

Práticas de literatura no ensino médio: um (re)pensar sobre a leitura literária e a formação do leitor

Literature practices in high school: a (re)think about literary reading and reader formation

Prácticas literarias en la escuela secundaria: un (re)pensamiento de la lectura literaria y la formación lectora

Leônia Souza de Paula¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6985-2936>

Epaminondas de Matos Magalhães²

 <https://orcid.org/0000-0002-6070-219X>

Resumo: Ler é condição fundamental para a produção de conhecimento e configura-se em um contexto mediado pela linguagem como forma de interação humana. Este estudo objetivou refletir sobre as práticas de incentivo à leitura literária no contexto escolar, bem como a formação do leitor a partir do gênero romance. Trata-se de pesquisa qualitativa, com características da pesquisa-ação, desenvolvida por meio do Método Receptional (BORDINI; AGUIAR 1988), no segundo semestre de 2022. Tais práticas foram vivenciadas por meio do projeto pizza literária com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Ulisses Guimarães, localizada no município de Campo Verde-MT. Como aporte teórico, utilizou-se Brasil (1998), Aguiar (2001), Lajolo (1997), Freire (1998), dentre outros. Conclui-se que a leitura literária promove situações de apreciação, diálogo e interação do leitor e autor, quando mediadas pelo texto literário, bem como fortalece o contato dos jovens com a literatura.

Palavras-chave: Ensino. Gênero Romance. Método Receptional.

Abstract: Reading is a fundamental condition for the production of knowledge and is configured in a context mediated by language as a form of human interaction. This study aimed to reflect on practices to encourage literary reading in the school context, as well as reader training based on the novel genre. This is qualitative research, with characteristics of action research, developed through the Reception Method (BORDINI; AGUIAR 1988), in the second semester of 2022. Such practices were experienced through the literary pizza project with students in the 1st year of Education Medium, from the Ulisses Guimarães State School, located in the municipality of Campo Verde-MT. Brazil (1998), Aguiar (2001), Lajolo (1997), Freire (1998), among others, were used as theoretical support. It is concluded that literary reading promotes situations of appreciation, dialogue

¹ Mestranda em Ensino (IFMT-UNIC). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). E-mail: leoniadepaula@hotmail.com

² Doutor em Letras – Teoria da Literatura (PUC-RS). Professor no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Docente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL-UNEMAT). E-mail: epaminondas.magalhaes@ifmt.edu.br

and interaction between the reader and the author, when mediated by the literary text, as well as strengthening young people's contact with literature.

Keywords: Teaching. Romance Genre. Reception Method.

Resumen: La lectura es una condición fundamental para la producción de conocimiento y se configura en un contexto mediado por el lenguaje como forma de interacción humana. Este estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre prácticas de fomento de la lectura literaria en el contexto escolar, así como sobre la formación del lector a partir del género novelesco. Se trata de una investigación cualitativa, con características de investigación acción, desarrollada a través del Método de Recepción (BORDINI; AGUIAR 1988), en el segundo semestre de 2022. Tales prácticas fueron vivenciadas a través del proyecto pizza literaria con estudiantes de 1er año de Educación Media, de la Escuela Estatal Ulisses Guimarães, ubicada en el municipio de Campo Verde-MT. Se utilizó como sustento teórico Brasil (1998), Aguiar (2001), Lajolo (1997), Freire (1998), entre otros. Se concluye que la lectura literaria promueve situaciones de apreciación, diálogo e interacción entre el lector y el autor, cuando está mediada por el texto literario, además de fortalecer el contacto de los jóvenes con la literatura.

Palabras-clave: Enseñando. Género romántico. Método de recepción.

Introdução

As práticas sociais de leitura possibilitam saberes, reflexões e ações que contribuem para a construção do pensamento humano e intelectual. Nesse viés, o ato de ler está associado à forma de ver o mundo e ao exercício do pensamento crítico, embasado em uma perspectiva reflexiva, capaz de conduzir a ação educativa e libertadora que ultrapasse a decifração dos códigos escritos para um caminho democrático e emancipatório, defendido por Paulo Freire (1998).

O ensino de literatura na educação básica deve considerar o papel do leitor na experiência literária que, ao se envolver com a obra, agrega significados a sua vivência pessoal, com vistas à transformação da realidade social. Porém, em face aos questionamentos sobre a sua eficácia, tal como aos entraves para sua aplicabilidade no espaço escolar, caracterizados desde o desinteresse por este aprendizado até a forma com que o texto literário é apresentado e trabalhado, contrária muitas vezes aos interesses do estudante, têm gerado reflexões teóricas em diversos campos científicos de pesquisa em educação.

Nesse sentido, Todorov (2009) assevera que o texto literário precisa ocupar o lugar central nas práticas educativas, para que o leitor, ao vivenciá-lo esteticamente, sinta-se contagiado por ele, sem os limites impostos pela categoria da crítica, da teoria e da história literária. Logo, a leitura literária é um mecanismo indispensável ao fortalecimento de diálogos e às inferências com outras culturas e conhecimentos, dadas as probabilidades de aproximação do mundo e do indivíduo fornecidas pelo objeto literário, que deve ser explorado em sua integridade.

Tendo em vista que cada leitor partilha de um conhecimento de mundo diferente, tem percepção individual e, portanto, compreende e interpreta de acordo com o processo mediado pela linguagem e pelo contexto histórico-cultural (Zilberman, 2015), é fundamental destacar que a leitura

literária exige uma maior habilidade leitora para revelar o subentendido, pois centra-se na intencionalidade e na significação do texto enquanto elemento constitutivo das relações em sociedade, capaz de promover a fruição, o prazer e colaborar na formação de um leitor proficiente (Kleiman, 2008).

Apesar dos incontáveis benefícios proporcionados pelo ato de ler, são vários problemas e desafios a serem superados na promoção de uma leitura efetiva. Nesse contexto, compete à escola, espaço de formação do sujeito leitor, e ao professor mediador do processo de ensino e aprendizagem, promover estratégias de motivação e estímulo para que o estudante participe ativamente da compreensão sobre o texto, concedendo seus significados e relacionando-o a outros contextos (Lajolo, 1997).

Desta feita, concerne observar que a escola tem suma relevância na formação do leitor literário, ao prepará-lo para os mais variados eventos sociais, a fim de determinar horizontes, buscar estratégias de ruptura e, por conseguinte, transformar a prática de leitura em sala. Acerca disso, Bordini e Aguiar (1988) apresentam o Método Recepcional, sob o qual se embasou a proposta didática deste estudo, envolvendo o gênero romance, por englobar “[...] todas as metamorfoses do real, todas as formas de conhecimento transformando numa espécie de síntese ou de superfície refletora da totalidade do mundo” (Moisés, 2004, p. 400).

Nesse escopo, este artigo tem por finalidade refletir sobre as práticas de incentivo à leitura literária no contexto escolar, bem como à formação do leitor, a partir do gênero romance com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Ulisses Guimarães, localizada no município de Campo Verde-MT, vivenciadas por meio do Projeto Pizza Literária. Metodologicamente, esta investigação se caracterizou como pesquisa participante, de cunho qualitativo e bibliográfico com aporte teórico em Brasil (1998), Aguiar (2001), Lajolo (1997), Freire (1998) e Zilberman (2015), dentre outros. Ademais, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas, a fim de se verificar as percepções leitoras dos estudantes supracitados.

Em síntese, aproximar os sujeitos leitores de situações reais de leitura facilita a compreensão textual e a participação em atividades que os tornem protagonistas do próprio aprendizado. Por fim, como maneira de organização deste trabalho, realizou-se, inicialmente, uma reflexão acerca das concepções referentes às leituras e aos leitores. Em seguida, apresentou-se uma análise dos interesses e percepções dos leitores adolescentes e, posteriormente, expôs-se a proposta de uma alternativa metodológica para o ensino de literatura, abrangendo os principais resultados obtidos.

Ressignificando leituras e formando leitores

O ser humano é afetado pelo mundo das percepções e das sensações. Diante disso, ler é uma ferramenta de poder, de formação e de transformação do mundo que se fundamenta em um contexto mediado pela linguagem como processo de interação. Além disso, concede ao leitor inúmeras experiências, pois a cada página lida, tem-se uma aventura para vislumbrar, uma surpresa para vivenciar, um conflito para resolver, enfim, uma história para contar e um mundo de representações para sentir, pensar e agir.

A leitura contribui de forma significativa na formação do indivíduo e no desenvolvimento cognitivo, de modo a ampliar a competência leitora, uma vez que os sentidos construídos no ato ler são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos prévios do leitor, pois “[...] trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão” (Brasil, 1998, p. 41).

Além do mais, é necessário produzir significados a partir da “[...] interação texto-sujeitos” (Koch; Elias, 2006, p. 11) e da mobilização de saberes no ato comunicativo. Em se tratando da leitura literária, enquanto experiência estética singular, subjetiva, prazerosa, pode-se confirmar que ela reforça no leitor a sensibilidade, a criatividade e a imaginação e coloca “[...] em questão suas verdades, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se” (Aguiar, 2001, p. 242).

Como leitores, é importante compreender a essência do texto, estabelecer relações com o autor, preencher as lacunas que possivelmente possam surgir na situação social comunicativa de diálogo com a obra, cooperar com o jogo de ideias e formular hipóteses de acordo com o desenrolar da leitura. Trata-se de um leitor-modelo ou leitor ideal que, segundo Eco (2001), “[...] é aquele projetado pelo texto”, ou seja, é diferente do leitor empírico, que pode ler de várias formas, uma vez que “[...] usam o texto como veículo para suas próprias paixões, as quais podem vir de fora do texto ou podem ser suscitadas por acaso em um texto” (Eco, 2001, p. 15).

Na medida em que o leitor empírico corresponde às exigências do leitor-modelo, ele deverá descobrir indícios verificáveis no texto, sem se perder no ato da leitura por horizontes de expectativas influenciados por motivações pessoais, culturais, sociais, ideológicas e políticas, que acabam por direcioná-lo a outros caminhos que deturpam o sentido do texto. Por isso, deve-se atentar às pistas e aos limites semânticos instituídos pelo contexto linguístico e pelas circunstâncias de enunciação para preencher “corretamente” os vazios, identificáveis no exercício interpretativo da obra.

Portanto, a literatura pode incitar o leitor a uma determinada ação no mundo, por meio de práticas de letramento literário que atendam aos interesses de leitura, e, sobretudo, que ampliem a produção do conhecimento e a capacidade interpretativa de inferência sobre o texto. Ademais, a

linguagem literária permite, por meio de representações, estimular a força criativa da imaginação e a sensibilidade estética com vistas à formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos.

Os adolescentes e a literatura: interesses e percepções leitoras

Uma das grandes preocupações que persiste no âmbito educacional diz respeito ao desencontro entre os interesses de leitura dos adolescentes e os da escola. Nesse espaço, tal prática costuma, por vezes, ser ditada por uma abordagem sistemática e fragmentada trazida pelos compêndios didáticos do Ensino Médio para o estudo do texto literário ou de obras consideradas clássicas ou canônicas que, apesar de elementares para a sua formação literária, não atendem necessariamente à satisfação pessoal e à realidade particular de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em 2019, em sua quinta edição, fez um levantamento sobre o índice de leitura per capita e analisou as tendências, os desafios e os hábitos de leitura dos brasileiros, especificamente, em relação à Literatura. É importante salientar que esse estudo feito pelo Instituto Pró-Livro (2019) considera “leitor” aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses, inteiro ou em partes. De acordo com a pesquisa, quando indagados com que frequência leem livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances e poesias, 54% dos entrevistados declararam não ler. Entre os que leem, 8% o fazem todos os dias ou quase todos os dias; 12% pelo menos uma vez por semana; 14% pelo menos uma vez por mês e 11% menos de uma vez por mês (Instituto Pró-livro, 2019).

Isto posto, o acesso ao mundo literário precisa ser motivado. Um passo importante a se considerar é a experiência e as expectativas do estudante em relação aos textos escolhidos espontaneamente por ele. Tal fenômeno associado à leitura já era discutido desde a terceira tiragem da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, em 2012, evidenciando que dentre os que leem, os jovens são a maior população no país, entretanto, a busca que os levam ao prazer da leitura podem arrefecer saída da escola “[...] se não são obrigados, se não são estimulados, eles param de ler. Ao sair da escola, o jovem perde a ambiência leitora, o grupo de amigos e a convivência com os livros” (Gomes, 2012, p. 129). Não obstante, a instituição escolar tem o papel primordial de promover o contato do aluno com a leitura literária, no sentido de estimular o imaginário e o pensamento crítico sobre a realidade e os aspectos humanos representativos na literatura.

Outrossim, acredita-se que esta falta de espaço para discutir as obras, em nível mais subjetivo e atrativo, e as atividades interpretativas condenadas a respostas fechadas via fichas de leituras possam ser fatores que acabam por “[...] cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, [...]” (Cosson, 2006, p. 22) e aniquilam, portanto, os muitos potenciais do texto literário, que, paradoxalmente, ocupa

um lugar periférico na própria aula de literatura. Problemas como a ausência de formação de professores mediadores e de momentos oferecidos pelas instituições de ensino para o encontro do aluno com o livro também prejudicam o fomento e a valorização do ato de ler no âmbito escolar, assim como a falta de implementação de programas para bibliotecas.

Petit (2008) destaca, em “Os jovens e a leitura”, que a fruição da leitura promove além da sensibilização, a interação entre leitor e texto; instaura um espaço de intersubjetividade capaz de percorrer vias de memórias, de sensações, de emoções e de sentimentos e desencadeia uma atividade narrativa interna a partir da compreensão do texto escrito. A estudiosa confirma, também, que “[...] a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas” (Petit, 2008, p. 7), ela impulsiona a fantasia, o pensamento, a criatividade e autoriza por meio da ficção a (re)interpretação do mundo e a ressignificação da própria vida.

Criar novas dinâmicas com abertura para a conversação e a escuta ativa dos jovens sobre seus afetos, tensões e angústias caracterizam alternativas para se repensar as condições concretas de produção das leituras que poderão ser efetuadas em sala. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendam que o trabalho com textos deve se basear nos gêneros, pois se constituem, em sala de aula, numa valiosa ferramenta de aquisição dos conhecimentos discursivos (Brasil, 1998). Por isso, é necessário fazer uso das mais variadas estratégias leitoras, como inferência, verificação, antecipação e seleção, mecanismos necessários para tornar o estudante um leitor proficiente em seus diversos contextos de interação. Não se trata de um processo rápido, mas contínuo e permanente de efetivo trabalho de letramento literário.

Nessa perspectiva, nota-se que o romance é uma composição em prosa que estruturalmente é caracterizado pela pluralidade de movimentos e pela coexistência de várias células dramáticas, conflitos e personagens. Sob a égide de uma abordagem centrada nos conceitos do dialogismo de Mikhail Bakhtin, o estudo desse gênero se mantém ligado efetivamente com a vida ao figurar a diversidade linguística, visto que “[...] cada palavra evoca um contexto ou contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (Bakhtin, 2002, p. 100).

Além do mais, permite ao escritor construir um projeto ambiciosamente globalizante das multiformes experiências humanas, que importa não só compreender o texto, mas interagir com a palavra, ser tocado e transformado por ela. O romance e apresenta, também, como um gênero literário que, por excelência, auxilia na transformação da ação humana e insere o indivíduo na “prosa do mundo” (Magris, 2009). Em sua definição mais ampla, é “[...] uma impressão direta e pessoal da vida” (James, 2011, p. 19), ou seja, o escritor, em seu momento de inspiração criadora, projeta significados na elaboração de suas proposições sobre uma determinada época, tempo e lugar.

Compreende-se, sobretudo, que o romance favorece a formação do leitor de literatura, logo, pressupõe especificidades metodológicas para que seja construído imaginariamente por ele, transformando-se em muitos sentidos, conhecimentos e aprendizagens. Nesse âmbito, a literatura, na sala de aula, “[...] precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição” (Cosson, 2006, p. 67), por seu caráter de representação da realidade e por conter os valores sociais como estrutura de sua organização. Em suma, é uma ferramenta que suscita diálogos e promove o desenvolvimento da competência crítica leitora.

Por tudo isso, expandir o espaço da leitura literária na escola, a fim de subsidiar o efetivo letramento literário à luz do Método Receptional como panorama teórico, apresenta uma oportunidade de emergir a figura do leitor como elemento decisivo e participativo frente à obra literária para que possa desnudar os mecanismos discursivos na compreensão e na construção de novos saberes, para ampliá-los ou redimensioná-los.

Portanto, é de suma relevância lançar novas perspectivas prático-metodológicas acerca do trabalho de leitura para que o estudante manifeste sua alteridade com protagonismo diante do texto literário, “[...] sem perder sua subjetividade histórica” (Zilberman; SILVA, 1990, p. 12), na compreensão do texto que é alcançada quando vivenciada esteticamente, pois não se concebe o conhecimento como apropriação do saber sem o prazer, nem tampouco de forma contrária.

O método recepcional: uma alternativa metodológica para o ensino de literatura

Este estudo apresenta abordagem qualitativa, basicamente, constituída por uma compreensão interpretativa do fenômeno pesquisado, cuja inserção na área educacional permite apreender as mediações que ocorrem na instituição e seus impactos no processo do ensinar e do aprender (Lüdke; André, 1986). Outrossim, configura-se um caminho viável para alcançar o propósito central da presente investigação, qual seja refletir sobre as práticas de incentivo à leitura literária no contexto escolar, bem como a formação do leitor, a partir do gênero romance, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Ulisses Guimarães, localizada no município de Campo Verde-MT, vivenciadas por meio do Projeto Pizza Literária.

Utilizou-se, também, o Método Receptional de leitura, das autoras Bordini e Aguiar (1988), inspirado na Estética da Recepção de Jauss (1994). Esse método, em seus pressupostos, apresenta como indivisíveis a relação autor-texto-leitor e traz como basilar o horizonte de expectativa do leitor, reúne as “[...] questões estético-ideológicas e permite a produção ou recepção de um texto” (Jauss *apud* Bordini; Aguiar, 1988, p. 83).

De acordo com as autoras, é por meio da leitura que “[...] as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 83). Sendo assim, é validada pelas cinco etapas que constituem o método, a saber: determinação do horizonte de expectativas, atendimento ao horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas, e ampliação do horizonte de expectativas, que serão apresentadas a posteriori, nos Resultados e Discussões.

A pesquisa foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, no período de 01 de agosto a 30 de novembro de 2022, com 30 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, do período matutino, na Escola Estadual Ulisses Guimarães, situada no município de Campo Verde-MT, por meio da aplicação do Método Recepional, que abrangeu um total de 32 horas aulas, divididas em cinco encontros. A escolha desse grupo provém da fragilidade apresentada em relação à leitura e à compreensão de textos literários. A opção foi pelo trabalho com variados gêneros, dentre eles, o romance, com vistas a desenvolver habilidades e a competência leitora e a contribuir no seu letramento, conforme preconiza as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) para esta modalidade de ensino (Brasil, 2006).

Para tanto, este artigo reporta os resultados de uma pesquisa-ação (PA), de natureza explicativa. Conforme Thiollent (1998), a PA é um método investigativo que busca centralidade no estudo de uma situação social, com a qual são estabelecidas ações participativas em torno da produção de conhecimento e de mudança feita de forma responsável, dado que é um construto coletivo. Sua aplicabilidade nos estudos científicos deve acontecer de forma clara, precisa e objetiva para a compreensão do objeto investigado no processo educativo (Gil, 2017).

Para a análise dos dados produzidos, empregou-se o Ciclo de Pesquisa de Minayo (2007), que sugere ao pesquisador ultrapassar o senso comum e atingir um nível de conhecimento crítico frente à investigação, a fim de percorrer três etapas: começa pela fase exploratória, na qual se delimita o problema de investigação, depois passa pela fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema e encerra com a fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos materiais coletados, levando à compreensão de eventos literários que permeiam as práticas escolares. Em destaque neste artigo, apresenta-se a leitura do gênero romance como caminho alternativo para uma experiência de letramento literário que conduza o estudante ao desenvolvimento da proficiência leitora.

Ressalta-se que nesta pesquisa foram essenciais os seguintes Instrumentos de Coleta de Dados (ICD): questionário por meio do *Google Forms*, a técnica de observação participante e o diário de bordo. Esses itens foram fundamentais para a organização e o registro dos procedimentos de dados, das atividades interpretativas e dos resultados no decorrer da pesquisa.

No Quadro I estão explicitados todos os momentos da oficina literária realizada com os estudantes.

Quadro I – Momentos de aplicação da oficina literário pelo Método Recepcional

Momentos	Atividade planejada	Material	Tempo
1º Encontro: -Determinação do horizonte de expectativas.	- Levantamento prévio de conhecimentos e preferências dos alunos acerca dos textos literários.	- Google Forms. - Roda de conversa.	2 horas-aulas.
2º Encontro: Atendimento do horizonte de expectativas.	- Apresentar o eixo-temático levantado na etapa anterior; - Proporcionar uma atividade literária com a música Todo mundo vai sofrer, de Marília Mendonça; - Socializar os conhecimentos acerca do vídeo; - Discutir sobre algumas questões referentes a letra da canção.	Vídeo da música: https://youtu.be/ILA Dwlaretk .	2 horas-aulas.
3º Encontro: Ruptura do horizonte de expectativas.	- Preparar para a leitura do romance- A marca de uma lágrima, de Pedro Bandeira; - Apresentar a obra e autor; - Ler o primeiro capítulo da obra ficcional de forma coletiva. - Fazer questionamentos sobre os sentidos depreendidos do texto. - Promover a continuidade da leitura da narrativa de forma individual e extraclasse. - Discutir em sala com vias de contextualizar a obra lida.	- Livros impressos e digitais. - Roda de conversas. - Diário de bordo.	18 horas-aulas
4º Encontro: Questionamento do horizonte de expectativas.	- Ler a crônica O direito de não amar, de Lygia Fagundes Telles; - Fazer uma análise comparativa das experiências de leitura; - Explorar as impressões da turma em relação aos textos lidos.	Roda de conversa.	6 horas-aulas.
5º Encontro: Ampliação do horizonte de expectativas.	- Escolher na biblioteca ou realizar a troca com um colega/professor de um gênero ficcional de sua preferência para realizar a leitura. - Construir uma pizza literária, distribuindo suas fatias de acordo com as orientações para apresentação do material; - Promover um debate a partir da compreensão da obra lida.	- Livros impressos. - Caixa decorada de pizza. - Roda de conversa.	4 horas-aulas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em suma, a função social presente nesse método recepcional manifesta “[...] suas possibilidades quando a experiência literária do estudante adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (Jauss, 1994, p. 50). Essa experiencição com a leitura literária e sua ampliação para o horizonte de

expectativas caracterizam a emancipação e legitimação do leitor, foco do processo de significação com o texto literário. Isto posto, delineou-se um cenário para o desenvolvimento da prática de leitura do gênero romance, constando as etapas definidas por Bordini e Aguiar (1988) no Método Receptional.

Resultados e discussões

Nesta seção, expõe-se a discussão dos resultados obtidos durante a coleta de dados para fins de compreensão da proposta investigativa. Para tanto, apresentam-se as análises realizadas a partir das cinco etapas do método recepcional e da dialogia existente entre obra- autor-leitor no decorrer da prática de leitura. Salienta-se que as amostragens dos registros interpretativos aplicados nas oficinas aconteceram de forma delimitada em cada etapa, visto o número de atividades e a dimensão da pesquisa. Os participantes foram denominados de E1, E2, E3, E4... e assim, sucessivamente, até E30, com fito de garantir o anonimato e preservar suas identidades.

Na primeira etapa, optou-se por realizar uma sondagem, no intuito de saber quais eram os horizontes de expectativas dos estudantes em relação à leitura literária no ambiente escolar, levando em consideração o perfil leitor, os interesses e as percepções sobre a prática leitora. Partiu-se da aplicação de um questionário, por meio do *Google Forms*, composto por quatro questões, destinado a 30 estudantes, com idade de 15 anos.

Inicialmente, indagou-se sobre “O que mais gostam de ler?”. A partir das respostas, observou-se que a escolha literária dos estudantes se deve a predileção por livros de ficção científica, romance, fantasia, aventuras em séries e trilógicas, seguindo a escolha por contos de suspense/mistério, investigação e mitologia, depois história em quadrinhos e, ainda, aqueles que relataram não gostar de nenhum gênero.

Outra questão realizada foi no sentido de entender quais motivos levam o estudante a ler. Dentre eles, obteve-se como resposta, porque a leitura auxilia a escrever bons textos; adquirem-se conhecimentos; é forma de distração e diversão. Algumas menções em menor quantidade declararam que, embora não gostem ou não tenham tempo para a leitura, ela é importante.

Destaca-se, sobretudo, que os estudantes foram instigados a responder quais as percepções que têm a respeito do ensino de literatura e a maioria respondeu que auxilia no aprendizado de diversos assuntos; é uma disciplina que conhece os períodos literários e ajuda na problematização de assuntos cotidianos. Há os que acham muito cansativo porque tem muito conteúdo, e outros que consideram ser um momento de lazer.

Em seguida, quando interpelados se usam a biblioteca regularmente (pelo menos uma vez por semana), 50% disseram que não. Os estudantes justificaram que essa ausência se deve ao fato desse espaço educativo não ser atrativo, e não possuir um acervo mais atualizado que possa os interessar

como incentivo à leitura. Declaram, ainda, que frequentam, esporadicamente, quando fazem um trabalho de pesquisa relacionado à alguma disciplina.

A partir das constatações, Silva (1998) afirma que outras circunstâncias também desfavorecem as condições concretas para a produção de leitura na instituição de ensino, como a falta de integração curricular entre as disciplinas, a deficiência na disponibilização de acervos ou na utilização das bibliotecas, as expectativas equivocadas em relação ao aluno leitor, a exorbitância de apostilas e livros para fins didáticos e a transmissão unidirecional de saberes, com foco na figura do professor.

Nesse sentido, faz-se urgente repensar propostas e métodos que contribuam para despertar o prazer, a fruição e o encantamento que a literatura proporciona ao ser humano, considerando a importância do papel do leitor no processo de construção de sentido do texto. Nessa perspectiva, delineou-se um cenário para o desenvolvimento do projeto “Pizza literária”, cuja proposta está voltada aos temas amor e adolescência, que se fazem presentes nas narrativas ficcionais, principalmente, no gênero romance.

Em síntese, ao se trabalhar leitura em sala de aula, é importante conhecer os interesses dos estudantes e a fase de escolaridade em que se encontram, como destacam Bordini e Aguiar (1988), bem como respeitar os passos de sua caminhada enquanto leitor (GERALDI, 2008). No caso específico do Ensino Médio, concentra-se, sobremaneira, no desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias à formação humana, no exercício do senso crítico e na capacidade de interpretação.

Atendimento do horizonte de expectativas

De posse dos dados da etapa anterior, optou-se por iniciar a proposta com uma roda de conversa, a fim de estimular a participação ativa dos estudantes com a discussão da canção “Todo mundo vai sofrer”, de Marília Mendonça. Após a apreciação da linguagem artística e expressiva em forma de vídeo, houve interações discursivas com a turma para a tomada de posição, socialização das opiniões de forma livre e informal. Solicitou-se aos estudantes que escrevessem uma frase sintetizando a ideia que melhor definisse o tema referenciado, em especial, na estrofe da composição poética para fins de uma leitura compreensiva e interpretativa do texto. Dentre as produções enunciativas registradas, destacam-se:

Quem eu quero, não me quer/ Quem me quer, não vou querer/ Ninguém vai sofrer sozinho/ Todo mundo vai sofrer... (Estrofe)
Tem sempre um que vai sofrer porque ama alguém, mas não é correspondido e tem aquele que sempre não ama ninguém, mas sofre também. (E4)
Carrega a mágoa do sofrimento, ela sofre por amor, ele ignora o amor e o sofrimento dela, então ela diz e canta, que não vai sofrer sozinha! (E20)

Ela é rejeita por alguém que não demonstra interesse no relacionamento, então ela decide retribuir, provocando no outro o mesmo sofrimento que causaram a ela. (E20)

A apreensão da realidade pela leitura perpassa pela epifania de uma nova construção de sociedade e de ser. Desta feita, afirma-se que ensinar a “[...] ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação” (Freire, 2001, p. 261), processos intimamente relacionados às vivências do leitor, fundamentais na educação dialógico-libertadora que prevê um sujeito ativo e consciente de sua capacidade de conhecer, interpretar e transformar o mundo a sua volta. Assim, proporcionar situações reais para que o aluno perceba o uso e a finalidade dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008) é uma forma de prepará-los para os diferentes propósitos comunicativos construídos com base no contexto das interações sociais (Brasil, 2006).

Ruptura do horizonte de expectativas

Antes de iniciar a leitura do Romance “A marca de uma lágrima”, de Pedro Bandeira (1986), teceu-se comentários sobre algumas questões da vida e da obra do autor. Optou-se por fazer a leitura oral e em voz alta, a fim de mobilizar o imaginário dos alunos e garantir maior verossimilhança nos diálogos entre os personagens. No entanto, por se tratar de uma narrativa de maior extensão, ficou combinado com a turma a leitura do primeiro capítulo de maneira coletiva e a continuidade dos outros de forma individual e extraclasse. Faz-se oportuno, também, a combinação de três intervalos durante a ação leitora em sala de aula, intermediados com conversas coletivas e anotações para serem compartilhadas em data combinada.

No momento em que se cessou as leituras dos primeiros episódios da trama, procurou-se saber se os estudantes tinham o desejo de prosseguir e conhecer mais sobre a história. Responderam de maneira imediata e unânime que gostariam de ler o livro. Desse modo, abriu-se para as discussões, por meio de uma roda de conversa, com o objetivo de produzir conhecimento de forma colaborativa, a partir das impressões e das sensações suscitadas inicialmente no leitor sobre a narrativa. Dentre as respostas, chamaram a atenção as verbalizações de E2 e E3:

Gostei de A marca de uma lágrima porque puxa a gente pra dentro da história. Gostei até aqui. Não é fácil falar de algo que sentimos por outra pessoa. Às vezes amamos de forma platônica como Izabel. (E2)

Olha, tomei foi raiva dessa Isabel é uma garota sonsa demais. Por que não revela logo que gosta de Cristiano. Hoje seria muito fácil de resolver até mesmo por WhatsApp e não por cartas. Mas quero ler pra ver o que dá essa enrolação. (E3)

A leitura do texto literário é um acontecimento que provoca reações, estímulos, interações múltiplas e variadas para cada indivíduo, pois cada leitor possui uma capacidade interpretativa,

estabelece uma relação com material escrito, constrói uma significação e um sentido para cada história lida. Se ler não é um verbo imperativo, como afirmado por Pennac (1993), estando o leitor diante de uma obra ou de um capítulo que não desperte interesse, é possível retomá-la em outro momento, não é preciso portanto que renunciem, “[...] mas que pulem por cima dessas páginas e persigam [...]” (Pennac, 1993, p. 148).

Após lerem o romance na íntegra, retomou-se alguns aspectos temáticos do texto literário no que tange à aceitação do próprio corpo, às relações familiares e ao comportamento feminino em relação às conquistas amorosas. Assim sendo, expõe-se, a seguir, excertos com manifestações de entendimento do texto:

Para Izabel seu maior inimigo era o espelho, mas na vida real, às vezes são as próprias pessoas que nos julgam pelo corpo, pelo que vestimos, pelo que falamos. parece que todos tem que seguir um padrão de beleza. Olha, quem na adolescência nunca se sentiu feia? Acho que isso é normal, só não internalizo, tento manter minha autoestima elevada. Gosto de mim do jeito que sou. Já sofri bullying por causa do meu cabelo e do meu corpo. Já importei, mas não ligo mais. (E4)
Olha, me identifiquei com Izabel no sentido de seus pais não terem muito tempo para ela. Meus pais são separados e cada um já tem uma outra família e parece que eu não era bem-vinda em nenhum local que ficava. Então moro com minha vó. (E5)
Hoje as garotas, não ficam aguardando que alguém que ela goste se revele para ela. Geralmente ela tem iniciativa, não é como Isabel que é uma romântica sonhadora e fica à espera de seu príncipe encantado. Se ela está a fim não vejo porque não tomar iniciativa. (E1)

Em relação à compreensão leitora e à capacidade de produzir inferências, esses estudantes problematizaram questões latentes na obra por meio dos indícios deixados pelo autor para a construção de significados, determinados pelo processo constante de interação entre a tríade autor-texto-leitor. No momento da experiência estética, imprimiram concepções mais abrangentes sobre a própria realidade, provocando, desse modo, o efeito de estranhamento diferente das convenções conhecidas e aceitas por eles (Bordini; Aguiar, 1988).

Ao percorrer a atmosfera do possível e do impossível guiados pelos caminhos da imaginação e da fantasia dos textos criativos, os leitores, quando estimulados, são capazes de perceber a enorme riqueza de saberes que a literatura representa, capacitando-o a desenvolver sua humanização, confirmada, pois, pela capacidade intrínseca do indivíduo em sonhar, imaginar, fabular, enfim, pelas provocações que o leva a questionar, a ressignificar e a refletir diante da complexidade da vida humana e de seus conflitos sociais (Candido, 2011; Zilberman, 2008). Afinal, “[...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 69).

Questionamento do horizonte de expectativa

Nesta fase, o aluno foi convidado, por meio de uma roda de conversa, a refletir e a compartilhar suas ideias, dúvidas, opiniões a respeito das leituras dos temas e das construções ficcionais que o mobilizaram a encontrar sentidos possíveis. Para tanto, foi lido o conto “O direito de amar”, de Lygia Fagundes Telles e realizou-se a seguinte pergunta: O conto menciona três possíveis saídas de emergência para as desilusões amorosas (Telles, 1980). Qual porta melhor caracteriza a reação dos personagens no romance “A marca de uma lágrima”, de Pedro Bandeira, e na música “Todo mundo vai sofrer”, de Marília Mendonça perante a circunstância de amor não correspondido?

Nesse sentido, as falas de E20 e E27 representam o grupo:

Sobre o livro a porta que se pode associar a personagem Raquel é a terceira saída porque ela renuncia seu amor, deixando ele acreditar que as cartas que ela escrevia era de sua amiga. Quer dizer que ela facilitou o afastamento dos dois. (E20)
Mas, tem uma coisa também. A reação de sua prima a contar para Izabel sobre seu romance quando disse que estavam “- Somos um homem e uma mulher, Isabel. Perdidamente apaixonados um pelo outro. Isso basta...”. Então acho que foi um egoísmo dela. O que poderia provocar algum tipo de briga e agressão mais tarde. Já tive um namorado que achava que era o meu dono. Então é a porta três. (E20)
Já a música acredito que seja a porta de número dois porque a pessoa tem direito de amar ou não amar, mas carrega mágoa, porque pensa “se não sou feliz, o outro também não será”. (E27)

Em vista dos diferentes repertórios, das experiências prévias de leituras, bem como da diversidade e da heterogeneidade de expectativas dos leitores, a leitura de obras literárias deve ser trabalhada na escola como essa “janela para o mundo”, mantendo-a sempre aberta e “[...] possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor” (Silva, 1998, p. 56). Soma-se a isso a articulação entre situações de ensino de leitura em sala de aula e o papel da escola na formação do leitor, capaz de reconhecer as sutilezas e as particularidades das construções literárias.

Tais análises comparativas entre o conto, a música e o gênero romance mostraram que os participantes realizaram uma leitura crítica, interrelacionando os textos literários, seus elementos temáticos e estruturais, a fim de adquirir novos conhecimentos, pois é “[...] relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e por isso, individual” (Solé, 1998, p. 43) que conseguem fazer com que a “[...] literatura participe deles e eles participem da literatura” (Paulino; Cosson, 2009, p. 75).

Etapa da ampliação do horizonte de expectativa

Nesta etapa, os estudantes foram instigados a escolherem uma obra ficcional de sua preferência para ler e, em seguida, construir uma pizza literária. Esta atividade teve por objetivo aproximá-los do

universo de leitura de narrativas literárias, incentivá-los quanto à criatividade e à expressividade artística diante das histórias fictícias, o que possibilitou a experiência gratuita do prazer estético (Antunes, 2003) com o texto literário em sala de aula.

Na confecção desse material, era imprescindível conter fatias dispostas com algumas perguntas sobre o texto literário e a ilustração da “capa do livro”. Em uma exposição oral, fariam a compreensão do que depreenderam sobre título, autor, personagens, enredo, a parte que mais gostou, o que não apreciou e se recomendaria ou não sua leitura e o porquê. A esse respeito, destacam-se os trabalhos de E28 (Pizza A) com o Romance “É assim que acaba”, de Colleen Hoover (2017) e E30 (Pizza B) com o Romance “Eleonor & Grey” (2020), de Brittainy Cherry, pois dialogam com a temática e o gênero abordado na oficina:

Pizza A - Romance: É assim que acaba



Fonte: Dados da Pesquisa.

Pizza B - Romance: Eleonor & Grey



Fonte: Dados da Pesquisa.

A constituição coletiva do significado da obra por meio da socialização da leitura, em uma roda de conversa com seus pares, ocorreu em forma de debate, a fim de uma melhor interação e comunicabilidade entre o grupo. Desse modo, o E28, autor da Pizza (A), relatou trechos da história, em especial, sobre os personagens, e construiu de forma imaginária mundos possíveis que poetizam o real, “[...] pois o ato de fazer associações e de explorar está no cerne do conhecimento em literatura, tornando-a uma ferramenta poderosa para pensar acerca das opções disponíveis para cada indivíduo e dos futuros que podem ser imaginados” (Langer, 2005, p. 42). Esse pensamento corrobora, em vários momentos, com o de Petit (2008), a qual reivindica a forma gratuita e prazerosa de ler, visto que o texto literário propõe encontros e gera aproximações (PETIT, 2008). Segue-se o relato de E28:

No início do livro, Lili está narrando sua história. Ela tem vinte quatro anos e mora em Boston nos EUA. Só que ela vai intercalando coisas do passado por meio de

diários que ela manteve ainda quando estava no ensino médio e tinha 16 anos. Sobre os personagens eu achei muito intensos e parecia, tipo, cena reais que as vezes me perguntava se o relacionamento abusivo que sofria com seu namorado atual, o Ryle, não poderia ter acontecido comigo ou uma amiga, alguém que conheço. No entanto, o livro mostra que há uma esperança da personagem viver um amor sem dor, que não é tóxico com Atlas, um amigo de adolescência, com quem viveu seu primeiro romance e depois eles se reencontram. (E28)

As trocas e o compartilhamento de aprendizados durante as discussões e as construções de representações acerca dos textos fizeram da leitura uma prática muito significativa. Convidado a falar o motivo de ter escolhido este livro, o E28 declarou que um amigo o recomendou e que o via tão empolgado com a história que decidiu se aventurar. O artifício de fazer propaganda é confirmado pelas ideias de Geraldi (2008) ao dizer que “[...] lemos os livros de que tivemos notícias, dependendo de quem foi nosso informante” (Geraldi, 2008, p. 98). Logo, deixar que os alunos leiam livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa e pelo título implicam estratégias favoráveis para somar e/ou multiplicar a leitura entre eles.

Nestas condições, a literatura permite ao leitor adentrar os meandros da fruição, deixando-o aflorar, sobretudo, reflexões, contestações que encaminhem para o entendimento de texto literário. Assim, quando interpelado quanto à parte que mais gostou, E28 espontaneamente declarou que foi contagiado pelo final:

No momento que ela tem o bebê, ela fala o título do livro “É assim que acaba”, mas nessa hora eu me emocionei muito porque eu não achava que ela iria se desprender do Ryle porque a mesma coisa que acontecia com ela, acontecia com sua mãe que sofria também agressões e violência de seu pai. Eu fiquei muito orgulhosa porque ela conseguiu se separar dele e eu achava que ela não ia conseguir. Então ela reencontra Atlas que diz que está com uma vida boa, quando ela estivesse pronta os dois poderia ficar juntos “Lili pode parar de nadar finalmente chegamos à costa.” (E28)

Outrossim, no momento das impressões dos sujeitos da pesquisa sobre o livro que leram, se era o que imaginaram, ou se o recomendariam ou não, surgiram discussões subjetivas e críticas voltadas à compressão da obra. Ressalta-se, ainda, que foi sinalizado, durante o compartilhamento da leitura, a presença de fatores afetivos aflorados pelo ambiente em que vivem ou por sensações internas provocadas pelo contato do leitor com o texto, o qual, ao se envolver na trama ficcional, parece conhecer pessoas que sofrem violência, psicológica ou física, permite uma experiência real, pois “[...] o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (Jouve, 2002, p. 19).

Eu acho que todo mundo deveria ler. Saiba que por mais que você tenha passado por momento difícil, uma hora passa sabe, né? Parece que aquilo é o fundo do poço, mas depois passa é só uma fase. Também assim, sabe as pessoas que sofrem violência doméstica e julgam as outras você vai mudar sua visão. Quando você vê uma mulher que fica com um cara que bate nela, não vai falar: “ah, termina”. Você vai tá com a visão mudada porque viu o lado das duas pessoas. Então eu recomendaria esse livro

para todo mundo, principalmente quem gosta de romance, drama e quer chorar como eu. E depois desse livro qualquer um que você ler vai se tornar chato, entediante porque acontece muita coisa a todo tempo, é muita emoção, tipo de verdade. Desperta um “bagulho”, uma “coisa” em você que nem sabe que tinha ou existia. E é isso... (E28)

Observa-se, pelos relatos, que o estudante está sensível à representação da violência impingida contra a mulher, uma vez que a partir da protagonista da obra, promove-se a revisão do imaginário patriarcal e da cultura da dominação masculina (Bourdieu, 2005), bem como abre-se espaço para a denúncia de injustiças, desigualdades, abusos e privações diversas, reforçadas pela barbárie das regulações morais masculinas institucionalmente constituídas.

Em outro momento de explanação da prática leitora, nota-se pelas falas de E30, responsável pela pizza (B), o qual, ao atribuir sentido ao romance “Eleonor & Grey”, projetou-se para o universo da obra literária, vez que mencionou se enxergar em algum momento dentro da própria narrativa. Nesse sentido, Umberto Eco explica que “Podemos nos identificar com os personagens de ficção e seus atos porque, de acordo com um pacto narrativo, passamos a viver no mundo possível de suas histórias como se fosse nosso próprio mundo real” (Eco, 2013, p. 67).

O livro se passa em duas fases no presente e no passado, na adolescência e na vida adulta dos dois protagonistas da história. Eleonor é uma adolescente reservada antissocial que adora ler. Grey é um rapaz popular, rico, mas que não tem uma vida muito perfeita, principalmente a relação com seus pais que vivem brigando. E sabe me identifiquei muito com a personagem Eleonor, gosto de ler livros, não me interajo muito bem, não porque a turma é chata tipo assim, mas porque gosto de ficar sozinha, não gosto de conversar, prefiro meus livros e meu fone de ouvido. Quando estou lendo esqueço de tudo. Minha mãe vive brigando comigo que sou distraída para sair desses livros, mas não consigo. Ah, e tem outra coisa ela adora os livros do Harry Potter e eu também. (E30)

A própria natureza do caráter estético é o fio condutor das experiências do leitor com a literatura, “[...] um caminho privilegiado para conhecer a si mesmo, para pensar-se e dar-se um sentido à própria vida [...] para dar forma a seus desejos e sonhos” (Petit, 2008, p. 72) e permite-lhe extrapolar os limites de compreensão dos elementos explícitos do texto, além de ser uma possibilidade de (re)discutir a vida, o mundo e suas configurações sociais, como se observa no comentário proferido por E30, no que diz respeito ao enredo ficcional e à palavra romance como sinônimo de “história de amor”.

Uma coisa que achei muito bom na história foi que o livro não fica em torno da relação amorosa entre os dois e sim foca em problemas como luto de quem amamos. Como as pessoas reagem nesse momento péssimo da vida, os traumas, as dores e até mesmo o bullying que algumas pessoas sofrem e não sabem reagir. Então, na adolescência Grey ajudou Eleonor com a perda de sua mãe e depois de se reencontrarem, anos depois, é ela que o ajuda a superar a morte da mãe de suas filhas, pois ele não é mais aquela pessoa que conhecia e tinha doce lembranças quando

jovens. É muito triste perder alguém que a gente ama, só quem passou sabe, né?
(E30)

Nesse sentido, os textos literários estimulam a abertura para o outro, para a experiência compartilhada e atuam na (trans)formação humana desses sujeitos. Desta feita, o gênero romance contemporâneo pode auxiliar nesse processo como potencializador do prazer e da fruição leitora, pois enquanto composição literária de rica e ampla extensão, não pode ser apreendida tão “resumidamente”. É preciso ações efetivas no processo de significação da obra, no sentido de ampliar os horizontes de expectativas dos estudantes, a fim de que “[...] processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (Solé, 1998, p. 21).

Considerações Finais

Considerar a relevância do ensino de literatura na escola e tomar o texto literário como representação do real, sem perder as suas características essenciais e estéticas dentro de um contexto de aprendizagem organizada, torna-se imprescindível para incentivar a leitura de obras em nível mais subjetivo e de enriquecimento pessoal, com vistas à formação do leitor.

A partir das análises realizadas nesta investigação, considera-se que o objetivo proposto “Refletir sobre as práticas de incentivo à leitura literária no contexto escolar, bem como a formação do leitor a partir do gênero romance com estudantes do 1º ano de uma escola pública” foi alcançado, tendo em vista que suas atuações, em vários momentos do projeto, demonstraram por meio de ações planejadas e sistematizadas pelo método recepcional, ser atraídos por textos que recorrem à fruição do texto e se distanciam de um estudo sistemático e pragmático de sua interpretação.

Os resultados obtidos foram extremamente relevantes tanto à pesquisa quanto aos alunos, que, afastando-se da rotina escolar que normalmente lhes é imposta, tornaram-se mais participativos quanto à interatividade na comunicação em sala de aula. Destaca-se, também, o envolvimento efetivo na escolha da obra, na leitura e na criação artística da produção do material para a apresentação da pizza literária. Ademais, de forma mediada e dialógica, privilegiou-se o papel do leitor no processo de recepção e análise de textos variados, principalmente, do gênero romance, com o intuito de ampliar sua visão de mundo e sua participação social enquanto agente propulsor de novas mudanças, geradas a partir das representações suscitadas pela literatura.

Dessa forma, os caminhos serviram para um profícuo debate em torno das discussões de algumas questões sociais; como relacionamentos afetivos, bullying, morte, luto, violência contra a mulher, estereótipos de beleza, entre outras. Percebeu-se que, a cada nova obra, aumentavam as possibilidades de maior interação com o texto, o que proporcionou o letramento literário, no sentido

de ampliar os horizontes de expectativas e conduzir os estudantes a um movimento crítico, de constantes indagações e interlocuções com a cultura e com a sociedade, assumindo, então, conscientemente sua condição humana de estar no mundo.

Por fim, fica evidente que as práticas metodológicas vinculadas ao ensino de literatura em sala de aula devem considerar o papel do leitor na experiência literária que, ao se envolver-se com a obra, agrega significados a sua vivência pessoal, com vistas à transformação de sua realidade social. Desse modo, as escolas devem estar cada vez mais atentas à formação de seus leitores, uma vez que é na leitura literária por prazer, não por imposição, que o jovem encontra espaço para desenvolver o senso crítico e as habilidades de compreensão leitora.

Referências

- AGUIAR, V. L. (org.). **Escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BANDEIRA, P. **A marca de uma lágrima**. São Paulo: Moderna, 1986.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM)**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume I. 2006.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CHERRY, B. C. **Eleonor e Grey**. Trad. Thalita Uba. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ECO, U. Entrando no bosque. *In: Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ECO, U. **Confissões de um jovem romancista**. São Paulo: Cosac e Naify, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados.** v. 15, 2001.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, I. V. Retrospectiva: o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-livro/Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/retratos_da_leitura_no_Brasil_-_livro.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

HOOVER, C. **É assim que acaba.** Trad. Priscila Catao. 4. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 5. ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 10 maio 2023.

JAMES, H. **A arte da ficção.** Trad. Daniel Piza. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2011.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, V. **A Leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 11. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leituras.** São Paulo. Contexto, 1997.

LANGER, J. A. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura.** Tradução: Luciana Lhullier da Rosa, Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGRIS, C. O romance é concebível sem o mundo moderno? In: MORETTI, F. **A cultura do romance.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

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

PENNAC, D. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TELLES, L. F. **A disciplina do amor**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2008.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

Recebido: 14/07/2023

Aceito: 23/11/2023

Received: 07/14/2023

Accepted: 11/23/2023

Recibido: 14/07/2023

Aceptado: 23/11/2023

