dentro das pessoas.

(A.X, 16 anos, F, 04/12/2013 – **O Mulato**).

Portanto, entendo que a Estética da recepção e suas vertentes contribuem para a renovação dos estudos de Teoria Literária. Apesar de datada do século XX, os seus fundamentos permanecem pertinentes aos estudos literários, uma vez que trazem novos questionamentos acerca da historicidade e também fazem emergir um novo elemento: o leitor ativo e participativo que poderá ter uma visão ampliada e crítica tanto da obra de arte quanto da sua própria existência no mundo.

Dessa forma, ao considerar as diversas relações estabelecidas entre a obra literária e seus leitores, torna-se necessário ressaltar as palavras de Terry Eagleton (2003) quando afirma que:

De um modo geral, admite-se hoje que nenhuma leitura é inocente, ou feita sem pressupostos. Poucas pessoas, porém, levarão às últimas consequências as implicações dessa culpa do leitor. Um dos temas deste livro é o de que inexistente uma reação puramente “literária”: todas as reações, sem exclusão das reações à forma literária, aos aspectos de uma obra que são por vezes ciosamente reservadas ao “estético”, estão profundamente arraigadas no indivíduo social e histórico que somos. (EAGLETON, 2003, p.123).

Por fim, defendo o uso da Estética da recepção, nessa pesquisa, por ser ela a principal corrente crítica que destaca a função do leitor, considerando e até mesmo enfatizando esse “indivíduo social e histórico”, citado por Eagleton (2003), uma vez que o estudo proposto nesse trabalho procura destacar o protagonismo dos jovens leitores ao analisar o percurso da recepção literária registrada em seus Diários de leitura.

Assim sendo, no próximo subcapítulo dessa tese, abordarei algumas propostas de análise da recepção literária por meio dos registros feitos pelos leitores e leitoras literárias, em seus Diários de leitura.

4.3 Habemos clavam?!⁶⁸ Propostas de análise literária dos registros nos Diários de leitura

Conforme já citado, utilizarei como lastro teórico as ideias defendidas por Jauss (1994) e Iser (1996, 1999), cujas teses defendem a participação ativa do leitor, considerando os aspectos estéticos e historiográficos do ato de ler, tratando a literatura como "provocação", uma vez que conduz o leitor a buscar novos sentidos no texto lido, ampliando os horizontes de expectativa em relação não só à obra em si, mas também em sua própria existência.

Considerando as sete teses desenvolvidas por Jauss (1994), concordo que a leitura literária propõe um diálogo com o leitor, um sujeito histórico que constrói seu próprio repertório de impressões e sentidos, propondo um horizonte de expectativas acerca dessa leitura literária. Como destacado anteriormente, nesta tese, de acordo com cada horizonte, composto por saberes sociais, históricos e culturais, o leitor pode ampliar, estranhar, romper, modificar seus horizontes e transformar suas próprias expectativas depois de experimentar as leituras.

Considerando o aporte teórico sustentado pela Estética da Recepção, os recursos didático pedagógicos propostos pelo letramento literários e buscando oferecer aos estudantes uma educação literária pertinente ao aprendizado da disciplina, sem fugir do currículo proposto para o Ensino Médio Integrado, esse estudo debruçou-se sobre as seguintes questões: as escolhas dos discentes, a aproximação com os textos literários, a participação dos leitores no preenchimento dos vazios textuais e a ampliação do horizonte de expectativas.

Dessa forma, paralelamente ao analisar *como* os estudantes fizeram suas escolhas, passarei a apresentar e discutir, especificamente, às questões propostas para análise da recepção literária presente nos Diários de leitura. Como dito anteriormente, considerando a função comunicativa da linguagem, Jauss (1994) elencou três categorias essenciais para a fruição estética: a *poíesis*, a *aísthesis* e a *kátharsis*. A primeira "é o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos" (JAUSS, *apud* COSTA LIMA, 2002, p.100); a segunda é "o conhecimento sensível, em face da primazia do conhecimento conceitual" (Jauss, *apud* COSTA LIMA, 2002, p. 101);

⁶⁸ Tradução do latim: Teremos uma chave?

e a terceira, pode ser denominada como “o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psiquê” (Jauss, *apud* COSTA LIMA, 2002, p. 101).

Para as professoras Mary Kimiko G. Murashima e Maria Helena Rangel Geordane (2014), as categorias *poíesis*, *aísthesis* e *kátharsis*, propostas por Jauss (1994), são indissociáveis, apesar de serem autônomas:

O interessante na tese de Jauss é que essas três categorias representam funções autônomas que interagem umas com as outras na experiência estética: a *poíesis*, que remete à consciência produtora; a *aísthesis*, que diz respeito à consciência receptora, e a *kátharsis*, que se identifica com a transformação da experiência estética subjetiva em intersubjetiva. Todas essas relações são dinâmicas e pressupõem a comunicação literária como uma experiência estética, desde que se tenha em vista a experiência do prazer. (MURASHIMA; GEORDANE, 2014, p.6).

Na justificativa, obrigatória em todos os Diários, referente ao "Motivo de Escolha" são revelados dados que respondem acerca dessa relação de proximidade entre a obra literária e o leitor. É possível encontrar nos registros feitos pelos estudantes várias situações em que eles explicitam suas preferências acerca de seus gostos pessoais, demonstram rastros de sua educação literária e como se relacionam com o texto literário, dessa forma, pode-se perceber que os registros dos alunos e alunas apresentam as três funções propostas por Jauss (1994), quer seja, a *poíesis*, a *aísthesis* e a *kátharsis*.

Dessa forma, ao longo das análises dos Diários, podemos acompanhar o movimento de aproximação (recepção) entre leitor e obra, e tal proximidade permite que os alunos e alunas preencham “espaços vazios” dos textos, tornando-se coautores do texto literário. E, também, podemos perceber que tal identificação com a obra literária possibilita renovação com a percepção que o/(a) leitor(a) tinha/tem do mundo, uma vez que é comum lermos registros nos Diários nos quais os leitores e as leitoras ratificam (ou recusam) seus horizontes de expectativas.

Destaco as palavras de uma leitora de 15 anos sobre a escolha do livro **Toda Poesia**, de Paulo Leminski:

Escolhi este livro porque há alguns meses, minha amiga compartilhou uma poesia do autor no Facebook. Identifiquei-me com ele, então passei a seguir uma página criada por, e para, admiradores de Leminski, onde encontrei vários trechos do livro.

Na verdade, sempre gostei de poesia, mas quase não as lia, por tratarem de coisas abstratas e que não prendiam minha atenção. Encantei-me ao ler aqueles pequenos trechos, que têm um duplo sentido instigante e uma linguagem que me agrada.

Quando este trabalho foi dado logo pensei nesse livro, e achei um bom motivo para lê-lo.

(D.R.B, 15 anos, F, 12/11/2013 – **Toda Poesia**).

Como pode-se observar no excerto do Diário, a jovem leitora afirma “sempre gostei de poesia”, porém justifica que não costumava ler mais devido à temática proposta pelos poemas: “tratavam de coisas abstratas”. Não temos como saber quais poemas passaram pela trajetória dessa leitora, porém, seu horizonte de expectativas é formado por poemas que tratem de assuntos mais próximos ao cotidiano e que tenham “uma linguagem que me agrada”, ou seja, uma linguagem contemporânea e urbana tal qual a proposta pelo poeta curitibano, Paulo Leminski.

Também pode-se perceber o papel das redes sociais como fonte de influência, haja vista que a leitora afirma ter conhecido o poeta por meio de uma postagem feita por uma amiga no Facebook⁶⁹. Após esse primeiro contato, a jovem leitora, procurou uma página dedicada à poesia de Leminski, na qual os leitores podiam postar poemas e passou a segui-la, e, posteriormente, quando foi solicitado o trabalho com os Diários, a aluna encontrou “um bom motivo para lê-lo.”

Dessa forma, quando os estudantes explicitam seus gostos/preferências literárias, torna-se mais visível esse processo de aproximação entre o leitor/receptor e os textos literários, bem como torna-se nítido o horizonte de expectativas que esse aluno possui antes da leitura da obra escolhida.

Com o intuito de conhecer mais acerca do horizonte de expectativas dos discentes em relação às obras que gostam de ler, comparei os dados obtidos nos 464 Diários de leitura com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, que elenca como o último livro que o entrevistado leu ou ainda está lendo, as obras citadas estão explicitadas na Figura 26 - Última leitura:

⁶⁹ Rede social, disponibilizada gratuitamente, na qual há a interação entre os usuários e troca de postagens de textos ou imagens, fotos, vídeos. Atualmente (2019) é a rede social mais popular entre os jovens.

Figura 26 - Última leitura



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil – 4ª Edição, 2015.

Como pode-se observar, considerando apenas as obras literárias, o livro mais popular é **Diário de um banana**, seguido de perto por **A culpa é das estrelas** e **Cidades de Papel**, estes dois últimos, títulos do escritor estadunidense John Green, sucesso absoluto entre as adolescentes, no período estudado nesta tese.

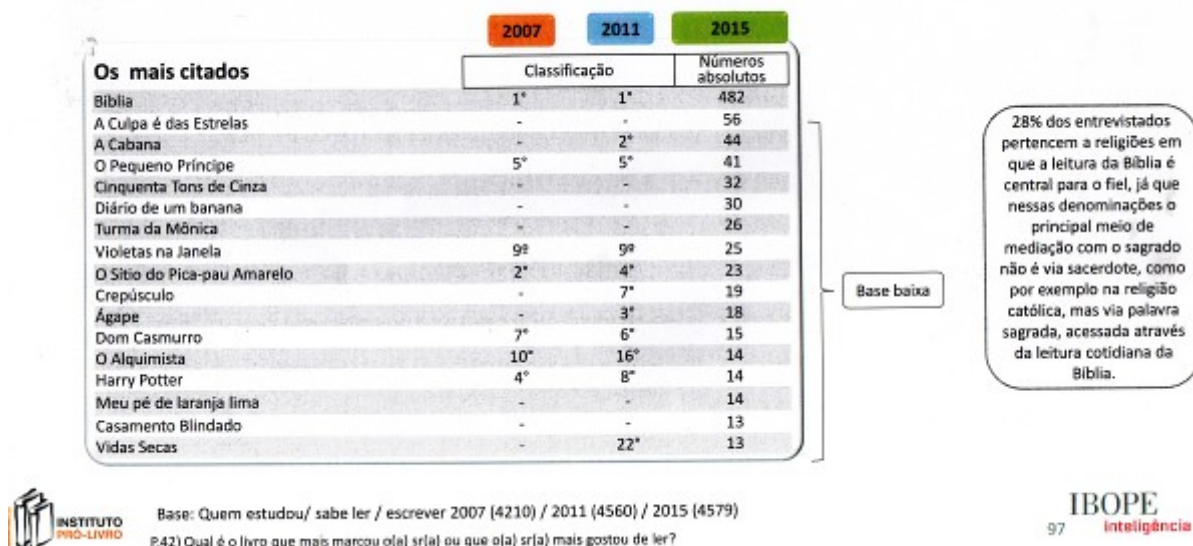
Acerca do resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª edição, o professor Ceccantini (2016) afirma que:

No que diz respeito às obras citadas, chama a atenção o vínculo que praticamente todas mantêm com a indústria cultural – quase todos os livros foram objeto de adaptação cinematográfica (alguns com estrondoso sucesso e bilheterias gigantescas) ou estiveram associados a outros produtos, como videogames, música, moda, etc. (CECCANTINI, 2016, p.91).

Quando a pergunta muda para “Qual é o livro que mais marcou o(a) sr(a) ou que o(a) sr(a) mais gostou de ler?” as respostas sofrem alterações pertinentes, Nessa segunda listagem, exemplificada na Figura 27 – Livro mais marcante, a seguir, há o predomínio de obras literárias, o que, de imediato, me leva a pressupor que a literatura é uma leitura mais *marcante* para o leitor.

Figura 27 - Livro mais marcante

Livro mais marcante: os mais citados



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª edição, 2016.

Entre essas obras que marcaram o leitor, aparecem clássicos infantis como: **O Pequeno Príncipe**, **Meu pé de laranja lima**, **Turma da Mônica** (apesar de ser de um gênero com menor prestígio acadêmico, a História em Quadrinhos – HQ – essa coleção foi muito marcante para os jovens leitores da década de 1980 e 1990) e **O Sítio do Pica-pau Amarelo**. Também há a presença dos livros consagrados pelos adolescentes, tais como **Crepúsculo**, **A Culpa é das estrelas** e **Harry Potter**. Para o público adulto, temos **Cinquenta Tons de Cinza** e **O Alquimista**. E, entre os clássicos brasileiros mais bem quistos pelos críticos literários, aparecem **Dom Casmurro** e **Vidas Secas**.

Cabe ressaltar o papel atribuído pelos leitores aos textos religiosos, uma vez que em ambos cenários da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Figuras 26 e 27), a Bíblia aparece, de forma significativa, como o livro mais citado. A própria pesquisa atribui esse dado ao fato de que 28% dos entrevistados declararam-se evangélicos, e, portanto, a leitura diária da Bíblia faz parte da rotina dos fiéis.

Outros textos ligados à religiosidade também constam na lista dos livros citados como “o último livro ou o que está lendo” (Figura 26), aparecem, por ordem

de citação: **Casamento Blindado**, **Ágape**, **Ninguém é de ninguém**, **Livro dos Espíritos**, **Philia** e **A única Esperança**. Desses títulos, são de cunho evangélico: **Casamento Blindado** (escrito pela filha e pelo genro do pastor Edir Macedo, impulsionado pelos leitores crentes, tornou-se um fenômeno de vendas no Brasil) e **A única esperança**. Para os católicos, os títulos escritos pelo padre Marcelo Rossi: **Ágape** e **Philia**. Os títulos: **Ninguém é de ninguém**, e o **Livro dos Espíritos** são de teor espírita (kardecista).

Ainda considerando os títulos não literários da lista, exemplificada na Figura 26, aparecem os livros de autoajuda: **O Monge e o Executivo** e **O Código da Inteligência**. Também há a citação a “livro de culinária”, sem maiores especificações sobre autor ou título.

A lista da Figura 27 – Livros mais Marcantes traz textos mais literários, porém ainda aparecem alguns de caráter religioso. Não consta nessa listagem nenhum livro de autoajuda. A liderança é da Bíblia, e depois aparecem **A Cabana**, **Violetas na Janela**, **Ágape** e **Casamento Blindado**.

Tais registros de práticas de leitura revelam, portanto, a maneira como os leitores interagem com a obra lida. Atualmente, o consumo de bens culturais se estende para além do mercado editorial, embora este seja uma parte extremamente significativa, se considerarmos os resultados econômicos.

Depois de analisar os livros mais lidos no Brasil, tratarei de apresentar os livros mais lidos pelos adolescentes, considerando os dados obtidos pelo projeto realizado junto aos alunos e alunas do IFSul, referente à confecção do Diário literário, compilamos os títulos das obras mais lidas pelos adolescentes, e elaboramos um gráfico, exemplificado na Figura 28 - Os títulos mais lidos IFSul , a seguir:

Figura 28 - Os títulos mais lidos IFSul



Fonte: Dados consolidados pela pesquisadora.

Ao analisarmos as listas das duas pesquisas, respeitada a distância quantitativa entre os dois projetos, pois na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, foram realizadas 5.200 entrevistas em 44 municípios brasileiros, já o projeto Diários de leitura possui um acervo composto por apenas 464 Diários, é possível perceber algumas semelhanças nas escolhas dos leitores.

Comparando as obras citadas nas duas pesquisas, temos que há a preferência dos adolescentes por autores estrangeiros, sobretudo os pertencentes à

produção cultural de Língua inglesa. Cabe ressaltar que há uma clara predileção por sagas, ou séries, ou seja, livros sequenciais, que mantêm um personagem protagonista capaz de promover grande empatia nos leitores, como já foi destacado por Ceccantini (2016).

O sucesso **A culpa é das estrelas**, do estadunidense John Green, aparece com destaque no gosto dos leitores tanto na pesquisa nacional quanto na pesquisa local. Dos 464 Diários produzidos pelos discentes, 24 referem-se ao bestseller **A culpa é das estrelas**, e além desse, outros 24 Diários também são sobre romances de autoria de John Green, são eles: **Quem é você, Alasca?** 11 Diários, **Cidades de Papel**, 06 Diários, **O Teorema Katherine**, 05 Diários, **Will& Will**, 01 Diário e **Deixe a neve cair**, 01 Diário.

O segundo lugar de “título mais lido” traz um empate entre: **As vantagens de ser invisível** (09 Diários); e **Noite na Taverna** (09 Diários); em terceiro lugar temos um empate entre **O menino do pijama listrado** (08 Diários) e **Um estudo em vermelho** (08 Diários). Desses apenas **Noite na Taverna** não possui versão fílmica e é de um autor brasileiro.

Entre os autores nacionais, como podemos perceber, na Figura 28, o mais citado foi **Noite na Taverna**, de Álvares de Azevedo, com 09 Diários, embora o autor mais lido pelos adolescentes que participaram do projeto tenha sido Machado de Assis, com 13 Diários. A diferença é que do Machado de Assis foram lidas cinco obras distintas, que foram: **Helena** (02 Diários), **Dom Casmurro** (03 Diários), **Memórias Póstumas de Brás Cubas** (06 Diários), **O Alienista** (01 Diário) e **Quincas Borba** (01 Diário).

Sobre a escolha dos estudantes (dos 09 Diários 08 são de meninos e apenas 01 é de uma menina) por **Noite na Taverna**, cabe ressaltar que esse título fazia parte de uma lista de autores indicados pela professora/pesquisadora (autores românticos) e se trata de um dos meus livros favoritos. O número expressivo de Diários sobre essa obra revela a influência do gosto pessoal da professora/pesquisadora na escolha dos livros. Como já dito anteriormente no texto dessa tese, todos os livros oferecidos aos alunos e alunas foram apresentados para os futuros leitores e leitoras, com dados sobre o autor e um pequeno resumo do enredo.

Dessa forma, entendo que como professora/pesquisadora também influenciei alguns alunos e alunas a seguirem minhas preferências literárias, atuando diretamente na recepção dessas obras indicadas, antes mesmo do estudante fazer, a leitura integral das obras citadas. Nas palavras de Iser (1996), “O papel do leitor representa, sobretudo uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados”. (ISER, 1996, p.75).

Considerando essa ligação entre texto e leitor, citada por Iser (1996), destaco algumas impressões, de um estudante de 15 anos, acerca de sua leitura do clássico **Noite na Taverna**, para realização do trabalho solicitado pela professora/pesquisadora. Durante os registros, e a consequente evolução do enredo, podemos perceber que o adolescente vai mudando de opinião sobre a obra:

[...] Achei este trabalho uma droga, e só estou fazendo porque vale metade da nota final. [...] Escolhi este livro porque um amigo me indicou e disse que era muito bizarro. O fato da senhora brincar que só com autorização poderíamos ler o livro me chamou a atenção. E também o fato de o autor ter morrido cedo me atraiu, não entendo o porquê, mas me chamou a atenção. (L.R, 15 anos, M, 02/04/2014 – **Noite na Taverna**).

[...] Que linda essa paixão platônica por uma “defunta viva”!... Solfieri, você é um mito, pra não dizer psicopata. Esse capítulo foi bom demais, muito obrigado por me “obrigar” a ler esse livro. (L.R, 15 anos, M, 07/04/2014 – **Noite na Taverna**).

[...] Esse capítulo (Bertram) foi ruim demais! Longo, complexo, chato e com eventos pré-destinados muito descarados! Não curti! (L.R, 15 anos, M, 19/05/2014 (21:07 às 21:19) – **Noite na Taverna**).

[...] Finais sendo finais!
Com o famoso “e morreu”!
Com uma coisa inexplicável, Arnold é Arthur? Como?
Mas esse final estilo Romeu e Julieta foi épico.
(L.R, 15 anos, M, 19/05/2014 (21:20 às 21:36) – **Noite na Taverna**).

Análise Final
O livro é interessante, bizarro.
Se eu fosse um bom leitor, teria aproveitado mais. Me perdi em muitas partes.
As palavras não ajudaram a minha compreensão.
Espero que esse seja o 1º de muitos livros interessantes que lerei.
Obrigado pela experiência!
O tesão do Alvinho⁷⁰ por Byron é irritante!

⁷⁰“Alvinho” é um apelido carinhoso pelo qual eu costumo chamar o autor Álvarez de Azevedo, durante as aulas, e alguns alunos e alunas passam a se referir ao autor dessa maneira também.

Gostei bastante dos bêbados competindo para ver quem tinha a melhor história, mesmo elas sendo tão surreais.
(L.R, 15 anos, M, 19/05/2014 – **Noite na Taverna**).

Como pode-se perceber, o aluno passa por diversas “emoções” ao longo dos registros. Desde o aborrecimento inicial de que o trabalho era “uma droga” até o agradecimento por ter sido levado a ler “obrigado” e ter encontrado diversão nas páginas de Álvares de Azevedo. A linguagem do século XIX e a estrutura estética do romantismo causaram dificuldades para a leitura: “As palavras não ajudaram a minha compreensão.”; sobretudo, porque o adolescente afirma não ser um “bom” leitor: “Se eu fosse um bom leitor, teria aproveitado mais. Me perdi em muitas partes.”

Todavia, mesmo não sendo um leitor mais experiente, o aluno consegue perceber na obra **Noite na Taverna**, algumas referências ao poeta inglês, Lorde Byron, e, também, faz a aproximação com o final trágico inspirado na obra shakespeariana, Romeu e Julieta. Importante ressaltar que o aluno parece disposto a continuar com a prática da leitura literária, uma vez que afirma: “Espero que esse seja o 1º de muitos livros interessantes que lerei.”; portanto, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas que buscam fazer uma educação literária podem contribuir, de forma positiva, para que se amplie o quadro de leitores na escola (e também fora dela), uma vez que alguns estudantes declaram que “nunca leram um livro inteiro na vida” e depois da experiência de ler uma obra e refletir criticamente sobre ela, passam a perder o temor pela leitura e alguns, inclusive, descobrem uma nova fonte de lazer e conhecimento.

Dessa forma, reitero que é possível perceber que os alunos e alunas experimentam as três funções propostas por Jauss(1994): Katharsis, Aisthesis, Poiesis, durante a leitura e os registros em seus Diários de leitura. São vários registros, alguns já exemplificados no decorrer dessa tese, em que a aproximação entre leitor e obra se dá de forma explícita.

Iser (1999) afirma que a obra literária é composta por dois polos: o artístico (pertencente ao autor) e o estético (pertencente à obra). A recepção da obra literária pelo leitor ocupa o meio do caminho entre os dois (*Mittendrin-Stein*) e por isso, se movimenta entre as duas direções. Para Iser (1999):

Este processo revela uma estrutura elementar do ponto de vista em movimento. Quando o leitor se situa no meio (*Mittendrin-Stein*) do texto, seu envolvimento se define como vértice de protensão e retenção, organizando a sequência das frases e abrindo os horizontes interiores do texto. (ISER, 1999, p.15).

Com o intuito de melhor analisar a questão da compreensão pretendida na leitura dos textos literários, Iser (1999) teoriza que é possível haver uma participação mais efetiva do leitor na obra literária, uma vez que:

No texto, cada correlato de uma enunciação prefigura, através de suas representações vazias, a correlação seguinte, construindo, em virtude de suas intuições satisfeitas, o horizonte para a enunciação anterior. Daí segue: cada momento da leitura representa uma dialética de propensão e retenção, entre um futuro horizonte que ainda é vazio, porém passível de ser preenchido, e um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito, mas que se esvazia continuamente; desse modo, o ponto de vista em movimento do leitor não cessa de abrir os dois horizontes interiores do texto, para fundi-los depois. (ISER, 1999, p.17).

A ligação entre leitor e obra, e a constante separação e fusão dos horizontes de expectativas, salientada por Iser (1999), pode ser encontrada em muitos registros feitos pelos estudantes. Sobretudo, a necessidade dos jovens leitores em comparar os textos dos livros com os filmes ou séries, que são inspiradas neles, já percebidas anteriormente pelo professor Ceccantini (2016), conforme a citação lida anteriormente. Essas relações extratextuais são frequentes nas justificativas dos alunos e alunas em seus registros nos Diários. E, considerando a afirmação de Iser (1999), não somos capazes de captar todo o sentido do texto em um único momento, sendo necessário, portanto, esse movimento de separação e fusão de horizontes, por meio do preenchimento dos vazios textuais.

Segundo Iser (1999):

O autor e o leitor participam, portanto, de um jogo de fantasia; jogo que sequer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra de jogo. É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. Sem dúvidas há limites de tolerância para essa produtividade; eles são ultrapassados quando o autor nos diz tudo claramente ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-

se e tornar-se difuso; nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio o fim de nossa participação. (ISER, 1999, p.10-11).

Dessa forma, considerando as declarações do aluno de 16 anos e a pesquisa realizada por Iser (1999), percebe-se que mesmo quando se é um leitor iniciante (ou inexperiente) é possível participar desse jogo textual estabelecido entre obra literária e leitor literário, pois esse jogo torna-se possível por meio dos vazios deixados pelo autor e que serão completados pelo leitor. A maior ou menor qualidade no preenchimento desses vazios está ligada à capacidade desse leitor de expandir ou não seu horizonte de expectativas.

Ao longo dos registros, podemos perceber a interação dos leitores e das leitoras com a obra escolhida e podemos acompanhar o preenchimento feito por eles dos chamados "vazios do texto" e seus questionamentos acerca dos contrastes entre os horizontes de expectativas que fazem parte do repertório de cada leitor/leitora. Também é possível acompanhar, via registros nos Diários, a relação de amor e ódio que os/as adolescentes estabelecem com as leituras ou com a tarefa de escrever o Diário.

Saliento a crítica, feita por um leitor de 16 anos, acerca da obra **Oliver Twist**, obra clássica de Charles Dickens, na qual ele enfatiza (e ironiza) a relação estabelecida com o texto literário:

Acho que ficou bem claro, só olhares a data, que eu não terminei o livro no feriadão passado (decidi reler A Guerra dos Tronos). Jaqueline, não aguento mais esse livro. Sério... Estava bastante animado com esse livro no início. Agora não consigo nem olhar para ele na estante.

A história me perdeu, nem tenho mais interesse, agora estou mais lendo por obrigação do que por prazer. Ta, não vou destruir a imagem do livro, ele é ótimo. "O problema não é você, sou eu". [...]

(G.D.M, 16 anos, M, 30/04/2014 – **Oliver Twist**).

"Oliver Twist" é uma história triste e realista. É ambientado numa Inglaterra pobre e sofrida, em plena Revolução Industrial, mostrando assim varias faces desse país naquele momento em particular. Eu acho que o Autor retratou muito bem aquela época, conseguimos ver ladrões, marginais de todo os tipos e todos os sofredores que viviam nesse caos, mas além disso podemos ver laços de amizade e amor.

Tirando o final clichê, no qual os "bonszinhos" obtem êxito e redenção e os "vilões" têm destinos horríveis, eu considero o livro bom.

(G.D.M, 16 anos, M, 08/05/2014 – **Oliver Twist**).

Assim sendo, percebe-se que o jovem leitor revela uma leitura/recepção literária crítica que configura o texto como uma produção cultural marcada pelo tempo sócio histórico e, também, revela impressões estéticas que indicam os “clichês” e a visão maniqueísta e moralizante que permeiam a obra lida. Tais características também podem ser observadas em dois Diários que relatam a experiência de leitura com as obras **Revolução dos Bichos** e **1984**, ambas de George Orwell, a seguir:

Assim como para aqueles animais uns eram “mais iguais que outros”, na verdade é só uma forma diferente de enxergar a sociedade atual, onde alguns humanos se consideram “mais iguais que outros”.

Não acredito que George Orwell fosse anti-comunista, só estava perplexo com a crueldade do Stalinismo, minha opinião se torna mais forte a partir do comentário do próprio Orwell: “convenci-me de que a destruição do mito soviético era essencial para conseguirmos reviver o movimento socialista”.

(B.F.F, 16 anos, M – **A Revolução dos bichos**).

Gostei muito do livro, quando tu percebe o que ta acontecendo e o que aconteceu, já acabou o livro. E quando eu parei pra pensar em tudo que o livro falava, me apaixonei. O jeito que ele conta, o jeito que ele faz crítica a tudo.

Sabia que o livro era uma crítica aos regimes totalitários stalinismo e o nazismo, e achava somente por este motivo eu ia gostar. Mas o jeito que ele descreve a nivelação social, a redução do indivíduo em torno do mercado e do serviço para o Estado é demais. O jeito que ele descreve a tortura e como ela funciona para a manipulação da mente da pessoa, para o indivíduo aceitar o Partido e amar o Grande Irmão é demais.

(L.M, 16 anos, F, 02/04/2016 – **1984**).

Vale ressaltar que ambos Diários foram escolhas livres, apesar de serem considerados textos clássicos. Dessa forma, percebe-se que mesmo com a grande quantidade de propagandas e de títulos contemporâneos, alguns leitores ainda se deixam seduzir pelos livros que conquistaram gerações passadas. É possível que a biblioteca (física ou intelectual) herdada dos pais tenha alguma influência, bem como o forte *status* o qual é assegurado aos livros considerados “alta literatura”, uma benesse de ser um texto canônico e ter virado referência para as sociedades do século XX.

As escolhas dos alunos e alunas pelas obras literárias para a confecção do Diário de leitura também revelam preferência absoluta por narrativas ficcionais, pois

dos 464 Diários de leitura, apenas uma aluna escolheu um livro de poemas e esta afirma em seu "comentário final":

Amei esse livro, e estou empolgadíssima para comprar e ler os livros que foram citados neste. Fiquei apaixonada pelas poesias loucas de Leminski. Recomendo este livro à todas as pessoas, de qualquer idade, que gostem ou não de poesia, e que tenham grande imaginação e humor.
(D.R.B, 15 anos, F, 02/12/2013 – **Toda Poesia**).

O pouco consumo de textos poéticos também pode ser percebido pela ausência de obras nas listas de “mais vendidos” e nos três gráficos, ilustrados anteriormente nas Figuras 26, 27 e 28. Alguns fatores colaboram para o pouco consumo de textos poéticos: a pouca oferta de poemas em materiais didáticos e, por conseguinte, a falta de conhecimento dos professores acerca dos elementos estéticos essenciais para se compreender bem o gênero lírico. A substituição, em materiais didáticos, (em provas seletivas) dos textos poéticos por letras de música, colocando os dois gêneros como iguais. Também não podem ser desconsideradas as questões culturais contemporâneas, uma vez que a sociedade atual parece preferir consumir os gêneros textuais mais simples, de leitura fácil e que não oferecem reflexões mais densas.

Os autores nacionais são minoria nas leituras livres, uma vez que há ampla preferência pelos autores estrangeiros. Todavia, por se tratar de leitores e leitoras secundaristas, também é comum encontrarmos referência às leituras exigidas pelo ENEM⁷¹, o que justifica a escolha dos discentes por alguns autores nacionais, em detrimento aos estrangeiros, nas listas elaboradas pela professora. Entre os títulos nacionais mais lidos estão: **Noite na taverna**, de Álvares de Azevedo (9) e **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis (5). Cabe ressaltar que embora apareça atrás de Álvares de Azevedo no número de ocorrências do mesmo romance, o número total de Diários revela a preferência por textos machadianos. Ao

⁷¹Exame Nacional do Ensino Médio, utilizado como forma de acesso ao Ensino Superior na maioria das Universidades Públicas brasileiras.

todo são 15 Diários com obras de Machado de Assis⁷², um dos autores brasileiros mais utilizados em vestibulares e um dos símbolos da literatura considerada culta.

Sobre os leitores e leitoras de Machado de Assis, destaco alguns registros dos Diários de um leitor de 16 anos, e de uma leitora de 17 anos, respectivamente a seguir:

- Coisas que aprendi com Brás ●

1 – Quando se morre um hipopótamo vem buscar você;

2 – Não confie em espanholas de nome Marcela. Só querem o seu dinheiro.

3 – Quando criança, Brás era uma peste.

Deus, a criatura quebrou a cabeça de uma escrava! E eu achava que os filhos da minha dinda eram incontroláveis.

O livro consegue ser bem engraçado em alguns momentos e muito confuso em outros. Além disso, é o 1º livro que leio em que o autor sabe que está escrevendo um livro. Ele refere-se a capítulos e também ao leitor e, com capítulos pequenos (coisa que eu prefiro) a leitura aparenta ser mais fluente.

(B.C.B, 16 anos, M, 06/08/2013 – **Memórias Póstumas de Brás Cubas**).

- Coisas que aprendi com Brás ●

1 – É possível passar de mendigo a rico (Quincas Borba é a prova viva disso);

2 – Se você for rico e estiver morrendo, alguém de nome Virgília vai começar a gostar de você;

3 – Tenho sorte de não ter uma irmã pé no saco que queira me casar com qualquer uma;

4 – Tenho que ficar feliz quando a mulher de outro cara está grávida de mim.

Às vezes Brás é meio sem noção, convenhamos.

(B.C.B, 16 anos, M, 26/08/2013 – **Memórias Póstumas de Brás Cubas**).

O fim meio que mostrou como a vida tem duas faces, como uma moeda. Uma face é o auge da vida. A outra, o fundo do poço. Do nada a moeda é jogada para o alto e a face voltada para cima muda tudo. De mendigo, a ricaço. De bela moça, a horrenda com o rosto coberto por bexigas.

“Mata o tempo pois o tempo te enterra”.

Diria “Até”. Mas o que será que o futuro tem para mim?

(B.C.B, 16 anos, M, 27/08/2013 – **Memórias Póstumas de Brás Cubas**).

- Descreva a experiência

A proposta do trabalho foi maravilhosa, porém eu não consegui gostar da história.

- Como leu?

Forçadamente. Foram raros os momentos nos quais eu me preendi.

- Pontos negativos

Ele pensa demais e metaforicamente, eu não consegui entender.

⁷² Os textos escolhidos foram **Dom Casmurro** (3 Diários); **O Alienista** (1 Diário); **Helena** (3 Diários) e o mais popular: **Memórias Póstumas de Brás Cubas** (5 Diários).

- Pontos positivos

Agora eu vou poder dizer que já li “Dom Casmurro”.

- Recomendaria o livro? Para quem e por quê?

Sim. Recomendo o livro para todos os estudantes de Letras e Literatura, porque eu sei que todos devem gostar desse tipo de história. AH! Com um aviso: SEM SPOILLERS PROS ALUNOS !

(L.A.P, 17 anos, F, 12/12/2013 – **Dom Casmurro**).

Dessa forma, percebe-se que a recepção ao texto machadiano está condicionada a ser lida como um texto canônico, sendo sinônimo de cultura afirmar que leu alguma obra desse autor. O aluno B.C.B traz uma carga própria de ironia ao ler o texto, utilizando uma forma típica da rede social Facebook, em 2013, que era a descrição de itens com o título “Coisas que aprendi com...”. é a forma que ele encontrou para resumir a leitura dos capítulos, mesclando com informações de cunho mais pessoal, como por exemplo, os filhos de sua dinda (madrinha aqui no Rio Grande do Sul).

A contextualização histórica e a linguagem utilizadas nos textos clássicos, um antigo tabu, parece incomodar um pouco os jovens leitores, obrigando-os a sair da zona de conforto, conforme podemos perceber no excerto de três Diários de alunas, que escolheram a obra **A Moreninha**, de Joaquim Manuel de Macedo, a seguir:

No começo tive certa dificuldade com a leitura, mas, depois, vi na linguagem uma forma de deixar minha mente levar-me aos costumes de 1844, o que é muito interessante. Depois, achei um pouco ofensivo Filipe ficar oferecendo as primas e a irmã daquele jeito, como se fossem qualquer coisa... mas, já é possível perceber que o Augusto, com certeza, vai se lascar com a tal aposta. Arrisco dizer, pelo título do livro, que o motivo de tal fracasso venha a ser a travessa moreninha.

(J.k.M, 15 anos, F – **A Moreninha**).

A história é linda! Eu adorei a história, o final, tudo. A única coisa que eu não gostei foi de ler com essa linguagem. É difícil pra quem não está acostumada... mas a história compensa.

Por mais que eu sempre reclame, em todos os diários⁷³, sobre os livros de amor, eu adoro quando o amor “vence tudo”, quando o final feliz foi por causa do amor. Acho que eu gosto de finais felizes com o amor porque sonho que o meu “final feliz” seja por causa do amor. Enfim, sem querer eu terminei o diário e adorei o livro. Entrou para minha lista de livros preferidos.

⁷³ Essa é uma das alunas da turma de Design que participou do projeto Diários de leitura nos 6 semestres letivos. As escolhas dessa aluna foram **Feliz por Nada**, de Martha Medeiros; **Como água para elefantes**, de Sara Cruen, **A Moreninha**, de Joaquim Manuel de Macedo, **O Cortiço**, de Aluísio de Azevedo, e **1984**, de George Orwell. O Diário do 6º semestre, teve sua versão digital, e foi sobre Vinícius de Moraes. Como já explicitado, anteriormente, os 10 Diários digitais não foram contabilizados e analisados nessa pesquisa.

Obrigada Jaque, por novamente nos proporcionar coisas novas e lindas! Até o próximo livro. Beijinhos ♥
(L.M, 16 anos, F, 24/11/2014 – **A Moreninha**).

07h20, em meio a tangos e tragédias, eu consegui concluir o primeiro capítulo, junto ao Google Aurélio da Silva. No primeiro momento, noto que vou sofrer na leitura, mas com certeza vou amar desvendar este livro. De cara já notei que Augusto é o cara autossuficiente da história, seus amigos parecem almofadinhas na primeira lida, mas parecem também simpáticos. Gostei, gostei mesmo do clima do livro, que querendo ou não te transporta para a época e te faz querer viver este tempo. Clima de aventura, descoberta e romance, tudo em camadinhas, como se fossem planejados para cada leitor. [...] Ahhh! O amor, tal sentimento que atinge todo mundo, quer a pessoa queira ou não.
(R.A, 16 anos, F, 21/10/2014 – **A Moreninha**).

Como se pode observar nos registros, as três adolescentes manifestaram seu desconforto tanto com a linguagem quanto com os costumes do século XIX, retratados nas páginas de Joaquim Manuel de Macedo. Todavia, para nenhuma das três, essa dificuldade virou empecilho para a leitura e entendimento da obra.

Também é possível perceber o incômodo em relação aos relacionamentos amorosos e o papel feminino, haja vista que sendo adolescentes do século XXI, estão mais familiarizadas com o papel menos secundário das mulheres. Afinal, apesar de suspirarem por amor e desejarem seus próprios “ finais felizes ” essas adolescentes desejam ser protagonistas de sua própria existência.

As escolhas, sobretudo das alunas, revelam a preferência pelos textos contemporâneos nos quais a protagonista (quase sempre também é uma adolescente) consegue usufruir de maior autonomia, demonstrando um empoderamento social, cujas vidas não mais se centram no casamento e na formação de uma nova família, mas sim abordam questões existenciais e, também, a preocupação com suas futuras carreiras profissionais. Tal aspecto é mais típico do século XXI, no qual temos uma ampla divulgação de autoras e de pautas feministas e demonstra que as alunas consideram os aspectos diacrônicos e sincrônicos da produção da obra literária, uma vez que conseguem perceber (e desfrutar) o avanço das conquistas femininas no decorrer dos séculos.

A relação de proximidade entre o texto e o leitor é explicitada pela aluna R.A, conforme podemos acompanhar no excerto do Diário, ao afirmar que o romance propicia um “Clima de aventura, descoberta e romance, tudo em camadinhas, como se fossem planejados para cada leitor”. Dessa forma, fica evidente que há

conhecimento acerca da estrutura da obra literária, e a leitora consegue se mover sem dificuldades, pois está ciente das regras que compõe esse universo ficcional.

Sobre esse segundo excerto sobre o romance **A Moreninha**, do Diário da aluna R.A, cabe ressaltar que este foi o terceiro Diário escrito pela aluna, uma vez que ela já tinha participado dessa experiência didática no primeiro e no segundo semestres. As escolhas dessa aluna foram, por ordem cronológica: **A Cabana**, (1º semestre) **O Natal de Poirot**, (2º semestre) **A Moreninha**, (3º semestre) **O Cortiço**, (4º semestre) e, por último, **O espião que sabia demais**, (5º semestre).

Analisando a questão do gosto, posso afirmar que a discente tem preferência pelo gênero policial, uma vez que optou por títulos pertencentes a esse gênero nas suas leituras livres. Nas duas vezes em que ela escolheu textos canônicos da literatura brasileira, foi uma escolha feita a partir da lista e das sugestões oferecidas pela professora/orientadora, no 3º e no 4º semestres. Assim sendo, ressalto as palavras de Graça Paulino (2004), quando afirma que a formação do leitor precisa agregar prática didático metodológica ao repertório trazido e construído pelos estudantes. Segundo, Paulino (2004):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, s/p).

Apesar de não haver mudança no gosto literário, podemos acompanhar, ao longo dos cinco Diários escritos pela aluna R.A, vários momentos de apreciação estética e estrutural das obras, bem como algumas referências explícitas referentes aos aspectos linguísticos, além de, no caso dos textos datados, conseguir fazer corretamente a leitura do momento histórico de produção da obra.

Ao analisar o papel do letramento literário no sistema da literatura infantil, haja vista que é na escola que a criança terá contato com a literatura de forma sistemática e com intuito pedagógico, Rildo Cosson (2016) destaca que:

No campo escolar, o letramento literário possui demandas específicas. A primeira delas é promover o encontro essencial do leitor com o texto, isto é, nada pode substituir, na *formação do leitor*, a experiência da leitura ou da escritura literária. Outra é compreender que a literatura é linguagem e, como tal, se espalha por diversas manifestações culturais além do *livro*, devendo todas elas ser acolhidas pela escola e trabalhadas segundo as suas características. Uma outra é que a experiência da literatura se dá em um contexto determinado, que é a sala de aula como uma comunidade de leitores, gerando um processo de compartilhamento de saberes e práticas, determinante para a construção de um repertório que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo. Outra demanda, ainda, é que essa construção do repertório precisa ser guiada por meio de atividades sistemáticas e sistematizadas envolvendo a *escrita*, mas não restrita a ela, quando se busca proporcionar o desenvolvimento efetivo da competência literária, que é um dos objetivos centrais do letramento literário na *escola* (COSSON, 2016, p. 54).

Considerando, portanto, que a aluna R.A tenha tido contato com a literatura infantil na família e nas séries iniciais, o papel do Ensino Médio deve ser ampliar o repertório de leituras, oferecendo textos que sejam capazes de causar o estranhamento necessário para modificar os horizontes de expectativas dessa leitora. Todavia, longe de ser uma “receita perfeita do bolo”, a experiência pedagógica ainda que proporcione o contato direto com as obras literárias, não consegue apenas por si própria, modificar o gosto literário, pois este ainda se relaciona fortemente com as demais formas de usufruir dos bens culturais.

Sobre o percurso da aprendizagem literária da aluna R.A, temos em seu Diário a seguinte afirmação:

Desde pequena sempre me motivei a ler “gibi”, e muito Cascão e Chico Bento.
Acredito eu, que lá pelos meus 10 anos é que fui despertar o hábito de ler livros maiores (tirando fora disso aquelas coleções que todo mundo têm... da Bela e a Fera, da Cinderela...)
O primeiro livro “maior” que eu tive contato foi um dos livros “Pollyanna”, mas não me lembro direito do livro, pretendo até encontrar ele novamente por aí.
Já o segundo... na verdade a coleção inteira, foi os da Agatha⁷⁴, eu vivia pra lá e pra cá com o livro “Aventura em Bagdá”, porque amava a mulher da capa, achava uma coisa muito convidativa (E até parei no Design!), mas na verdade nunca tinha realmente lido.

⁷⁴ Agatha Christie (1890-1976), autora britânica considerada a “Rainha do Crime”, tendo vendido mais de quatro bilhões de cópias, durante os séculos XX e XXI; foi traduzida para mais de 100 idiomas. Extremamente popular entre os leitores brasileiros, sobretudo a partir da década de 1980, a autora produziu mais de 80 romances policiais. Seus personagens mais famosos são o detetive belga, Hercule Poirot e a idosa dona de casa, Miss Marple.

E quando li, simplesmente me apaixonei. Eu luto por ter um hábito forte em ler, mas com os livros da Agatha tu não consegue parar. Eu só paro de ler quando o livro tem fim. Ela é magnífica e prepara cada detalhe para uma aventura dentro de nós mesmos, um eterno jogo de “Eu quero ser detetive”. E sobre escolher justamente este livro, é porque este é da coleção nova da mamãe.

Também é porque ouvi falar que este livro é altamente sanguinário e frio.

Ai, ai, ai, só tia Agatha para me salvar do caos.

Que fique uma curiosidade... se um dia 2 filhas mulheres eu tiver seus nomes serão, respectivamente, Polianna e Agatha.

Infelizmente se for menino não será Hercule, quem sabe até encontro alguma sugestão no novo livro, né?!

Vai ver...

(R.A, 16 anos, F, 06/04/2014 – **O Natal de Poirot**).

Como se pode constatar ao ler o excerto, a aluna teve acesso a livros infantis (gibis, contos de fada), os quais fizeram parte de sua aproximação com a literatura, e, também, teve acesso a biblioteca da mãe, que era fã da Agatha Christie. A influência da mãe (ou responsável do sexo feminino) é de 11% dos entrevistados para a 4ª Edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2015. Em segundo lugar, com 7% estão os professores. Sendo assim, o gosto literário da mãe influenciou as escolhas dessa filha, até para querer demonstrar maior empatia pela mãe e suas dicas literárias, uma vez que ela demonstra grande carinho e respeito pela figura materna.

Além dessa questão da formação do repertório e, também, retomando as sete teses postuladas por Jauss (1994), sobretudo quanto aos aspectos diacrônicos e sincrônicos e as relações que se estabelecem entre a literatura e a vida prática dos leitores, vale destacar esse processo de recepção ativa dos leitores, que conseguem estabelecer com sucesso as ligações entre obra literária, contexto de produção, elementos estéticos e linguísticos e suas próprias experiências já vividas.

Para Tinoco (2010):

Há dois elementos básicos a ser considerados: um, composto pelo sentido do efeito da recepção gerado pelo contacto com o texto e por suas características particulares de forma, conteúdo e mensagem; outro, pelo sentido da recepção como a experiência particular do leitor-destinatário. (TINOCO, 2010, p.57).

Assim sendo, as relações sociais imbricadas nas práticas de leitura revelam as experiências adquiridas e norteiam as variadas formas de significação e recepção

dos textos literários, uma vez que, como afirma Luiz Costa Lima: “o próprio do texto literário é concentrar-se nos vazios comuns a todas as relações humanas, explorá-los, torná-los sistemáticos” (COSTA LIMA, 2002, p.51).

De acordo com Rildo Cosson (2015):

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário. (COSSON, 2015, p.183).

Dessa forma, considerando as experiências vivenciadas pelos alunos e alunas, ou seja, as leituras livres, evidencia-se grande predileção por romances *Best Sellers* em detrimento das narrativas canônicas. Como vimos, no gráfico da Figura 26, o título mais utilizado para a confecção dos Diários de leitura foi o romance **A culpa é das estrelas**, do estadunidense John Green, em segundo lugar, temos um empate entre os, também estadunidenses, Rick Riordan com **O ladrão de raios** e Nicholas Sparks com **Querido John**.

Tais preferências revelam um gosto acentuado por relacionamentos amorosos com finais trágicos, sobretudo pelas meninas, e romances de aventuras, sobretudo pelos meninos. Podemos encontrar justificativa para tais escolhas nas palavras de Yolanda Reyes (2012):

Especialmente nos tempos difíceis, a literatura ajuda a processar aquilo que não se pode suportar na vida real e permite ir avançando lentamente na interpretação: aventurar-se mais longe, mais longe [...] Estou falando do poder da literatura para rebobinar a vida, como a rebobinamos nos sonhos, para contarmos algo sobre nós mesmos que não é fácil ver em horas de vigília, que tem que ser decantado por outros caminhos: no mundo simbólico. (REYES, 2012, p. 82-83).

Para Reyes (2012) a prática da leitura literária serve como uma experimentação da realidade vivida em sociedade. Como já havia afirmado Hans Robert Jauss (*Apud* ZILBERMAN, 1989) acerca da experiência estética:

A atitude de prazer, que a arte provoca e possibilita, é a experiência estética primordial. Ela não pode ser suprimida; pelo contrário, deve voltar a ser objeto da reflexão teórica quando se trata hoje de defender a função social

da arte e da ciência que a serve contra os que – letrados ou iletrados – suspeitam dela. (JAUSS, *apud* ZILBERMAN, 1989, p.49).

Dessa forma, ao escolherem seus textos, os alunos e alunas procuram, majoritariamente, por obras que dialoguem com experiências já vividas ou próximas, sempre respeitando o caráter artístico ficcional e suas intertextualidades, a fim de exercer a alteridade entre os personagens e os sujeitos leitores.

Regina Zilberman, em seu artigo “*Semear livros e mandar o povo pensar*” no *contexto da cultura jovem* (2016), analisa as escolhas dos jovens leitores, a partir dos resultados das três últimas bienais do livro de São Paulo e do Rio de Janeiro (2013, 2014 e 2015), e caracteriza os romances adolescentes e as chamadas sagas fantásticas (fantasy fiction) entre os gêneros literários dominantes entre os jovens leitores, cujos autores expoentes são John Green, Cassandra Clare, Rick Riordan, Suzanne Collins e Veronica Roth. Todos os nomes citados também aparecem entre os preferidos nos Diários escolhidos pelos discentes. Sobre as sagas fantásticas, a autora destaca que:

As sagas fantásticas – ou *fantasy fiction* – e distópicas contam com grande número de cultores, já que vêm interessando crianças e jovens desde os anos 1990 quando Phillip Pullman e J.K Rowling apareceram no panorama editorial inglês e europeu. Hoje seu cultor mais popular é provavelmente Rick Riordan, responsável pela série consagrada a Percy Jackson e os olimpianos. A seu lado, podem ser posicionados Suzanne Collins, Veronica Roth, James Dashner e Kiara Kass. (ZILBERMAN In: CASTELLANOS (ORG), 2016, s/p).

No tocante às obras e autores preferidos pelo público adolescente, seja nas Bienais, seja via Retratos da Leitura no Brasil ou ainda nos Diários de leitura, dos estudantes do IFSul, vários nomes são similares e trazem como principal característica o protagonismo juvenil dos personagens, cujas idades se aproximam das dos leitores (14 a 18 anos). Os enredos tratam de questões individuais e dúvidas existenciais, quase sempre, executadas em espaços urbanos contemporâneos.

Segundo os artigos já citados de Zilberman (2016) e Ceccantini (2016) é notória a preferência dos jovens por obras seriadas. Evidentemente, tal “preferência”

é fruto de uma ação de marketing que envolve todos os segmentos do mercado editorial, gerando popularidade, fama, uma infinidade de títulos e muito dinheiro, criando um sistema literário que atende prioritariamente ao mercado. Interessante destacar que essa estratégia de publicar uma obra em partes, alimentando a curiosidade do leitor por meio de brechas na resolução dos enredos, cuidadosamente pensadas pelo autor, não é recente no mercado editorial, haja vista que os antigos folhetins também assim se comunicavam com seu público alvo, e, também, eram fonte de lucro para os editores.

É possível perceber a preferência dos alunos e alunas adolescentes por romances policiais e por temas de terror, sobretudo, elementos sobrenaturais, tais como fantasmas, vampiros e lobisomens, considerando os títulos das obras e os autores mais escolhidos pelos leitores. Essa busca por mistério e elementos sobrenaturais está ligada ainda à formação literária infantil e, sobretudo, à nossa própria cultura que ajuda a moldar a humanidade tal qual uma "espécie fabuladora", segundo Houston (2010):

Elaboradas ao longo dos séculos, essas ficções se tornam, pela fé que depositamos nelas, a nossa realidade mais preciosa e a mais irrecusável. Embora totalmente tecidas com o imaginário, elas engendram um *segundo nível de realidade*, a realidade humana, universal, apesar das suas aparências tão diversas no espaço e no tempo. Enxertada nessas ficções, constituída por elas, a consciência humana é uma máquina fabulosa... e *intrinsecamente fabuladora*. Somos a espécie fabuladora. (HOUSTON, 2010, p.26).

Considerando, portanto, as escolhas dos discentes, é possível afirmar que as influências socioculturais determinam quais títulos e gêneros ficcionais serão mais ou menos lidos pelos leitores e leitoras. Dessa forma, ao longo dessa pesquisa, percebe-se que os alunos e alunas adolescentes preferem manter-se dentro do horizonte de expectativas que remontam ao enredo típico dos *bestsellers*: relacionamento amoroso, intrigas, obstáculos, reestruturação da vida, e um final feliz. Essas características são quase obrigatórias na literatura de massa e correspondem aos anseios emocionais próprios de quem ainda não atingiu a fase adulta.

No artigo *Literatura de Massa e Mercado*, os autores Aranha & Batista (2009) enfatizam as características dos bestsellers que se concentram na:

[...] linguagem simples e leve, objetivando transmitir informações de fácil interpretação popular, minimizando o esforço do leitor, no sentido de não lhe exigir erudição como pré-requisito para a fruição do texto. O que reforça o entendimento de que o principal foco deste gênero está na estruturação do enredo e não na exploração da linguagem. No tocante à apresentação dos personagens, é possível perceber o desenvolvimento de características como a presença de um herói clássico, recontextualizado e marcado pelo modelo burguês com o qual o grande público facilmente se identifica, por exemplo, em romances sentimentais cujo conflito repousa na distinção entre classes sociais, em romances policiais onde o pensamento racional e cientificista se apresenta como revelador da verdade, dentre outros. (ARANHA; BATISTA, 2009, p. 127).

Os relatos expostos nessa pesquisa revelam de que forma os alunos e alunas se aproximam das obras, mostram o preenchimento dos “espaços vazios” como também o alargamento do horizonte de expectativas. Todavia, por se tratar de leitores ainda em formação, acredito que o espaço para a ampliação dos horizontes seja ainda mais amplo que o demonstrado nesse trabalho.

Como já foi referenciado no capítulo 2 desta tese, elaborei uma tabela com dados da pesquisa, composta por 15 categorias as quais buscaram melhor compreender as práticas de leitura utilizados pelos leitores e pelas leitoras com o intuito de melhor compreender o processo de recepção e, também, as escolhas feitas pelos estudantes, o resultado pode ser observado no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Categorias de análise

Categoria	Objetivo	Resultado
Nome do discente	Identificar o discente	Essa categoria foi útil para identificar os discentes e analisar quantos Diários eles fizeram.
Nome da obra	identificar a obra escolhida pelo leitor/ leitora	Categoria imprescindível para delimitar quais foram as obras escolhidas pelos estudantes.
Autor	identificar os autores escolhidos pelos leitores.	Categoria necessária para identificar quais foram os autores escolhidos pelos discentes.
Editora	mapear as editoras brasileiras e conhecer seu papel no mercado	Serviu para analisar a quantidade de editoras que estão presentes no mercado

	editorial.	brasileiro, disputando espaço nas livrarias e na preferência dos consumidores.
Número de páginas	inferir acerca da quantidade de páginas literárias lidas pelos adolescentes.	Essa categoria foi útil para desmistificar o senso comum de que os alunos sempre preferem livros com poucas páginas. A média de páginas lidas nos Diários é de 250.
Ano de Publicação Original	situar o contexto histórico da produção do livro e o tempo que leva para chegar às mãos dos leitores.	Essa categoria foi útil para verificar que os alunos e alunas escolheram desde clássicos do século XVIII, até os textos contemporâneos do século XXI.
Ano de publicação no Brasil (Tradução):	situar o contexto histórico da produção do livro e o tempo que leva para chegar às mãos dos leitores e leitoras brasileiros.	Percebemos no decorrer da pesquisa que não há muita defasagem para publicações no Brasil, cerca de um ou dois anos, no máximo, sendo que algumas obras possuem calendário unificado para lançamento mundial.
Ano de confecção do Diário de Leitura:	identificar o ano de produção do Diário de Leitura.	Essa categoria foi útil para classificar o ano de produção do Diário e contextualizar o momento de produção do mesmo.
Curso:	situar o curso Médio Integrado a qual pertence o discente.	Essa categoria serviu para mapear quais os cursos integrados participaram do projeto de leitura.
Semestre:	identificar qual o semestre letivo que o discente frequenta no momento da confecção do Diário de Leitura.	Essa categoria foi utilizada para situar o adiantamento curricular do discente.
Idade:	identificar a idade do leitor.	Essa categoria foi útil para determinar a idade dos alunos e alunas participantes.
Sexo:	mapear o gênero dos leitores e leitoras.	Essa categoria foi útil para determinar o gênero dos alunos e alunas participantes.
Leitura Livre ou Dirigida:	verificar as possibilidades de escolha dos leitores, considerando seu leque de opções.	Essa categoria possibilitou descobrir que muitos discentes escolheram textos clássicos, mesmo nas leituras livres, na qual não escolhiam a partir de uma lista prévia de autores e obras.
Motivo da escolha:	analisar as escolhas dos estudantes, bem como o contexto que as possibilitaram.	Essa categoria foi muito importante para conhecer mais acerca das práticas de leitura e seus protocolos.

Observações:	avaliar algumas particularidades (empréstimo ou pessoal; impresso ou digital, entre outras possíveis) na confecção ou na escolha do Diário de Leitura.	As informações dessa categoria foram integradas aos motivos de escolha no geral, e alguns casos atípicos foram comentados em notas de rodapé.
---------------------	--	---

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora.

Desse modo, apesar de muitas dessas categorias, exemplificadas no Quadro 07, terem sido citadas ao longo desta tese, por meio de gráficos ou por citações quantitativas referentes às práticas de leitura, cabe destacar que seu uso se torna bastante útil para outras pesquisas na área do ensino da literatura.

Evidentemente, cabe ampliar as pesquisas que envolvem a formação do leitor literário e suas relações com o mercado editorial e, também, a influência da cultura de massa, bem como as relações estabelecidas com as linguagens fílmicas, produzidas com foco nesse grande mercado que são os adolescentes, todavia, acredito que essa pesquisa, utilizando os Diários de leitura, contribuirá para os estudos na área da educação, da Leitura, da formação do leitor Literário e da prática do Letramento literário na escola, uma vez que tal *corpus* traz registros singulares das escolhas, da recepção, dos registros de leitura e oportuniza a análise da recepção da leitura literária de um grupo de adolescentes representativos do jovem público leitor ainda em formação.

Em face do exposto acima, ao analisar o processo de recepção literária dos estudantes registrado em seus Diários de leitura, utilizando como recurso metodológico o letramento literário, percebo que a formação de leitores se torna mais consciente a partir de práticas docentes que promovam o protagonismo do leitor. Dessa forma, para que tenhamos um grupo de leitores críticos é necessário incluir nas aulas de literatura a leitura integral de obras, instrumentalizar os discentes para que reconheçam as estruturas estéticas dos variados gêneros literários, bem como sejam capazes de contextualizar a obra com seu momento de produção.

Conforme afirma Rildo Cosson (2009), ao analisar as práticas docentes desenvolvidas no ensino da literatura:

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de

conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2009, p.23).

Portanto, se quisermos realmente construir uma comunidade de leitores literários, não podemos abrir mão de uma metodologia que permita a formação desses leitores, por meio do letramento literário exercido dentro das salas de aula, como uma prática docente atuante e comprometida com o rigor da disciplina e com a recepção literária desses jovens leitores.

5. Considerações Finais

Procura da Poesia

Não faças versos sobre acontecimentos.
Não há criação nem morte perante a poesia.
Diante dela, a vida é um sol estático,
não aquece nem ilumina.
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.
Não faças poesia com o corpo,
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à efusão lírica.

Tua gota de bile, tua careta de gozo ou dor no escuro
são indiferentes.
Não me reveles teus sentimentos,
que se prevalecem de equívoco e tentam a longa viagem.
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.
Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.
O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo das casas.
Não é música ouvida de passagem, rumor do mar nas ruas junto à linha de
espuma.
O canto não é a natureza
nem os homens em sociedade.
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.
A poesia (não tires poesia das coisas)
elide sujeito e objeto.
Não dramatizes, não invoques,
não indagues. Não percas tempo em mentir.
Não te aborreças.
Teu iate de marfim, teu sapato de diamante,
vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família
desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.
Não recomponhas
tua sepultada e merencória infância.
Não osciles entre o espelho e a
memória em dissipação.
Que se dissipou, não era poesia.
Que se partiu, cristal não era.

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.

Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do povo**, 1945.

Ao escolher o título dessa tese, desde o projeto inicial, insisti em manter a alusão a este famoso verso de Carlos Drummond de Andrade, ainda que pareça soberbo perguntar tão diretamente “Trouxeste a chave?” a sedução exercida por esse poema é deveras irresistível para mim. Creio que muito dessa atração vem da proposta metodológica presente nesses versos, muito além da questão metalinguística, “Procura da Poesia” é uma aula-poema, ou uma aula sobre escrever um poema, ou ainda, uma aula sobre *ler* poesia, ou ainda sobre *como ler* literatura.

O poema “Procura da Poesia” mantém o leitor/receptor “em posição valorizada de escuta, em estado de recepção” (GOULEMONT, 2011, p 113). O eu lírico se empenha em mostrar o mapa de tesouros poéticos, com a suavidade de um *flâneur*, ele flutua sobre os grandes “temas” da poesia: paisagens urbanas, sentimentos, a vida e a morte, paisagens naturais, infância e as memórias.

As primeiras estrofes trazem a rigidez do imperativo negativo suavizadas por um tom paternal, com uma aura de intimidade construída pelo uso da segunda pessoa do singular, que aumenta a sensação de “confissão”, de intimidade entre o eu lírico e o leitor, reiterando o convite para um diálogo intenso e profundo: “O que pensas e sentes, isso *ainda* não é poesia” (verso 12). O advérbio *ainda* reforça a necessidade do leitor aguardar com paciência por algo que virá, caso ele obedeça

às ordens do eu lírico. Dessa forma, o eu lírico segue nomeando o que *não* é poesia e como não se deve *fazer* poesia até a sexta estrofe.

Na sétima estrofe, o irresistível convite: “*Penetra surdamente no reino das palavras*”, aqui o imperativo afirmativo aponta o caminho. Uma lição importante: o leitor deve manter-se surdo, tal qual Ulisses em sua jornada, e não correr o risco de se deixar seduzir pelas sereias. Deve se manter calmo, paciente, com o olhar aguçado para enxergar as “*mil faces secretas sob a face neutra*”, vencer a indiferença e usar a chave. Essa tão famosa chave que poderá abrir os caminhos para o leitor compreender a poesia, a vida e a si mesmo, no exercício solitário, silencioso e duramente penoso da autorreflexão.

A partir dessa estrofe, o eu lírico conduz uma jornada mais objetiva, falando com clareza sobre *o que* e *como* fazer. É necessário conviver para conhecer, observar pacientemente para depois escrever. Também é preciso saber respeitar os limites, nunca forçar as situações de acordo com nossos desejos. As palavras podem ser escorregadias, podem nos derrubar, nos derrotar.

Sobretudo nesses tempos de abomináveis gestores, de hipócritas esquecimentos, de ostracismo da razão, de glamourização da estupidez, de preguiça intelectual, de glorificação da ignorância é imprescindível trilhar esse caminho proposto pelo eu lírico e descobrir-se. É urgente desacomodar os leitores, propor estranhamentos, desafiar o horizonte de expectativas, fazer os leitores saírem da zona de conforto de um estado de “*não reflexão*” em que muitos se deixaram ficar.

Portanto, o poema de Drummond, de forma didática e metodológica, nos ensina a ler literatura. Com paciência, verticalidade, questionando cada ato reflexivo, ouvindo e olhando com atenção a fim de não deixar os detalhes passarem despercebidos, também, nos ensina a superar nossos sentimentos, nossos preconceitos e nossa forma binária de observar, esse poema instrui a nos preparar antecipadamente, para que saibamos *aonde* queremos chegar em nossas aulas.

Por isso, ainda que correndo o risco da soberba, optei por agarrar esta chave para a leitura. Para que os leitores e leitoras adolescentes, que compõem o público investigado nesta pesquisa de doutoramento, possam receber uma educação literária que lhes permita ampliar a biblioteca íntima, alargar os horizontes

de expectativas, usufruindo do letramento literário a fim de se construir não apenas como leitores e leitoras temporárias, mas que se tornem leitores convictos do ato de ler, sobretudo, para além das salas de aula, pois ler é uma construção, sobretudo, um **direito** social.

Acredito que é urgente ampliar os espaços de autorreflexão e de promoção dos valores que nos tornam humanos. Para que seja possível exercer a humanidade em nosso cotidiano, precisamos nos reconhecer e conhecer ao outro. A disciplina de literatura possui respaldo para propiciar tal situação, pois como nos ensinou Antonio Candido (1972), a literatura é uma resposta a anseios humanos que podem encontrar respaldo na ficção e na fantasia ao retratar as situações mais cotidianas da sociedade.

Assim sendo, tanto as crianças, quanto adolescentes e adultos podem utilizar a literatura, por meio das mais variadas práticas de leitura, como exercício de alteridade, como representação da representação social e como fonte de amadurecimento social.

Entendo que essa pesquisa com os 464 Diários de leitura dos estudantes secundaristas apresenta um *corpus* considerável para que outros pesquisadores também possam investigar outros fatos relevantes relacionados com a sociologia da leitura, teorias literárias, bem como vários aspectos didático-metodológicos, uma vez que esta pesquisa se centrou na recepção e no letramento literários.

Ao longo desse trabalho, analisei a função da literatura, os caminhos da formação de leitores, as práticas de leitura, sobretudo as práticas escolares, da leitura literária e a escolarização da literatura no Ensino Médio. Entendo que muitas outras perguntas poderiam (e podem) ser feitas com o intuito de melhor investigar as fontes produzidas para essa pesquisa, porém minha maior preocupação foi compreender de que maneira as escolhas de leitura literária dos estudantes mostraram o seu horizonte de expectativa e se a experiência da confecção do Diário de leitura modificou esse horizonte.

Faz-se pertinente revisitar as questões norteadoras dessa pesquisa a fim de concluí-las, de acordo com as respostas encontradas nos Diários de leitura, escritos pelos alunos e alunas do câmpus Pelotas. Percebi que as questões 1 e 4 ("Como os leitores e as leitoras demonstraram a aproximação/recepção com os textos

literários?” e “Quais foram os critérios utilizados pelos leitores e pelas leitoras participantes desse projeto, para as escolhas dos livros literários?”) revelaram respostas que estão imbricadas umas nas outras, pois os critérios de **escolha** para as obras mostraram **maneiras** de aproximação/recepção com os textos literários.

Acredito que os jovens leitores que participaram deste projeto de leitura literária, evidenciaram sua aproximação/recepção com os textos literários ao responderem **por que** escolheram as obras que resultaram no Diário de leitura. O tema (assunto, enredo e o gênero narrativo) foi o principal motivo da escolha dos (as) adolescentes, logo, parece evidente que as boas histórias (e os bons contadores de histórias) ainda prevalecem sobre o imaginário dos leitores. Em segundo lugar veio a “indicação”, destacando que quem mais teve influência sobre as (os) adolescentes foram amigos e amigas, da mesma faixa etária, evidenciando que os jovens preferem manter-se em grupo e ter a aceitação dos seus pares. Dessa maneira, percebe-se que a aproximação com os textos literários também passa pela aprovação de uma comunidade de leitores.

A construção dessa comunidade de leitores, ajudou a responder a questão 2: “De que maneira os leitores e as leitoras participam da obra escolhida, tornando-se coautores do texto literário?” uma vez que as indicações feitas pelos adolescentes revelam a interação deles e delas com o universo ficcional. Ao indicarem suas leituras aos amigos, dando “dicas” e até mesmo “spoilers” do enredo e das ações dos personagens, esses jovens leitores agem como coautores dos textos, demonstrando suas preferências pelo modo de narrar e de agir dessas personagens, bem como aprovam ou desaprovam as peripécias de seus protagonistas/antagonistas.

A questão número 3: “De que forma a identificação com a obra literária possibilita uma renovação com a percepção que o leitor/a leitora tinha/tem do mundo?” revelou que é mais confortável para as(os) adolescentes permanecerem em um território conhecido, facilmente decifrável e até mesmo previsível desde que o modo de se contar o enredo seja atrativo, ou seja, a velha fórmula dos Best Sellers: linguagem simplificada, de fácil interpretação, com um enredo atrativo e bem estruturado. As narrativas que pertencem a chamada “literatura de massa” não costumam proporcionar o aumento do horizonte de expectativas dos leitores, ao

contrário, elas ajudam a fixar um padrão narrativo que remonta às estruturas consagradas pelo romantismo burguês e pelo padrão cultural ocidental. Entretanto, apesar da maioria dos adolescentes ter escolhido as obras fáceis, quando realizam as leituras mais complexas, ofertadas pelos livros da lista elaborada pela professora/pesquisadora, demonstraram ser capazes de expandir seus horizontes de expectativas e ampliar seu gosto literário. A capacidade do “estranhamento” promoveu diálogos muito enriquecedores para a formação desses leitores, possibilitando questionamentos mais profundos e respostas mais complexas.

Portanto, as questões norteadoras propostas nessa tese cumpriram seu papel de investigar os processos de escolha, interação e recepção literária dos leitores e leitoras adolescentes, uma vez que ao longo dos registros nos Diários de leitura, esses alunos e alunas, revelaram suas práticas de leitura e, também, suas interpretações acerca dos textos literários, dos autores e das estéticas literárias.

Ao pensar nas futuras aulas de literatura no IFSul, câmpus Pelotas, devo preocupar-me em rever algumas posturas didáticas, a fim de que possa ofertar aos alunos e alunas um número significativo de obras literárias que provoquem estranhamento e sejam capazes de mover seus horizontes de expectativas. Também se faz necessário encontrar metodologias mais eficazes para o ensino dos gêneros lírico e dramático, haja vista que apenas o gênero narrativo é amplamente utilizado pelos discentes, enquanto a poesia e o drama são praticamente desconhecidos.

Cabe repensar o espaço dado ao ensino da história da literatura nos currículos, pois é notável que o imprescindível é estudar literatura e não sua história ou sua crítica. Sendo assim, é imperativo insistir na leitura integral das obras literárias, sobretudo dos clássicos, uma vez que percebemos que as(os) adolescentes não demonstram dificuldade em ler textos da cultura de massa, porém precisam de estímulo para se aventurar em uma obra que ofereça uma leitura mais complexa tanto na linguagem quanto na estrutura estética.

Cabe ressaltar que essa insistência não se restringe a questões meramente estéticas, mas também como empoderamento social, haja vista que “a literatura não é realmente um reflexo do processo social, mas sim a essência, o resumo e o sumário de toda a história.” (WELLEK; WARREN, 1942, p. 115), e assim sendo, a

literatura e os demais bens culturais devem ser ofertadas aos indivíduos de todas as camadas da sociedade, proporcionando o alcance do indivíduo aos conhecimentos universais, transmutados nas obras canônicas, pois o acesso aos bens culturais deve ser ofertado em todas as escolas para todos os alunos e alunas, pois dessa maneira esses jovens poderão formar suas bibliotecas íntimas e ampliar seus conhecimentos literários.

Portanto, entendo que seja cada vez mais urgente formar leitores literários que serão, por sua vez, leitores da sociedade, leitores da humanidade. Enfim, é imprescindível que eu, e qualquer outro professor e professora, comprometidos com o ensino de literatura no Ensino Médio, responda, de forma positiva, à terrível pergunta drummondiana: “Trouxeste a chave?”

6. Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006.

ARANHA, Gláucio. BATISTA, Fernanda. Literatura de massa e mercado. Revista **Contracampo**, Niterói. nº 20, Agosto, 2009/2 p.121-131.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. 8ª Ed. Volume 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGA, Regina Maria. SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

BRASIL. MEC. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCN+). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **Contra o consenso**. Cultura escrita, Educação e Participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 3ª Ed. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. Vários Escritos. **O direito à Literatura**. 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **O método crítico de Sílvia Romero**. São Paulo: EdUSP, 1988.

_____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades: Ed.34, 2002.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. (ORG) **Livro, Leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

CASTRILLÓN. S. **O direito de ler e de escrever**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do gato, 2011.

CASTRO, Rosane Michelli & GARROSINO, Silvia Regina Barbosa. **O ensino médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho**. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/469/367> Acesso em janeiro de 2018.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs). **História da Leitura no Mundo Ocidental**. Coleção Múltiplas Escritas. Volume 1. São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs). **História da Leitura no Mundo Ocidental**. Coleção Múltiplas Escritas. Volume 2. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A ordem dos livros**. Tradução Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras/ ALB/ FAPESP, 1999.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999a.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Do códice ao monitor: a trajetória do escrito**. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9669/11239> <acesso em jan 2019>

CECCANTINI, João Luís. **Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler**. (Capítulo 05, p. 83 -98). In FAILLA, Zoara. (ORG). **Retratos da Leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

_____. **A formação do Leitor literário.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros.** A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

_____. & PAIVA. Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. Revista Eletrônica **Remate de Males**. Campinas-SP, (34.2): p. 477-499, Jul/Dez. 2014.

_____. Letramento Literário uma localização necessária. Revista Eletrônica **Letras & Letras**. Disponível em: (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239

_____. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. Revista Eletrônica **Pro.Posições** V. 27, N. 2, p.47-66, Maio/Ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072016000200047&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em agosto de 2019.

CULLER. J Jonathan, **Teoria literária:** uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette.** Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura:** uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção.** 13ª impressão. São Paulo; Companhia das Letras, 2017.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura:** as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FIGURELIL, Roberto. **Hans Rober Jauss e a Estética da Recepção.** Letras, Curitiba (37) 265-285 UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19243/12535> Acesso em janeiro de 2018.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

FORTES, Adelino Rafael. OLIVEIRA; Vanderléia da Silva. O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais. Revista **Contexto**. Vitória, ES, Nº 27, 2015/1 p.281-304.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In CHARTIER, Roger (ORG) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HOUSTON, Nancy. **A espécie fabuladora**: breve estudo sobre a humanidade. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: L&PM, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da Leitura: Uma teoria do Efeito Estético** – Volume 1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.

_____. **O ato da Leitura. Uma teoria do Efeito Estético** - Volume 2. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a leitura do mundo**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Usos e abusos da literatura na escola**. Porto Alegre: Globo, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o Leitor**: Textos de estéticas da recepção (tradução, seleção e organização). São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Sirleide de Almeida; SOUZA, Agostinho Potenciano de; CORSI, Solange da Silva. O best-seller e a formação do gosto pela leitura dos jovens leitores. **Revista Eco Pós**, v. 18, n. 1, 2015.

LITTAU, Karin. **Teorías de la lectura**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

KHÉDE, Sonia Salomão. (Org). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KUENZER, Acacia. Z. **Ensino médio e profissionalização**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Anna Raquel. **Diários de leituras**: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. Revista Eletrônica da USP, 2005. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279/39999> > Acesso em outubro de 2014.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MASINA, Léa. (Org) **Guia de leitura**: 100 autores que você precisa ler. Porto alegre: L&PM, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA & SILVA (ORGs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MURASHIMA, Mary Kimiko G. GEORDANE Maria Helena Rangel. **Historicizando a estética do desejo**: uma busca do prazer (perdido) do texto. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/principia/article/view/13790> Acesso em Jun.2018.

PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. CORRÊA, Hércules. VERSIANI, Zélia. (Orgs). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. VERSIANI, Zélia. (Orgs). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULINO, Graça. Et al. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v.17, n.1, p.47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37417104/> <acesso em abril de 2019>

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. (Org). **Leitura Literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte, UFMG, 2004.

_____. ROSA, Cristina. (ORG). **Das leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte/Pelotas: UFMG/UFPEL, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva – São Paulo: 34, 2008.

_____. **A arte de ler** – ou como resisti, 2009.

_____. **Leituras** - do Espaço Íntimo ao Espaço Público, 2013.

PINTO, JÚLIO PIMENTEL. **A leitura e seus lugares**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Tradução Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf <Acesso em março de 2019>.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. (Org). **A literatura e os jovens**. São Paulo: Global, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégicos de leitura de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda. PAIVA, Aparecida. (Orgs). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> Acesso em janeiro 2019.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura Juvenil em questão**: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção**: travessias contemporâneas. São Paulo: Horizonte, 2010.

TRAGINO, A. **O leitor, a leitura, o livro e a literatura na Estética da Recepção e da História Cultural**. In: Revista Mosaicum. Teixeira de Freitas (BA), v. 1, ano 11, n. 18, p. 24-34, jul/dez 2013. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/788606-Revista-Mosaicum-n-18/> Acesso em: 20 jan. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Estética da Recepção**. (Cap 8. p.153-162) In: BONNICI, Thomas *E* ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária**: abordagem histórica e tendências contemporâneas. 3ª Ed. Maringá: Eduem, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina.(Org). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. & RÖSING, Tania M. K. (Orgs) **Escola e Literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo; Global, 2009.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** 2ª Ed São Paulo: Senac, 2008.

_____. **Recepção e leitura no horizonte da literatura**. (2008) Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100006 Acesso em maio de 2016.

_____. **A Leitura no Brasil: sua história e suas Instituições**. Revista Via Atlântica n.º14 Dezembro de 2008. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html> Acesso em maio de 2016.

_____. A Estética da Recepção e o acolhimento brasileiro. **MOARA**, Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras. ISSN: 0104-0944. Nº 12 (1999). Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3102> Acesso em fevereiro de 2018.

Anexos

CAPÍTULO 2 – Apresentação dos Diários de leitura e dos procedimentos para coleta de dados, catalogação e análise

To aqui em pleno tédio... acabou, pela chegada
do Mateus topado na febre.
Desejo reger o mundo, né?!
Acho que tomem um me grata, bráááá.
É tomem acho que não vou no juventude (hehe)
vou ficar cuidando do meu e vendo filme...
Uhul? Uhul? Uhul?
→ MEGA MENTE 4
Pela décima vez!
Nem vou por lá mais =C
Já viu?! Se tu quiser te certo! A Valentina
vai adorar.
Sou uma eterna criança apaixonada por um
moção... as coisas são mais bonitas, as coisas
vão chegar de forma tão perfeita...
Te apresento então a história da Elisabeth Bathory:
① link: [spectrumgêtic.com.br/cultura/misterios/
bathory.htm](http://spectrumgêtic.com.br/cultura/misterios/elisabeth-bathory.htm)
② que a pesquisa não faz!? de!

R.A, 16 anos, F, 27/04/2014 – O Natal de Poirot

⁷⁵ A ordem de digitalização dos diários no Anexo I é a ordem em que eles são citados nos respectivos capítulos.

CAPÍTULO 3 – *Dulce ou Útil*: a leitura, as leitoras e os leitores

de Pelotas. Comecei a gostar de leitura desde pequena e tenho um interesse especial por livros de ficção e fantasia porque eu acho que são livros bem diferentes e que despertam certa curiosidade em mim. Já li livros como "Sussurro",

H.G.A, 15 anos, F, **Dezesseis Luas**

Eu nunca fui muito de ter o hábito literário, talvez eu tenha lido uns 15 livros em toda vida. Me qual 10 ou mais eram Gibis, mas além da influência de colegas e amigos "O menino de pijama listrado" sempre foi uma história que eu quis conhecer, em algumas vezes tentei ver o filme da história mas nunca obtive sucesso. Agora com o início de leitura vou ler o livro em vez de

ver o filme, e como dizem "O livro é sempre melhor que o filme". O que pesou um pouco também foi que o livro contém um número relativamente pequeno de páginas, ~~mas~~ contendo esta empolgou para começar esta história que desde mais jovem sempre quis conhecer.

R.R, 15 anos, M, **O menino do pijama listrado**

Hóbitos: Gosto de ler, ver filmes e comer (principalmente quando estou fazendo essas coisas). Sempre gostei de ler, mas nos últimos dois anos eu havia perdido este hábito. Quando comecei a me interessar pelo meu atual namorado, felizmente me interessei pelos hábitos dele, e ler estava incluso, então retomei este antigo hábito.

M.S.R, 15 anos, F, **O homem duplicado**



Sinto-me muito felizmente, mas tenho um gosto muito definido, gosto de tudo. Tenho paixões por jogos de construção e decoração, mas é isso que escolhi aqui. Nunca tive o hábito de ler livros, mas em compensação leio jornais e revistas de construção e decoração.

L.P.S.J, 16 anos, M, **The Walking Dead – A queda do governador**

ENTÃO POR HOJE FOI ISSO, ESPERO
TE VER LOGO, PAA PODER: TE CONTAR
MAIS BAFOS, E ATÉ AÍ ESPERO JÁ ESTAR
COM O LIVRO FÍSICO POR QUE LER
ONLINE É UMA MERDA!!! @?@

C. M, 18 anos, F, Como eu era antes de você

Problemas de ler online: no celular
101 páginas, no celular 117. Me perdi quando
fui ler, então agora vou comprar por papéis
Depois das confusões de minha leitura está por
pela com a confusão que se estabelece neste
cortico. Já Remo cada vez mais vivo e cheio!
E suas inquietações querendo se mover... como
pode isso?! Não deveria poder!

R. A, 16 anos, F, 06/07/2015, O Cortico

Eu sou mais metódica em relação aos meus
livros, não empresto pra qualquer pessoa, se se eu
sei que a pessoa cuida tanto do livro quanto eu. Me
da dor no coração ver quem avia a orelha do livro
como marcado, quem deba a capa pra trás ou
quem marca no livro partes que gosta.

K, R, 15 anos, F, Tormenta

Foi na 5ª série que "O Mágico de Oz" despertou meu amor pela leitura, é um livro muito especial que guarda um sentimento até hoje, mesmo sendo literatura imposta pela escola, que eu quase nunca gostava. Depois daí comecei a minha coleção de livros, ainda não são muitos, mas cuido os que tenho como se fossem meus bebês, só os empresto para quem realmente confia, ou quem é tão organizado quanto eu.

M.W, 15 anos, F, **Quem é você, Alasca?**

Bom, não sei ao certo o que dizer sobre o livro. Mas já sei que não é de ler no ônibus. A gente tem que reler alguns parágrafos pra entender, aí é bucha! As vezes, por isso, é meio cansativo, mas é bem legal, a história parece ser bem massa! Acho

A.R.T, 14 anos, M, 25/05/2014 – **O chamado do Cuco**

Bom, agora são 00:53h do dia 8/6/14 e tô na volta do fogão à lenha, onde li essas páginas. Não tô afim de escrever, então vamos logo: Strike está numa lanchonete com Wilson, o porteiro. Está interrogando ele sobre a noite da morte de Lula. Estou com uma xícara de leite condensado aqui, vou ler. Beijos!

A.R.T, 14 anos, M, 08/06/2014 – O chamado do Cuco

Eita, li um pouquinho em cada horário. O livro tá bem legal; esse capítulo foi um pouco chato porque ficou só falando do Strike sozinho no 'apartamento'. Estou louco pra terminar o livro pra saber o final :D
Quinta-feira não terá aula em função da Copa. Tô cagando pra Copa, mas quero ver a abertura porque um ~~neurocirurgião~~ neurocientista vai apresentar um trabalho, um exoesqueleto. Como não vai ter aula espero ler um monte!

A.R.T, 14 anos, M, 09/06/2014 – O chamado do Cuco

Gostei bastante de fazer esse negócio. É bom porque incentiva a gente a ler. Até aprendi novos termos e expressões com o livro! Foi bem legal!

O livro vai deixar saudades...

* Leia a segunda dia que escrevi e vais entender melhor.

#ouça Led Zeppelin!!!

A.R.T, 14 anos, M, 11/07/2014 – O chamado do Cuco

Na verdade eu nem li hoje, porém comecei a assistir a série Drácula e caralho como é boa, e aquele Drácula G-O-S-T-O-S-O?!

O ator é o Jonathan (Ironia não?!) Rhys Meyers (Sobrenome parecido com o meu,

somos almas gêmeas). Sou apaixonada por ele desde "O Som do Coração", e sabia que ele nasceu na mesma cidade que o tio Bram? Qualquer semelhança é mera coincidência... Enfim, amando o livro e agora amando a série.

Ah, e caso se pergunte porque estou escrevendo a essa hora é graças ao seu querido Cristian (Prof de química) que faz umas provas FODIDAS, rodei na primeira e estudei cada segundo desse final de semana para ir bem na de hoje e não pegar reav, me deseje sorte, mais tarde conto como foi a prova, Deus me ajude!.

#FocoFocoEfé #VaiQueDá

Dia: 17/10/14

Horário: 21h00min

Páginas: — 11 —

!!!
aba!

Química você não me pega!!! UUUUUUUU,
passei! Parece que tirei 10000 toneladas
da costa, precisava de 3,6 para passar e
adivinha? Tirei 3,6, pois é. O importante é
passar HeHeHe.

Dia: 18/10/14

Horário: 19h07min

Bó vim para contar que comerei
"Convergente" hoje, o último da trilogia "Divergent",
e já comeci a ler, ou seja, Drácula vai
ficar para 2º Plano HeHe.
AFF!

N.M.F, 15 anos, F, 17/10/2014 e 18/10/2014 – Drácula

Motivo da escolha do livro: vi um vídeo
no Youtube que estava fazendo a resenha
sobre esse livro, e eu gostei e comeci
a ler.

A.R.S, 16 anos, F, Legend

Motivo da escolha

Escolhi o livro *Drácula* de Bram Stoker, pois, trata de um assunto que sempre tive muito interesse, Vampiros. Meu interesse surgiu graças a filmes que vi (como *Van Helsing*, *Drácula* a história nunca contada, *Abraham Lincoln* caçador de vampiros, entre outros), a jogos que joguei (como *Castlevania*), a lendas que ouvi, documentários que assisti e o que mais me influenciou a ler esse livro foi o anime de Renta Hirano, *Hellsing*. Nesse anime conta a história de *Drácula* depois dos acontecimentos do livro de Bram Stoker, o anime mesmo tendo uma história sem muita conexão com o livro de Bram Stoker, além do pouco sobre o passado do personagem do anime *Alucard* (Anagrama de *Drácula*), que com o decotret da história

pesquisar mais sobre essa matéria

revela ter sido *Drácula* e também *Vlad Tepes*, o empalador.

Esse meu interesse pelo príncipe das trevas me levou a fazer muitas pesquisas. Com essas pesquisas, além de ler lendas, histórias e teorias, também descobri que o *Drácula* surgiu desse livro, isso fez com que eu quisesse lê-lo.

E com a proposta deste trabalho, aproveitei a oportunidade para realizar a minha vontade.

Após ler este livro pretendo assistir o filme que foi inspirado neste livro, *Drácula* de Bram Stoker (1992). Que descobri da existência após começar a ler o livro.

Na digitalização do Diário, a presente área foi removida pois continha a foto do estudante

gosto bastante
de jogar
League of
Legends, e
não gosto muito
de ler, bem,
não tenho esse
costume, só
comprei o
livro para
ler esse
trabalho mesmo.

Motivo da Escolha

Bem, quando pesquisei
livros na internet eu
não tinha nenhuma
categoria em mente, e quando
achei Prince of Thorns
pesquisei sobre o que se

trataria e gostei do
estilo de história
sombria do livro.

J.L, 15 anos, M, Trilogia dos Espinhos, Vol I

Ela tem uma certa dificuldade por causa desse chatoninho. Na cabeça dele, ele e ela devem ser como a música dos reismundos, Mulher de Fases.

Complicada e
perfeitinha, você
me apareceu
Era tudo que eu
queria
Tenana..

N.R.F, 15 anos, F, A menina que não sabia ler

Após o narrador citar os
dois personagens que,
compõem o trio de
amigos personagens prin-
cipais, fiquei na dúvida
se seria mulher ou
homem e dei uma olha-
da na capa (pois que é
suposto olhar a capa an-
tes de ler e depois,
nem que seja apenas
algumas páginas a
recém,

nem se já olhou depois
de ler o livro todo.) e isso
me levou a minha crítica
pessoal e enfiada (KKK).
→ Não coloquem fotos
dos personagens (sen-

18 Janeiro, Enero

domingo, domingo

do do filme, da imagina-
ção de alguém ou etc.) na
capa dos livros

Por que? eu vejo livro
como um objeto que
te permite exercitar uma
coisa maravilhosa da
vida que é

a imaginação. e fazem
isso comigo? nahahh !!

A.P, 16 anos, M, **As vantagens de ser invisível**

Motivo da escolha

Escolhi este livro porque ele faz-me por inteira. Já três vezes li este livro e toda vez que li é como se estivesse aprendendo a ler, porém não aquele monte de palavras e sim a vida. Este livro me fascina, entorpece-me e faz esquecer-me com os dias atuais! Ele me tira do comodismo! Faz-me compreender a dor e o ser de uma criança. Entre muitos escolhi este por ser único no seu gênero.

E.B.M, 15 anos, F – O Meu Pé de Laranja Lima

Gosto muito desse livro por con-
que retratar bem os sentimentos de
uma criança, muitos desses sentimentos
expressados no livro eu sentia quando
criança, não tive a oportunidade de
ter um Manuel Valadares na minha
vida, mas sempre encontrei um pouco
dele em cada pessoa que me cercava.
Só não gosto mais do livro pois tem
um final triste com a morte do Por-
tuge e a já atingida, de certa forma,
maturidade do Zezé, tão novo e já
deixou de acreditar no seu pé de Pa-
ronhe Bime entre outras coisas.

O livro é tão interessante para mim
porque parece muito real, como se eu
vivesse o que estava lendo diante de uma
lâmpada e é também o retrato do que con-
tece com muitas crianças, que por nada
acabam sendo esquecidos e isso deixa o
livro mais triste, que para parar de dis-
cussões tenta que pense que Zezé é um
personagem fictício.

O Meu Pé de Laranjeira Bime é um livro
comvente que mostra um mundo de ternu-
ra apesar das dificuldades, é simples,
ingênuo, é um livro que ensina que "a
vida sem ternura não vale nada".

Tenho aula amanhã, e já são
quase 1 da manhã, mas eu
tinha que ver o final! ~~US1315...~~
Se daqui um tempo eu estiver
sendo, saiba que foi a senhora
que me iniciou na leitura.
Bj Sora!

M.P.C.B, 14 anos, M, 03/12/2013 – Os elefantes não esquecem

Oi Sora, Última página, li na minha
vó, não aquece esperar chegar em
casa e realmente as coisas nem sempre
acabam felizes ela seguiu em frente e
com consciência de tudo que aconteceu
e desapercebida. Não foi um final feliz
mas adorei ter lido o livro, adorei ter
feito o diário, adorei tudo.
Apreendi que ler é muito bom e vou
seguir obriamente.
Feliz Tomlem por te passado em tudo
praticamente a logo férias! Conto muito
obrigado pelo semestre foi muito bom e
adorei ter conhecido você professora.
Um enorme beijo e que
é até a próxima!


C.S, 14 anos, F, 05/12/2014 – Se eu ficar

Tenho que admitir que é difícil ler poucas páginas, só para poder escrever aqui, tenho vontade de me sentar e deverar esse livro em uma só lida. Não gosto de ler os paquinhos, mas fazer o que né!

L.B.C, 16 anos, F, 02/04/2014 – **A Moreninha**

Queria agradecer imensamente a professora mais simpática do Instituto, Jacqueline Koschier, por ter me estimulado esse gosto por ler. Mas ainda tenho preguiça.

Apesar de eu ter escolhido um livro grande, e que, de certa forma não o li devidamente, por questões de tempo (e preguiça), gostei muito da minha escolha. Foi uma experiência única. Pretendo ler os outros livros da trilogia "O Senhor dos Anéis".

Direto ao assunto, o que posso falar do livro do filme que eu sou extremamente fã? O Senhor dos Anéis - A Sociedade do Anel, é um excelente livro, recomendo. A única coisa que eu não gostei muito

readal


 to foi os extensos di-
 álogos e as caçõs
 grandes, também, tirando isso
 é ótimo.
 Valeu Jaque! Ah! E tam-
 bém queria agradecer o J.R.R.
 Tolkien, por ter sido tão cria-
 tivo de inventar um mundo com-
 pletamente complexo, com diver-
 sas línguas e tal.
 P.S.: Gostaria muito de aprender
 uma das línguas élficas, a cultu-
 ra élfica, citada no livro me cha-
 ma muito a atenção.

A. B, 15 anos, M, 09/07/2015 – O Senhor dos anéis

Mata: Professora obrigada por nos proporcionar essa
 experiência tão legal, nunca tinha feito um
 trabalho desse tipo. Além de realizar o tra-
 balho e dividir nos da a oportunidade de conversa-
 mos com os mesmos, foi divertido.

F.R, 16 anos, M, 07/07/2015 – Alice no País das Maravilhas

Acho legal a ironia do narrador (não sei se é autodiegético ou homodiegético) na página 10 ao falar que os adultos não entendem nada sozinhos e as crianças que tem que ficar sempre explicando. (adoro!)

Por mais que eu leia esse livro, ainda não entendi quem diabos é o pequeno príncipe. Se o narrador o via mesmo ou se era só da imaginação dele. Acredito que seja a criança que o narrador um dia foi.

É um livro bem difícil de entender. Ganhei com 8 anos. Tentei ler e não entendi nada.

O que mais gosto nele acho que é o fato dele julgar os adultos!

E.C, 15 anos, F, 19/02/2016 – O pequeno Príncipe

O tão triste final... e também feliz. Mas diferente do narrador, não acredito que o pequeno príncipe voltou para seu planeta. A serpente o matou como mataria qualquer um. O papo de "aquele que eu toco, eu o devolvo à terra de onde veio" foi só para enganá-lo, serpentes são traiçoeiras. As coisas ficam mais bonitas se pensarmos que ele voltou ao seu planeta, mas acho que sou como as pessoas grandes. Não consigo enxergar isso sem ser de forma realista. Para mim ele morreu e sua flor também, pensar o contrário seria se iludir.

E.C, 15 anos, F, 19/02/2016 – O pequeno Príncipe

Após o final do livro, não tenho a dizer
que eu adorei. Foi uma ótima leitura.

O contato com a linguagem radiol
foi muito legal e diferente de tudo que
eu já havia lido. O personagem
principal, Alex, o qual eu gostei
muito e toda a história foram
muito bem desenvolvidos.

O livro também me chamou
atenção pelas críticas que fez a
nossa sociedade, muitas vezes colocadas
no livro de maneira implícita.

foi o fim que ao mesmo tempo
me surpreendeu, me deixou muito
satisfeita.

Tá... não... Tá, não
por partes:

① Eles estão passando
o Natal com os Beck e
já tudo maravilhoso e
Até que Bm! eles tem que
jogar os magistas acham
eles. Tudo, não gostei!

② Minha avó tá no hospital
e a vovó que divide o
quarto com ela é
de origem alemã GmT,
como ainda existe
gente assim? Tá sui

Note Book ela dizer com to-
das as letras:

"Eu não gosto de judeus. Eles
não ruins e mereceram tudo
que Hitler fez" Ugh! Que
montada de delirar o
origem (?) dessa mulher!

Tá, tá calma, não matei
ninguém!

Na verdade, eu queria ler "O Perfume", mas depois de procurar por todos os sebos e livrarias de Pelotas e não achar coisa alguma (e deixar pra última hora) acabei escolhendo este livro porque eu já tinha em casa e nunca havia tomado vergonha na cara e começar a ler. Dom Casmurro nunca chamou a minha atenção sei lá porque, mas também sempre quis ler. Vai entender né... Talvez só pra dizer "Ah, eu já li Dom Casmurro! Sou culta!"...

L.A.P, 16 anos, F, 03/10/2013 – Dom Casmurro

Eu escolhi esse livro, porque tu me disseste que era interessante, e que não era aqueles livros do "bom dia" sem graça. ~~De bom dia sem graça,~~ já basta os dois ~~momentos~~ ~~momentos~~ ~~momentos~~ né? Haha

C.C.D.O, 15 anos, F, 07/04/2014 – Ligações Perigosas

Enfim, não foi como eu esperava, mas me deixou bem surpresa.

Virei fã da Marquesa, fiz "gato e sapato" das histórias, pena que se deu mal no final...

P.S: Adorei esta proposta de trabalho / apesar de não comenciar em ter editado o livro. Haha!

Beijo! 

C.C.D.O, 15 anos, F, 31/05/2014 – Ligações Perigosas

Confesso que não gosto muito de literatura brasileira, porém sei que ela é importante para vestibulares, então resolvi unir o útil ao agradável. Na aula então eu perguntei, para a estagiária, eu pelo menos acho que ela é! Ela falou sobre alguns e achei senhora o mais interessante, espero não me arrepender.

L.S, 16 anos, F, 05/05/2015 – Senhora

Bom, inicialmente quando essa proposta de trabalho foi feita, eu entrei primeiro na etapa de liberdade, pois era algo bem diferente, e depois na etapa de se preocupar com a falta de eu não saber que livro ler. Então, eu acabei me lembrando que tinha ganhado um livro e tinha ficado com vontade de ler, mas nunca tomei a iniciativa. Juntei a lista ao agradável e aí então eu escrevi sobre ele.

L.W. O.L, 16 anos, M, 17/02/2016 – **Star Wars**

Não preciso nem dizer que pra mim que não sou nem um pouco indecisa foi beeeem fácil escolher um livro. Kkkkkkk seria tão bom se isso fosse verdade, mas não foi assim, definitivamente não foi assim, demorei dias para escolher. Parece que quando a lista de livros não é limitada se torna ainda mais difícil de escolher.

Então eu decidi escolher de uma forma diferente e que eu sei que dificilmente me decepcionaria, escolhi o escritor: sim, e por mais clichê que isso possa soar o escolhido foi um dos meus escritores favoritos, meu queridinho Nicholas Sparks.

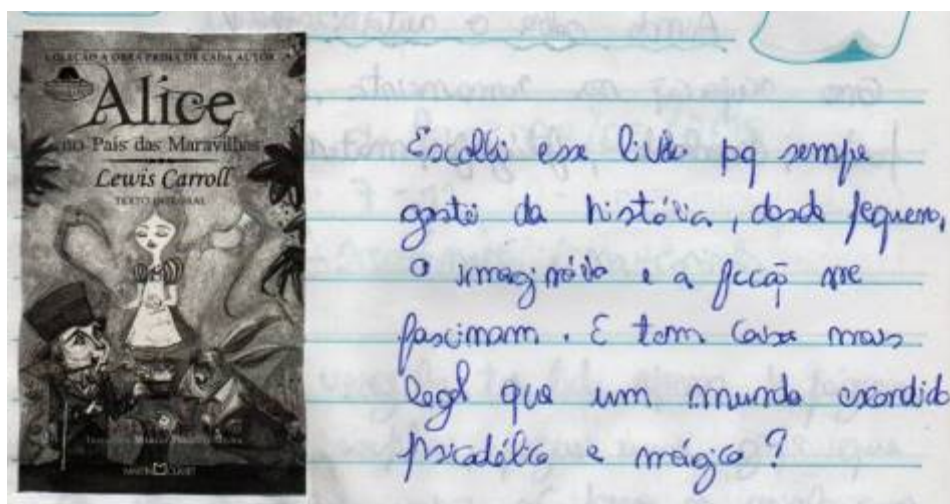
Falar de amor pode ser tão desafiador quanto criar um universo único e mágico. Afinal, é algo tão complexo e infinito quanto a própria vida. Mas Sparks faz isso parecer tão fácil quanto escolher a roupa que vamos usar ao acordar. E é isso que me fascina nele, com obras de leitura fácil Nicholas Sparks envolve o leitor de um modo que este nem pisca com medo de perder alguma coisa.

L.J, 17 anos, F, 23/04/2016 – **Noites de Tormenta**

CAPÍTULO 4 – “Querido Diário”: As Marcas da Recepção literária de leitores e leitoras adolescentes

Não foi uma escolha difícil e não me restaram dúvidas. O principal motivo é que adoro vampiros (exato Crepúsculo). Não sei muito bem explicar o porquê eu adoro os vampiros, mas imagino que tenha ligação com os poderes sobrenaturais e o estilo de vida deles. Um dos meus vampiros favoritos foi interpretado pelo cantor David Bowie no filme Fome de viver. Gosto muito também dos vampiros de The Sims.

V.C, 17 anos, F, 23/03/2014 – Drácula



F.R, 16 anos, M, 07/05/2015 – Alice no País das Maravilhas

Motivo da leitura:
 Procurei vários livros com assuntos interessantes, queria algo que me fizesse pensar, refletir, que tirasse esse peso que sinto sobre meu corpo. Desejo que meu mundo se torne colorido novamente, que a alegria esteja estampada no meu rosto, que minha criatividade sempre cresça cada vez mais. Não costumo ler, então isso é avase como uma coisa nova, espero começar a gostar disso, que se torne um hábito. Energias positivas para que eu tenha feito uma escolha certa em pagar esse livro.

L.L., 17 anos, F, 12/02/2016 – Ensaio sobre a Cegueira

Escolha: Sobre esta escolha vou apenas dizer que foi tudo culpa da Milena que não parava um segundo de me falar do livro então tive que comprar porque sou curiosa.

N.M.F, 15 anos, F, 03/06/2014 – Trilogia Divergente

Bom eu fui ler HUSH, HUSH porque minha amiga CAROLINA já tinha lido e me disse que era muito bom, então como a gente tem o mesmo gosto literário resolvi ler também.

V.F.D, 16 anos, F, 22/10/2014 – Sussurro/Hush, Hush



Motivos de leitura:

Escolhi este livro para ler pois, há séculos ganhei ele no meu aniversário e sempre ficava no prateleiro pronto para ler, porém nunca tinha tempo, e quando tinha, estava sempre muito cansado. E outro motivo, também é que, sempre ouço muitas críticas positivas sobre o livro de minhas colegas de aula, isso me faz mais empolgado para ler.

I.O, 15 anos, F, 10/03/2016 – Eleanor & Park

Não sei de ler livros não me chama muito atenção. O motivo de eu ter escolhido este, foi por eu ter achado o filme que gosto muito de ver filme e ter achado muito legal e bem do estilo de história que eu gosto de ver e que me chama atenção. Então optei por mesmo já sabendo a história ler o livro porque foi o que eu mais me interessei de saber novamente e ver os detalhes que o livro diz que muitas vezes não vimos no filme. Sei uma menina que ama ler

C.S, 14 anos, F, 20/10/2014 – Se eu ficar

A minha escolha por este livro
foi motivada pelo interesse que
tenho na mitologia grega. Também
escolhi este livro por
recomendação de alguns amigos,
além de esse livro ser sequência
do livro que li há alguns
dias.

J.O, 14 anos, M, 28/05/2014 – O mar de monstros

Querido Diário,

Demorei um pouco para escolher o livro que irei ler e lhe contar. Entretanto, o autor já estava escolhido a algum tempo. Nicholas Sparks é um dos meus autores preferidos. Seguido de dúvidas e pensamentos embaraçados, finalmente escolhi:

Um Porto Seguro
✓ Querido John
Diário de uma Paixão
A Última Música

Levando em consideração que eu já vi o filme, tenho grandes expectativas sobre o livro, então vou parar de enrolar e começar logo a ler.

P.S.: Espero que você goste do livro, e se apaixone tanto quanto eu pelo "Wick".

POR QUE ESCOLHI O LIVRO?

O MEU LIVRO É "A 5ª ONDA", DE RICK YANCEY, DEVE TER UMA FOTO DO LIVRO NA PROXIMA PAGINA. EU NÃO ESCOLHI O LIVRO POR NENHUMA RAZÃO EM ESPECIAL, EU ESTAVA ANDANDO PELA LIVRARIA, O NOME E A CAPA ME CHAMARAM ATENÇÃO, EU DEI UMA LIDA NO RESUMO DO VERSO DO LIVRO, EU ME INTERESSEI E COMPREI. MAS ISSO JÁ FAZ UM TEMPO, JÁ POR OUTUBRO, NA ÉPOCA EU NEM SABIA QUE IRIA SAIR FILME DO LIVRO. DURANTE ESSAS FERIAS DE FIM DE ANO, MINI-FERIAS NA VERDADE, EU LI ACHO QUE SÓ UMA VEZ, QUANDO CAIU A LUZ, E AGORA PARA O TRABALHO EU O ESTOU TERMINANDO. SE AINDA ESTIVER EM CARTAZ EU VOU AO CINEMA ESSE DOMINGO PARA ASSISTIR "A 5ª ONDA"

F.H.S, 16 anos, M, 18/02/2016 – A 5ª Onda

HOJE ESTOU SEM NADA PARA FAZER, ENTÃO RESOLVI LER. ACABOU QUE QUANDO EU FUI ASSISTIR "A QUINTA ONDA" NO CINEMA JÁ NÃO ESTAVA MAIS EM CARTAZ, QUE TRISTE. EU QUERO ASSISTIR O FILME ANTES DE TERMINAR ESSE DIÁRIO, PARA FAZER UMA COMPARAÇÃO.

F.H.S, 16 anos, M, 28/02/2016 – A 5ª Onda

Nunca fui de ler livros nem
de assuntos que eu goste mas
confesso que foi uma experiên-
cia muito boa, muitas vezes
ouvia pessoas falarem "o livro
é bem melhor" e nós entendia
como o livro podia ser me-
lhor que o filme ou o vídeo
se ambos contavam o mesmo
caso, os meus avós a livros se
tornam melhores pois tu nos re-
citas imagens totalmente prom-
tas, com uma tua imaginação

e as tuas ideias acabam ma-
difinando um pouco a percep-
ção do histórico, se tornando
muito mais prazeroso.

Tenho a certeza que não fuo-
rei ao meu livro porque gostei
muito das sensações que senti.

Que eu agradeça por estimular
o leitor em meus pais muitas
vezes abri discussões a respeito
de ler livros e hoje vejo que é
o contrário e que por mais que
tu não lês livros cultos ou com
ensinamentos, tu sempre aprendes
algo.

Como tu disse que depois teremos que escrever sobre alguma leitura obrigatória, eu não podia deixar de fazer sobre algum livro do meu querido John (entende o trocadilho?). Mas como muitos colegas odeiam (me irrita) fazer sobre os livros dele, resolvi fazer sobre todos os livros (sobre os que eu já li e sobre os que eu ainda não li). **• Possessiva do coralho "Nath"**
Não sei como vou arrumar forças para ler 15 livros, mas vou ter que arrastar como já disse, levar até a lista de supermercado do John.

M.S, 16 anos, F, 01/07/2014 – **Will & Will, Quem é você Alasca?, Deixe a neve cair, o Teorema Katherine, Cidades de Papel, A culpa é das estrelas**

Escolhi esse livro porque me identifiquei com o título – sempre me chamam de mequinha, putinha... Daí, A MORENINHA!

Também me interessei através da prévia que a professora deu sobre o livro diante da turma.

Comentários: Primariamente, mais que me assustei ao ler as palavras "sevo" e "escravo" neste capítulo. Em seguida, lembrei-me que em 1844 a escravidão ainda existia cá no Brasil. Não sei como vou enfrentar, ao longo da história, essa coisa de exploração humana. Afinal, ler um livro é como estar na história, e eu acho que vou me revoltar um pouquinho.

J.K.M, 17 anos, F, **A Moreninha**

→ Motivo da escolha:

Onde tem pobre, geralmente tem gente escandalosa, e consequentemente, barracos. Minha família explica esse meu jeito de gostar de confusão: são todos barraqueiros, dos dois lados. É acho que foi por isso que eu saí tão querida assim, hehe. É por tudo que eu li e ouvi sobre esse livro, ele deve ser o livro da minha vida kkk. Espero gostar, porque ni Barraco é Tudo, barraco é vida. 🍷🍷🍷

L.M, 18 anos, F, 18/06/2015 – O Cortiço

Motivo da escolha

Sabe como é leitor compulsivo, né? Compramos mais livros do que demos conta de ler. 1984 é um pouco diferente, ganhei de aniversário da minha tia que mora na França, e ela me deu vários motivos positivos sobre o livro, e a minha curiosidade me trouxe aqui; fez eu escolher ele dentre os outros 7 que estão esperando.

L.M, 19 anos, F, 14/02/2016 – 1984


☐
 POR QUE ESSE LIVRO?
 
 DATA
 

EU JÁ TINHA VISTO ESSE LIVRO ONLINE
 MAS, APESAR DE TER ME CHAMADO ATENÇÃO,
 EU ESCOLHI "CLUBE DA LUTA" POR QUE EU
 JÁ TINHA ASSISTIDO AO FILME E SABIA
 QUE A HISTÓRIA ERA LEGAL.

TUDO LEGAL, TRANQUILO E FAVORÁVEL,
 ATÉ QUE EU PERCEBI QUE NÃO ARRANTAVA
 TEMPO PRA LER ONLINE. FOI AÍ QUE
 A NAMORADA DO MEU IRMÃO ME EMPRES-
 TOU "EU, ROBÔ" E O LIVRO CAIU COMO
 UMA LUVA, JÁ QUE AGORA EU PODERIA
 LER NO ÔNIBUS E NA ESCOLA.

G.M.S, 16 anos, M, 04/03/2016 – **Eu, Robô**

A temática é livre, eu gosto de suspense, o
 livro tem uma capa linda e eu amava o si.
 Fora estes motivos... Eu ainda não via o filme
 e eu comecei a ler o livro antes de assistir o filme.
 Parece que lendo assim, eu fico de retorta,
 sei o que se passa além dos cenos.
 Nos voltando à capa... viu como ela é lin-
 da? A primeira capa (antes do filme) é bem bonita
 também, mas só.
 Temora que eu não me esqueça de julgar o
 livro pela capa, muchachaba.

R.A, 17 anos, F, 19/02/2016 – **O espião que sabia demais**

Eu, na minha opinião foi um dos melhores livros que eu li, não li muitos, mas esse fez eu me envolver muito na história, até chorei em algumas partes e pretendo ler as continuções!!

B.A, 16 anos, M, **O último reino**

Acho que A Cabana é um livro que mudou minha vida. É o tipo de imagem de Deus que eu sempre quis ler.

Eu te amo!! É o livro perfeito pra qualquer pessoa, que história, que vida, que Deus mostra!!

É livro pl N-E-N-H-U-M deu por defeito!

R.A, 16 anos, F, **A Cabana**

fiquei impressionada, pois o filme não fez muito do contexto do livro são bem parecidos, só que clare a sensação de sentir os cheiros e algo inesplacável, melhor leitura de toda a minha vida.
Muito amô e esse Patrick.

C.M, 17 anos, F, **O Perfume**

Motivo da escolha:

O morro dos ventos uivantes não estava na lista de sugestões de livros, mas escolhi ele, pois já o tenho em casa e nunca o li todo.

Já fui até a metade do livro duas vezes e parei porque é uma leitura exaustiva e depressiva. Pelo o que li, não gostei, mas more de curiosidade de saber o final, e também, os gestos mudam com o passar do tempo, daí que me final da leitura eu mude de opinião. Vou avisar!

I.R, 16 anos, F, **O Morro dos Ventos Uivantes**, 20/11/2014

Não acho o início do livro tão ruim, ele começa a ficar empolgante quando a história antiga é contada.

Li sem me sentir entediada, talvez o livro também esteja me dando uma segunda chance, no sentido de chance.

I.R, 16 anos, F, **O Morro dos Ventos Uivantes**, 20/11/2014

Tenho medo de dizer que
estou gostando e quebra a
cara depois, mas o plot é que
a leitura está interessante
mesmo.

Eu não lembrava de muita
coisa do conteúdo, simas
que não tinha dado a mínima
sóla para o plotzinho
de Linc. Me sinto culpada.

I.R, 16 anos, F, **O Morro dos Ventos Uivantes**, 23/11/2014

Estou super envolvido com
o Linc, a história já está sem
mais o que contar (Catherine
casou e Heathcliff voltou,
pás tinha fugido).

O tipo de linguagem exige
muito de mim na leitura,
por isso consultei o dicionário
várias vezes.

I.R, 16 anos, F, **O Morro dos Ventos Uivantes**, 28/11/2014

As vezes me confundo um
pouco com a história, pás da
sota de tempos em tempos.

O amor de Heathcliff e Catherine
é doentio e me dá
medo.

O me fim do capítulo uma
surpresa: Catherine morreu,
mas antes, teve uma filha.
Agora, me diz, o pai é o
pai de Heathcliff?



I.R, 16 anos, F, **O Morro dos Ventos Uivantes**, 1/12/2014

Foram Sidos então os dois últimos capítulos de Sidos! O obra, não foi nenhum sacrifício. Realmente fiz drama em relação ao Sidos, pois a história foi bem interessante.

Mas preciso dizer que gostei de Sidos até essa última parte e prefiro criar um final alternativo para ele, pois o final escrito é muito sem emoção.

Heathcliff morre e junto com a Brathorne "assemble" o Morro dos Ventos Uivantes. A Brathorne não vai mais com o Haxton e eles não moram na Granja com a Nelly.

O pierce a mudança de per-

sonalidade de Heathcliff antes de morrer. Que falta de criatividade!



Mas valeu a pena! Beijos Prof.!



Comentários. Estão fazendo lembranças de histórias sobre o pai do menino negro, a linguagem é meio chata e a história é maçante, eu estou cansada e me deu um pouco de sono essa parte, por isso só li duas páginas.

A história pra mim é um pouco óbvia eu acredito que a menina vai ficar com o seu primo, que é mulato, e seu pai, que já estava arrumando marido para ela, não aceita. Por eu já pensar assim eu fico meio angustiada porque eles "enrolam" muito para contar a história principal.

A. X, 16 anos, F, **O Mulato**, 17/10/2013

Eu já li livros dessa mesma época e tinha gostado, mas esse não foi o caso com o Mulato, pensando ser Memórias postumas de Brás Cubas agora para chegar a conclusão que o problema é o escritor ou o naturalismo.

A. X, 16 anos, F, **O Mulato**, 04/12/2013

OBS: Se temos muitas páginas, logo temos muitos acontecimentos e muitas leituras. Assim proíbo-me de descrevê-las a fim de não perder tempo.

OBS II: Enquadrado o jeito que temos de abreviar os modos de fala, né? Por exemplo, agora escrevi a "obs I" com o estilo de escrita e narração do livro KK.

G.Ü. T, 16 anos, F, **O Guarani**, 17/06/2014

O RESTO DO CAPÍTULO ATÉ QUE É BEM
COMPRIDO, MAS EU VOU RESUMIRLO "AI, COMO O
EVAN É LINDO", "AI COMO O EVAN É FORTE", "AI COMO
O EVAN É LEGAL", "AI COMO O EVAN É LINDO",
"AI COMO O EVAN ME AJUDA", "AI COMO ELE
É LINDO", "AI COMO ELE É FORTE", "JÁ FALEI
QUE ELE É LINDO?". EU FIQUEI UM NOJO
DESSE CARA, SÉRIO.

E NO FINAL DO CAPÍTULO
ELES ACABAM SE BEISANDO, ÓBVIO.

POR ISSO EU ACHO AS PARTES DO BEN
MAIS LEGAIS QUE A CASSIE. COM O BEN TEM
AÇÃO, TIRO, FORRADA E BOMBA.

F.S, 15 anos, M, A 5ª onda

Confesso, eu li contra minha vontade, não me apeguei aos personagens, porém horas depois que terminei de ler, comeci a pensar e pensar, acabei percebendo que minha raiva não deixou eu curtir o livro como deveria.

A história realmente é boa e faz sentido. Tem partes chatas (muitas) que dá vontade de tocar o livro na parede, mas as boas valem por todas.

Os personagens principais foram essenciais e apesar de eu não gostar do jeito do João "Principal" Romão, ele é incrível e o pivô da história.

O livro "Jugo" o cérebro mesmo mas dá pra ler bem.

E o Aluírio Azevedo ficou me dando o coramento da Zulmira. A pobre Bertoliza teve um fim injusto, ela merecia algo melhor. O Miranda e os demais não tem o que comentar.

Sou um garoto sonhador, não desisto daquilo que quero e nem das pessoas que amo, nunca deixo de sorrir pois sera qual for o problema sempre haverá alguém do meu lado. Não tenho paciência para ler, mas queria, ler é como ter varias vidas em diferentes lugares.

J.G.W.Q, 16 anos, M, Alvorada dos aspectos, 15/02/2016

O livro já começa pedindo favores... Diga à minha mãe que me ocupe das coisas de que ela me incumbiu [...]; diga à minha mãe que tudo ficará bem."

Meu querido amigo, não vou dizer nada não, viu? Cada um com seus problemas.

"Estou tão feliz, meu amigo, e de tal modo mergulhado no tranquilo sentimento da minha existência [...]"

- Acho que desobediência as horas em que estou dormindo com essa frase...

Será que esse menino realmente PRECISA escrever tudo de forma tão poética?

Essas primeiras páginas, se

transcritas para os dias de hoje em alguma rede social, seriam algo como:

"Oi miga, cheguei bem. Tudo aqui é muito legal, mas temo feliz. BTS pra mãe e pra família."

E.B, 17 anos, F, Os sofrimentos do jovem Werther, 08/05/2015

→ Bem, na verdade, eu estava mesmo a fim de ler "O Nome da Rosa", ou "O Sol é Para Todos" (que eu já tenho há muito tempo guardado) ou "Charlotte Street" (que devo ter comprado há mais ou menos um ano e ainda não li sequer uma página...), mas, como eu ando meio esgotada e meio sem tempo pra começar uma leitura, eu optei pela leitura fácil que é o "Fazendo Meu Filme". Eu já tinha pensado em ler esse livro pelo tanto que ouvi falar, mas isso já faz ~~se~~ uns dois aninhos +/-; imaginei que não fosse o tipo de livro que eu gostaria de ler no momento mas, como ganhei de Natal do meu pai e não lê-lo sei que deixaria ele bem magoado, aproveitei a oportunidade desse trabalho já pra eliminá-lo da minha ~~coisa~~ prateleira (cheia) de "não lidos".

Até agora o livro está atendendo perfeitamente às minhas expectativas: um ziquinho torce e mimimi de mais.

É o tipo de leitura que já estou com medo de ter. É um livro bem no estilo de "drama adolescente" com romance também. Não vou dizer que não gosto dos livros que retratam o dia-a-dia de uma adolescente na escola e que faz respirar com um romance zinho dos sonhos de qualquer garota de 14 anos. Mas eu já estava meio com medo desses livros e queria algo que realmente me acrescentasse algum conhecimento. Mas também não vou condenar tanto a escritora, pode ser que o livro me surpreenda daqui alguns capítulos ou que eu me renda às "mimimi" e aos suspiros.

L.X, 14 anos, F, 25/03/2016 – **Fazendo meu filme**

Coincidência engraçada, eu diria, ter escolhido um livro que conta a história de um miope justo quando minha mãe é diagnosticada com catarata, sem falar da Urt e miopia que já tinha. Porém, ao contrário de bimplicio, personagem do livro, a miopia de minha mãe é apenas física e não moral, como o pobre moço que além de não enxergar um palmo além do nariz também não possui o mínimo discernimento.

Realmente seria horrível ver
por meio desta visão do mal
proporcionada pela luneta mágica,
que após três minutos
de fixação mostra tudo o que
está por baixo da superfície
para que exista, no ser ou objeto
fixado.

Pelo que conheço os meus
parentes acredito que veria

PanAmericana

deles o mesmo, ou bem pior,
do que o pobre Simplicio viu
nos seus. É triste mas é
a vida, fazer o que? (tirando
da "luneta mágica" os

G.M, 16 anos, F, A Luneta Mágica

Pontos negativos da leitura:

• Era uma leitura maçante
o que não te dava vontade al-
guma de pegar o livro para ler,
talvez por isso tenha demorado tanto,
já que normalmente li um livro
em poucos dias e esse levou quase
dois meses para eu lê-lo.

A.X, 16 anos, F, 04/12/2013 – O Mulato

Escolhi este livro porque, há alguns meses, minha amiga Compaz, filhou uma poesia do autor no Facebook. Identifiquei-me com ele, então parei a seguir uma página criada por, e para, admiradores de Leminski, onde encontrei vários trechos do livro.

Na verdade, sempre gostei de poesia, mas quase não a lia, por tratar de coisas abstratas e que não prendiam minha atenção. Encantei-me ao ler aqueles pequenos trechos, que têm um duplo sentido instigante e uma linguagem que me agrada.

Quando este trabalho foi dado, logo pensei neste livro, e achei um bom motivo para lê-lo.

Achei esse trabalho uma
draga, e só estou fazendo
de porque vale método
do mês final.

Escolhi esse livro por-
que um amigo me in-
dicou e disse que era
muito legal.

O fato de senhora brin-
car que só com autoriza-
ção poderíamos ler o li-
vro me chamou atenção.

E também o fato de
o autor ter morrido ce-
do me atraiu, não enten-
do o porquê, mas me
chamou atenção.

L.R, 15 anos, M, 02/04/2014 – Noite na Taverna

Que linda essa relação
platônica por uma "defen-
ta viva".

Selieri, você é um mito,
pra não dizer psicopa-
ta.

Esse capítulo foi bom
demais, muita obrigado

por me "obrigar" a ler
esse livro.

L.R, 15 anos, M, 07/04/2014 – Noite na Taverna

Esse capítulo foi ruim
demais! longo, complexo,
chato e com eventos pre-
destinados muito descora-
dos!
Não chti!

L.R, 15 anos, M, 19/05/2014 (21:07 às 21:19) – Noite na Taverna

Finalis sendo finais?
Com o nome "e morreu"
Com uma coisa inexplicável,
Arnold ~~pende~~ Arthur? Como?
Mas esse final estilo
Romeu e Julieta foi épico.

L.R, 15 anos, M, 19/05/2014 (21:20 às 21:36) – Noite na Taverna

André Finkel

O livro é interessante,
bizarro.

Se eu fosse um bom
leitor, teria aproveitado
mais, e he perdi em
muitas partes.

As palavras não ajudaram
a minha compreensão.

Espero que esse seja o
1º de muitos livros interes-
santes queerei.

Obrigado pela experiência!

O terço do Alvinho por
Byron é irritante!

Gostei bastante dos bêbados com-
petindo para ver quem tinha
a melhor história, mesmo elas
sendo tão severas.

L.R., 15 anos, M, 19/05/2014 – Noite na Taverna

Acho que ficou bem claro, só faltava a data,
que eu não terminei o livro na festa de fim de ano
(decidi ler A Guerra dos Troncos). Jacqueline, não
aguento mais esse livro. Sério... Estava bran-
co assim com esse livro no início. Agora
não consigo mais olhar para ele na minha estante.
A história me pareceu, num tempo mais interes-
te, agora estou mais lendo por obrigação do que
por prazer. Tá, não vou destruir imagem do
livro, ele é ótimo. "O problema não é você, não eu."

G.D.M., 16 anos, M, 30/04/2014 – Oliver Twist

"Oliver Twist" é uma história triste e realista. É ambientada numa Inglaterra pobre e suja, em plena Revolução Industrial, mostrando assim como foi duro para aquela população em particular. Em algo que o Autor retratou muito bem aquele época, conseguimos ver todos, marginalizados de todos os tipos e todos os sofrimentos que viviam nessa época, mas além disso podemos ver laços de amizade e amor.

Termino o final clichê, no qual os "marginalizados" obtêm êxito e redenção e os "nobres" têm destino horrível, eu considero o livro bom.

G.D.M, 16 anos, M, 08/05/2014 – Oliver Twist

† Não acredito que Orwell fosse anti-comunista, só estava perplexo com a crueldade do ~~mas~~ Stalinismo, minha opinião se tornou mais forte a partir de comentários do próprio Orwell.

"convença-me de que a destruição de muita sociedade era essencial para

conseguirmos reviver o movimento socialista."

B.F.F, 16 anos, M – A Revolução dos bichos

Gostei muito do livro, quando tu percebe o que tá acontecendo e o que aconteceu, já acabou o livro. E quando eu parei pra pensar em tudo que o livro falava, me apaixonei. O jeito que ele conta, o jeito que ele faz crítica a tudo.

Sabia que o livro era uma crítica aos regimes ~~totalitários~~ totalitários estalinismo e o nazismo, e achava no momento por este motivo eu ia gostar. Mas o jeito que ele descreve a relação social, a redução do indivíduo em torno do mercado e do serviço para o

estado é demais. O jeito que ele descreve a tortura e como ela funciona para a manipulação da mente da pessoa para o indivíduo aceitar o Partido e amar o Grande Irmão é demais.

Indicaria este livro sem problemas algum, pois ele é muito bem escrito, muito bem apresentado. Enfim, muito bom.

L.M, 16 anos, F, 02/04/2016 – 1984

Amei esse livro, e estou impulsionadíssima para comprar e ler os livros que foram citados nele. Fiquei apaixonada pelas poesias loucas de Leminski.

Recomendo este livro a todas as pessoas, de qualquer idade, que gostem ou não de poesia, e que tenham grande imaginação e humor.

D.R.B, 15 anos, F, 02/12/2013 – Toda Poesia

• Coisas que aprendi com Brás •

1- Quando se move, um hipopótamo vem buscar você.

2- Não contie em spanhidos de nome Marcela. Só querem o seu dinheiro.

3- Quando criança, Brás era uma peste.

Deus, a criatura quebrou a cabeça de uma escrava! E eu achava que o bilhoes da minha dinda eram incen-
tadáveis. (Mazá!)

O livro começa ser bem engraçado em alguns momentos e muito confuso em outros. Além disso, é o 1º livro que lio em que o autor sabe que está escrevendo um livro. Ele refere-se a capítulos e também ao leitor e, com capítulos pequenos (coisa que eu prefiro) a leitura aparenta ser mais fluente.

COISAS QUE APRENDI COM BRÁS.

1. É possível passar de mendigo a rico (Quinzeos Baba é a prova viva disso);
 2. Se você for rico e estiver morando, alguém de nome Virgília vai começar a gostar de você;
 3. Tenho sorte de não ter uma irmã pé no saco que queira me casar com qualquer uma;
 4. Tenho de ficar feliz quando a mulher de outro cara está grávida de mim.
- As vezes Brás é meio sem noção, convenhamos.

B.C.B, 16 anos, M, 26/08/2013 – Memórias Póstumas de Brás Cubas

O fim mais que me mostrou como a vida tem duas faces, como uma moeda. Uma face é o avesso da vida. A outra, o fundo do poço. De nada a moeda é usada para o ~~alto~~ alto e a face voltada para cima muda tudo. De mendigo, a riqueza. De bela moeda, a herança com o resto coberto por bençãos.

"Mata o tempo

pois o tempo te enterra."

Dizia "Até". Mas o que será que o futuro tem para mim?

B.C.B, 16 anos, M, 27/08/2013 – Memórias Póstumas de Brás Cubas

* Descreva a experiência

A proposta de trabalho foi maravilhosa, porém eu não consegui gostar da história.

* Como deu?

Forçadamente. Foram todos os momentos nos quais eu me preendi.

* Pontos negativos

Ele pensa demais e metaforicamente, eu não consigo entender.

* Pontos positivos

Agora eu vou poder dizer que já li "Dom Casmurro".

* Recomendaria o livro?

Para quem e porque?

Sim. Recomendo o livro para todos os estudantes de Letras, ^{e literatura.} porque eu sei que todos devem gostar desse tipo de história. AH! Com um aviso: **SEM SPOILERS PROS ALUNOS!**

Comentários: No começo tive uma certa dificuldade com a leitura, mas, depois, vi na linguagem uma forma de deixar minha mente levar-me aos costumes de 1844, o que é muito interessante. Depois, achei um pouco ofensivo Filipe ficar oferecendo as primas e a irmã daquele jeito, como se fossem qualquer coisa... Mas, já é possível perceber que o Augusto, com certeza, vai se basear com a tal aposta. Arrisco dizer, pelo título do livro, que o motivo de tal fracasso venha a ser a Travessa Moreninha.

J. K. M, 15 anos, F – A Moreninha

A história é linda! Eu adorei a história, o final, tudo. A única coisa que eu não gostei foi de ler com essa linguagem. É difícil pra quem não está acostumado... Mas a história compensa.

Por mais que eu sempre reclame, em todas as diárias, sobre os livros de amor, eu adoro quando o amor "vence tudo", quando o final feliz foi por causa do amor. Acho que eu gosto de finais felizes com o amor porque quero que o meu "final feliz" seja por causa do amor.

Enfim, sem querer eu terminei o diário e adorei o livro. Entrou pra minha lista de livros preferidos.

Obrigada porque, por novamente nos proporcionar coisas novas e lindas!

Até o próximo livro. Beijinhos

♡

07h20, em meio a torções e tragédias, eu comecei a ler o primeiro capítulo, junto ao Google Auxílio da Silva. No primeiro momento, notei que vou sofrer na leitura, mas com certeza vou comê-lo devorando este livro. *love !!* *gatao!*

De cara já notei que Augusto é o cara auto-suficiente da história, seus amigos parecem sempre doidos na primeira lida, mas parecem também simpáticos. Gostei, gostei mesmo do clima do livro, que querendo ou não te transporta para a época e te

faz querer viver este tempo. Clima de aventura, descoberta e romance, tudo em comidinhos, como se fossem yummies para todo leitor.

Amiiii! Agora vou dar continuidade ao trabalho da história, se der volto aqui!

R.A, 16 anos, F, 21/10/2014 – A Moreninha

Motivo da leitura:

Desde pequena sempre me meti a ler "gêni", e muito Coração e Chico Bento.

Acredito eu, que lá pelos meus 10 anos é que fui despirar os hábitos de ler livros maiores (tinha fora disso aquelas leituras que todo mundo tem... da Bela e a Fera, da Cinderela...)

O primeiro livro "maior" que eu tive contato foi um dos livros "Pollyanna", mas não lembro direito do livro, pretendo de encontrar ele novamente por aí.

Já se lembra... no momento da leitura inteira, foi os de Agatha, eu vivia pra lá e pra cá com o livro "Aventura em Bagdá", porque amava a mulher da capa, achava uma coisa muito interessante (é de pouca coisa), mas uma verdade nunca tinha realmente lido.

É quando li, simplesmente me apaixonar. Eu luto por ter um hábito forte em ler, mas com os livros de Agatha tu não consegue parar. Tu só para de ler quando o livro tem fim. Ela é magnífica e prepara cada detalhe para uma aventura dentro de nós mesmos, um eterno jogo de "tu quero ser detetive". **Eu gosto disso!**

É sobre escolher justamente este livro, é porque este é

da coleção mesa da mamãe.

Também é porque aqui fala que este livro é extremamente sangüíneo e frio.

Ai Ai Ai, só tia Agatha para me salvar de vez.

Que fique uma curiosidade... se um dia 2 filhos
mulheres se tiver seus nomes sendo respectivamente

Pollanna e Agatha. (Ah! Não! Please!!!)

Infelizmente se for mesmo não será Kaiaule, quem
sabe até mesmo alguma sugestão no meu livro, né?!

Vai ver...

R.A, 16 anos, F, 06/04/2014 – O Natal de Poirot

Anexo II

Referências literárias utilizadas pelas leitoras e leitores nos Diários de leitura

ADAMS, Douglas. **O mochileiro das galáxias**. São Paulo: Arqueiro, 2009.

ALENCAR, José de. **A viuvinha**. Texto disponível *online*.

_____. **Senhora**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **Lucíola**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O guarani**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

AMADO, Jorge. **Capitães de areia**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ASHER, Jay. **Os 13 porquês**. São Paulo: Ática, 2011.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **O alienista**. Porto Alegre: L&PM, 2004

_____. **Quincas Borba**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Helena**. São Paulo: Ática, 1981.

AUSTEN, Jane. **Orgulho e preconceito**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

_____. **Razão e sensibilidade**. Texto disponível *online*.

AZEVEDO, Álvares. **Noite na Taverna**. Porto Alegre: L&PM Pockets, 1998.

AZEVEDO, Aluísio. **O Mulato**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

_____. **Casa de pensão**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

_____. **O cortiço**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

BALDACCI, David. **Day of doom**. Texto disponível *online*.

BALZAC, Honoré de. **A mulher de 30 anos**. Porto Alegre: L&PM, 2004

BOWDEN, Oliver. **Assasin's Creed**. Texto disponível *online*.

BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRADBURY, Ray. *A bruxa de abril*. São Paulo: Ed S.M, 2004.

BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. Ed. Lua de Papel, 2009.

BROWN, Dan. **O código Da Vinci**. São Paulo: Sextante, 2004.

_____. **O símbolo perdido**. São Paulo: Sextante, 2010.

_____. **Inferno**. São Paulo: Arqueiro, 2013.

BURGESS, Anthony. **Laranja Mecânica**. São Paulo: Aleph, 2004.

CABOT, Meg. *A garota americana*. Rio de Janeiro, Record, 2007.

CARPENTER, Kim & Krickitt. **Para sempre**. Novo conceito, 2012.

CASS, Kiera. **A seleção**. São Paulo: Seguinte, 2012.

CASTRO, Mônica de. *O preço de ser diferente*. Ed Vida Consciência, 2004.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre, L&PM, 2003.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Porto Alegre, L&PM, 2009.

CHBOSKY, Stephen. *As vantagens de ser invisível*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CHRISTIE, Agatha. **Depois do Funeral**. Porto Alegre: L&PM Pockets, 2010.

_____. **Morte na Mesopotâmia**. L&PM Pockets, 2010.

_____. **O mistério do trem azul**. L&PM Pockets, 2009.

_____. **O Natal de Poirot**. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2009.

_____. **Os cinco porquinhos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

_____. **Os elefantes não esquecem**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

CLAIRE, Cassandra. **Os instrumentos mortais**. Rio de Janeiro: Galera, 2014.

_____. **Cidade dos ossos**. Rio de Janeiro: Galera, 2015.

CLARK, Mary Jane. **Esconda-se**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

COBEN, Harlan. **Não conte a ninguém**. São Paulo: Arqueiro, 2009.

COELHO, Paulo. **O alquimista**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. **A bruxa de Portobelo**. São Paulo: Planeta, 2006.

COLASANTI, Susane. *Tipo destino*. Novo Conceito, 2013.

COLBERT, Brandy. **Na ponta dos pés**. Ed. Vergara Riba, 2015.

COLLINS, Suzanne. *A esperança*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. *Jogos vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

CONAN DOYLE, Arthur. **Um estudo em vermelho**. Porto Alegre: L&PM, 2007

_____. **As aventuras de Sherlock Holmes**. Ed Melhoramentos, 2006.

_____. **O cão dos Baskervilles**. Ed Melhoramentos, 1999.

_____. **O signo dos 4**. Ed Melhoramentos, 2003.

_____. **O ritual musgrave**. Ed Melhoramentos, 2008.

CORNWELL, Bernard. **O último reino**. Rio de Janeiro, Record, 2008.

_____. **O arqueiro**. Rio de Janeiro, Record, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Política para não ser idiota**. São Paulo: Papirus, 2010.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2005.

CUNHA, Marcelo Carneiro da. **Antes que o mundo acabe**. Ed Projeto, 2000.

CURY, Augusto. **O colecionador de lágrimas**. São Paulo: Planeta, 2012.

DANTAS, Marcelo. **Pode crer**. Ed. Francisco Alves, 2011.

DANUZA. **É tudo tão simples**. São Paulo: Agir, 2011.

DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. Ed Melhoramentos, 2007.

DUMAS, Alexandre. **A dama das camélias**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2008.

_____. **O Conde de Monte Cristo**. São Paulo: Ed Escala, 2005.

DRUMMOND de ANDRADE, Carlos. **A Rosa do Povo**. 19ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1998.

EKMAN, Pedro. *Cidade das trevas*. Ed. Novo Século, 2011.

FITZPATRICK, Becca. **Crescendo**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2011.

_____. **Sussurro**. São Paulo: Ed. Intrínseca, 2010.

FLANAGAN, John. *A ordem dos arqueiros*. São Paulo: Fundamento, 2009.

_____. *Rangers 8*. São Paulo: Fundamento, 2011.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

FLINN, ALEX. **A fera**. São Paulo: Galera Record, 2011.

FORMAN, Gayle. **Se eu ficar**. Ed. Novo Conceito, 2014.

FRANCO, João. **Conspiração**. Ed. Novos Talentos, 2012.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

GAIMAN, Neil. **O oceano no fim do caminho**. São Paulo: Intrínseca, 2013.

GARCIA, Margaret Stohl Kami. **Dezesseis luas**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GASPARETTO, Zibia. **Ninguém é de ninguém**. Ed Vida Consciência, 2001.

_____. **O advogado de Deus**. Ed Vida Consciência, 1999.

GOETHE, **Os sofrimentos do jovem Werther**. Texto disponível Online

GOODIS, David. **Sexta-feira negra**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2012.

_____. **Cidades de Papel**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2013.

_____. **O teorema Katherine**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2013.

_____. **Quem é você, Alaska?** São Paulo: Ed Intrínseca, 2015.

_____. & LEVITHAN, David. **Will & Will**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

_____. & JOHNSON, Mauren. &MYRACLE, Lauren. **Deixe a neve cair**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

GRUEN, Sara. **Água para elefantes**. São Paulo: Arqueiro, 2007.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GUIMARÃES, Josué. **Garibaldi & Manuela**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GROGAN, John. **Marley & eu**. São Paulo: Ediouro, 2006.

HARDING, John. **A menina que não sabia ler**. São Paulo: Leya, 2010.

HILL, Joe. **A estrada da noite**. São Paulo: Sextante, 2007.

HOPKINS, Cathy. **Galeras, paqueras e sutiãs infláveis**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

HOSSEINI, Khaled. **O caçador de pipas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

_____. **A cidade do sol**. São Paulo: Nova Fronteira, 2007.

HURWITZ, Gregg. **Você está sendo vigiado**. São Paulo: Arqueiro, 2012.

IRVINE, Alex. **Supernatural**. Rio de Janeiro: Ed Gryphus, 2010.

LACLOS. **As relações perigosas**. Porto Alegre: Ed Globo, 1987.

LANSING, Alfred. **A incrível viagem de Shackleton**. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2009.

LAWRENCE, Mark. **Trilogia dos espinhos**. Volume 1. Texto disponível online

LE CARRÉ, John. **O espião que sabia demais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

LEWIS, C.S. **As crônicas de Nárnia**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LU, Marie. **Legend**. Texto disponível online.

LUND, Ju. **Doce vampira**. Texto disponível online.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Texto disponível online.

KEYES, Marian. **Melancia**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

KIDD, Sue Monk. **A vida secreta das abelhas**. São Paulo: Ediouro, 2004.

KING, Stephen. **A hora do vampiro**. São Paulo: Objetiva, 2006.

_____. **Christine**. São Paulo: Objetiva, 2008.

_____. **Desespero**. São Paulo: Objetiva, 2005.

_____. **O cemitério**. São Paulo: Objetiva, 2011.

KINSELLA, Sophie. **Fiquei com o seu número**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

KIRKMAN, Robert. **The walking dead**. Texto disponível online.

KNAAK, Richard. **Alvorada dos espectros**. Texto disponível online.

KRAMER, Clara. **A guerra de Clara**. São Paulo: Ediouro, 2008.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **A moreninha**. Texto disponível online.

_____. **A luneta mágica**. Texto disponível online.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Memórias de minhas putas tristes**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MARTIN, George. R.R **A guerra dos tronos**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **A tormenta das espadas**. São Paulo: Leya, 2011.

_____. **O cavaleiro dos 7 reinos**. São Paulo: Leya, 2014.

MEAD, Richelle. **O beijo das sombras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Tocada pelas sombras**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

MEDEIROS, Martha. **Doidas e santas**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. **Feliz por nada**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

MELO, Fábio de. **Tempo de esperas**. São Paulo: Planeta, 2011.

MEYER, Sthephanie. **A breve segunda vida de Bree**. São Paulo: Intrínseca, 2010.

_____. **A hospedeira**. São Paulo: Intrínseca, 2009.

_____. **Crepúsculo**. São Paulo: Intrínseca, 2008.

_____. **Crescendo**. São Paulo: Intrínseca, 2009.

MOISÉS, Jojo. **Como eu era antes de você**. São Paulo: Intrínseca, 2013.

MOSELEY, Kirsty. **The boy who sneaks in my bedroom win**. Texto disponível online.

MOSTOW, Jonathan. **A última casa da rua**. Ed. ID, 2012.

NETO, Felipe. **Não faz sentido**. Casa da Palavra, 2013.

NÖEL, Alyson. **Para sempre**. São Paulo: Ed. Intrínseca, 2009.

NUNES, Lygia Bonjunga. **O meu amigo pintor**.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. Cia das Letras, 2013.

_____. **1984**. Cia das Letras, 2009.

PALACIO, R.J. **Extraordinário**. São Paulo: Intrínseca, 2013.

PALAHNIUK, Chuck. **Clube da luta**. texto disponível online.

_____. **Condenada**. São Paulo: Leya, 2013.

PALMER, Michael. **O paciente número 1**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

PAOLINI, Christopher. **Herança**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

PATTERSON, James. **Quatro de julho**. São Paulo: Arqueiro, 2011.

_____. **Bruxos e Bruxas**. São Paulo: Arqueiro, 2013.

PERKINS, Stephanie. **Anna e o beijo francês**. Ed Novo Conceito, 2011.

POE, Edgar Allan. **O escaravelho de ouro**. São Paulo: Rideel, 2005.

PORTO ALEGRE, Apolinário. **O Cancioneiro da Revolução de 1835**. Porto Alegre: Erus, 1981.

PULLMAN, Phillip. **A faca sutil**. São Paulo: Objetiva, 2007.

QUEIRÓS, Eça de. **O mandarim**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. **O primo Basílio**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

QUICK, Matthew. **O lado bom da vida**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2012.

REBOUÇAS, Talita. **Fala sério, amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

RICE, Anne. **O Vampiro Lestat**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

RIORDAN, Rick. **O ladrão de raios**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2008.

_____. **O mar de monstros**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2009.

_____. **O último chamado**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2010.

_____. **O último olimpiano**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2011.

_____. **Pirâmide vermelha**. São Paulo: Ed Intrínseca, 2012.

RODDA, Emily. **Deltora Quest: o lago das lágrimas**. Ed Fundamento, 2005.

_____. **A caverna do medo**. Ed Fundamento, 2010.

_____. **Floresta do silêncio**. Ed Fundamento, 2009.

ROTH, Veronica. **Divergente**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

_____. **Convergente**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **Insurgente**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

- _____. **Harry Potter e o prisioneiro de Azcaban**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- _____. **Morte súbita**. Nova Fronteira, 2012.
- _____. **O chamado do cuco**. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.
- RUNNER, Maze. **Correr ou morrer**. Ed V.R, 2010.
- _____. **Prova de fogo**. Ed. V.R, 2013.
- RUSHNELL, Squire. **O poder dos casais que oram juntos**. Ed. Thomas Nelson, 2010.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno Príncipe**. Ed. Agir, 2005.
- SARACENI, Rubens. **Diálogo com o executor**. Ed Madras, 2006.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Cia das Letras, 2010.
- _____. **As intermitências da morte**. Cia das Letras, 2005.
- _____. **O homem duplicado**. Cia das Letras, 2009.
- SCHLINK, Bernhard. **O leitor**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SCOTT-FITZGERALD, F. **O grande Gatsby**. Ed Abril Cultural, 1980.
- SCOTT, Kylie. **Lick**. Universo dos Livros, 2015.
- SHAKESPEARE, William. **Romeu & Julieta**. Melhoramentos, 2011.
- SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Porto Alegre: L&PM, 2004.
- SHELDON, Sidney. **Anjo da escuridão**. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Perigosas**. Ed Fontanar, 2010.
- SOARES, Jô. **As esganadas**. Cia das Letras, 2011.
- SPARKS, Nicholas. **Querido John**. São Paulo: Ed Novo Conceito, 2007.
- _____. **A última música**. São Paulo: Ed Novo Conceito, 2010.
- _____. **Diário de uma paixão**. São Paulo: Ed Novo Conceito, 2011.
- _____. **O guardião**. São Paulo: Ed Novo Conceito, 2013.
- _____. **O melhor de mim**. São Paulo: Ed Novo Conceito, 2007.
- _____. **Um amor para recordar**. São Paulo: Ed Arqueiro, 2012.

_____. **Um porto seguro**. São Paulo: Ed Novo Conceito, 2012.

STENDHAL. **O vermelho e o negro**. Ed Escala, 2007.

STIEFVATER, Maggie. **A corrida do escorpião**. Verus, 2012.

STOCKER, Bram. **Drácula**. Ediouro, 2007.

SUGG, Zoe. **Garota On-line**. Texto disponível online.

SÜSKIND, Patrick. **O perfume**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TAHAN, Malba. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TAVARES, Gean. **O clube dos homens**. Texto disponível online.

TCHECOV, Anton. Ett All. Coletânea. **Contos do amor jovem**. Ed. Abril, 1982.

TOLKIEN, .R.R **O senhor dos anéis**. (Volume único) São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O Hobbit**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TOLSTÓI. **Anna Karenina**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

UNSWORTH, Barry. **A dançarina e o rubi**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

VASCONCELLOS, José Mauro de. **Meu pé de laranja lima**. Melhoramentos, 1979.

_____. **O garanhão das praias**. Melhoramentos, 1982.

VERISSIMO, Erico. **O Continente Volume 1**. Porto Alegre: Globo, 1968.

_____. **Um certo capitão Rodrigo**. Porto Alegre: Globo, 1988.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Objetiva, 2001.

_____. **O clube dos anjos**. Objetiva, 1998.

VERMES, Timor. **Ele está voltando**. São Paulo: Intrínseca, 2014.

VERNE, Júlio. **A volta ao mundo em 80 dias**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

_____. **20 mil léguas submarinas**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

VIVIAN, Siochan. **Não sou este tipo de garota**. Novo Conceito, 2011.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

YANCEY, Rick. **A 5ª onda**. Ed Fundamento, 2013.

YOUNG, Willian. **A cabana**. Sextante, 2008.

ZAFÓN, Carlos Ruiz. **Marina**. Ed Suma de Letras, 2011.

_____. **O príncipe da névoa**. Ed Suma de Letras, 2013.

ZUIKER, Anthony E. **Grau 26**. Ed Record, 2009.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. São Paulo: Intrínseca, 2009.

_____. **A garota que eu quero**. São Paulo: Intrínseca, 2013.