

Paula Adriana Greff

FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA

Colasanti e Ondjaki entre novelas,
romances e descobertas



CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

G817f

Formação do leitor na escola: Colasanti e Ondjaki entre novelas, romances e descobertas / Paula Adriana Greff. – Caceres: Editora UNEMAT, 2025. 145 p. il.

ISBN: 978-85-7911-302-4 (Documento digital)

DOI: 10.30681/978-85-7911-302-4

1. Literatura. 2. Narrativas. 3. Marina Colasanti. 4. Ondjaki. I. Formação do leitor na escola. II. Paula Adriana Greff.

CDU 82.09

Paula Adriana Greff

FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA

Colasanti e Ondjaki entre novelas,
romances e descobertas

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT

Cáceres - MT

2025

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2025

Copyright © Paula Adriana Greff, 2025.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Freepik IA

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Preparação do original: Edvânio Caetano da Silva

Revisão: Rodolfo Morais de Andrade

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo, grande influenciador das minhas conquistas.

Ao meu amigo Edvânio, pela motivação constante e pela colaboração nos momentos de dúvidas.

À minha orientadora, professora Vera Lúcia da Rocha Maquêa, pelo carinho e pelas contribuições durante a pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação, Marta Helena Cocco, Norma Sueli Rosa Lima e Everton Almeida Barbosa, pelas sugestões que enriqueceram o meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional – ProfLetras/campus de Cáceres/MT, que ministraram aula para a Turma 7 e que nos receberam tão bem.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

Não é fácil escrever, nem expressar-se, tampouco traduzir em palavras um mundo interior para comunicar a outros seres humanos que têm, por sua vez, mundos interiores próprios, uma mínima parte do que queremos. E, do mesmo modo, pode não ser fácil para o leitor penetrar neste mundo de palavras, nessas marcas deixadas por outro em um papel depois de um processo de criação árduo e complexo. De onde surgiu, então, esse consenso escolar que obriga todos a sublinharem a mesma coisa em um mesmo parágrafo de um conto, a entenderem rapidamente as mesmas ideias principais e a enxergarem todas as obras a partir de um mesmo ponto de vista?

(Yolanda Reyes, 2012, p. 21)

SUMÁRIO

Apresentação.....	10
--------------------------	-----------

Capítulo 1

O contexto de produção da proposta.....	25
--	-----------

1.1 O cenário.....	25
--------------------	----

1.1.1 As diretrizes da ação pedagógica.....	27
---	----

1.2 O público-alvo	29
--------------------------	----

1.2.1 O público-alvo e a leitura	31
--	----

1.3 Os objetos do trabalho.....	35
---------------------------------	----

1.3.1 Marina Colasanti e <i>Ana Z., aonde vai você?</i>	36
---	----

1.3.2 Ondjaki e <i>Uma escuridão bonita</i>	40
---	----

Capítulo 2

A base teórica.....	47
----------------------------	-----------

2.1 O professor, a escola e a formação do leitor	47
--	----

2.2 A Estética da Recepção	61
----------------------------------	----

2.2.1 A figura do leitor	67
--------------------------------	----

2.2.2 Teoria da recepção: uma metodologia?	70
--	----

2.3 A intertextualidade.....	77
------------------------------	----

2.3.1 As intertextualidades nos livros selecionados	83
---	----

Capítulo 3

A metodologia.....	86
3.1 Primeiros passos.....	87
3.2 Preparação para a leitura: motivação e orientações.....	90
3.3 Horizonte progressivo da experiência literária: a leitura inicial.....	92
3.4 Horizonte retrospectivo da compreensão literária: a interpretação.....	96
3.4.1 A interpretação de <i>Uma escuridão bonita</i>	96
3.4.2 A interpretação de <i>Ana Z., aonde vai você?</i>	115
3.5 Reconstrução e ampliação do horizonte literário: o contexto de produção e recepção da obra.....	128
3.6 Manutenção da prática leitora: outras experiências possíveis.....	130
Considerações finais.....	133
Referências.....	138
Sobre a autora.....	145

APRESENTAÇÃO

Este livro origina-se da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). A pesquisa que desenvolvemos surgiu da necessidade de enfrentar desafios que se impõem ao professor de Língua Portuguesa na educação básica. Entre tantos, destaca-se a busca pela construção da proficiência leitora dos alunos, aspecto fundamental para que eles possam avançar nos níveis mais elevados de formação – objetivo principal da escola.

É corriqueiro o discurso, ainda que um tanto superficial, acerca da importância da prática de leitura, sendo necessário, portanto, aprofundar essa convicção. Nesse intuito, no projeto propositivo que apresentamos promovemos a discussão sobre o papel da literatura na formação de leitores e elaboramos uma sugestão de trabalho, voltada para o ensino fundamental, que pode ser útil não apenas para a escola na qual lecionamos, mas para tantas outras que esbarram na mesma dificuldade diariamente: a de instigar o gosto pela leitura literária, pois “qualquer tipo de leitura pode contribuir para a formação e o enriquecimento da bagagem cultural dos alunos, mas é a leitura literária que tem maior poder de alargar seus horizontes” (Silva, 2009a, p. 131).

Diante desse contexto, é o momento de explicitarmos a proposta que pretendemos desenvolver e a sua base de sustentação. Convém, antes de tudo, uma breve observação acerca do texto literário, que é, sem dúvidas, portador de muitos saberes, conforme assevera Roland Barthes (2007, p. 17-18):

A literatura assume muitos saberes. Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovacionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.

Com base nessa reflexão, não há como dissociar a literatura de outras vertentes do conhecimento humano, e por essa razão a leitura literária assume uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, integrar a literatura no currículo do ensino fundamental requer sensibilidade e cuidado para não imprimir à leitura de textos literários o sentido de obrigação da qual o aluno deve prestar contas. A leitura, segundo Petit (2010, p. 22), “é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”, logo, necessita muito mais da predisposição do educador para motivar, encantar, despertar a curiosidade dos alunos a fim de que eles também se predisponham a ler. Para isso, é preciso primeiramente que

nós, professores, estejamos motivados, o que implica repensar nossa própria prática leitora. Nesse sentido, a afirmação a seguir proporciona uma proveitosa reflexão ao observar que:

[...] para que o ensino literário continue dando frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de ensino, e não faz deste seu próprio projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável (Perrone-Moisés, 2001, p. 351).

A citação apresenta uma premissa que deve dominar a prática pedagógica educacional. Pensemos então no caso de professores que, por experiência, sabemos, encontram dificuldades em despertar nos estudantes o gosto pela prática de leitura quando nem eles adotam essa prática. Estamos cientes, evidentemente, ainda mais na condição de docentes, que são vários os fatores que contribuem para a não constância da leitura literária do professor, e a jornada excessiva de trabalho é um deles. Ainda assim, é preciso ponderar que é importante, primeiramente, sermos especialistas e profundos conhecedores da área para, em seguida, guiar nossos estudantes no mundo da ficção escrita. Não obstante:

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

Essas considerações nos levam à resposta – ao menos parte dela – acerca do questionamento inicial sobre como agir diante dos desafios que temos em fazermos dos alunos eficientes leitores de textos ficcionais. Todavia, por mais capacitado e competente quanto ao conhecimento específico da disciplina que o professor seja, o que é primordial, não é o suficiente para o trabalho com a literatura, principalmente no ensino fundamental. Existe a necessidade de se buscar procedimentos didáticos capazes de garantir a eficiência desse ensino para essa faixa etária. Na contemporaneidade esse desafio ganha proporções substanciais, pois com o desenvolvimento tecnológico e aprimoramento de mecanismos, como as redes sociais, os adolescentes encontram cada vez menos motivos para descobrir e adentrar o mundo da ficção escrita. Nesse processo, não é necessário postular um elemento em detrimento de outro – a literatura como superior a outras formas de expressão que sejam do interesse dos alunos na atualidade –, mas demonstrar a importância dessa arte para a formação humana.

Podemos começar essa empreitada nos respaldando em Petit (2010), pesquisadora e antropóloga francesa que, ao pesquisar experiências de mediadores de leitura em regiões de conflitos e guerras, concluiu que a leitura proporciona a construção ou reconstrução do sujeito abalado por esses contextos. A autora nos mostra que a leitura é muito mais que uma distração ou fuga da realidade ao considerar que:

[...] as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção

de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito (Petit, 2010, p. 32).

Por essa propriedade de recuperar o ser, a mente, de nutrir uma vida que precisa de superação, a leitura deve fazer parte do cotidiano dos nossos alunos adolescentes, uma vez que a realidade deles, embora não seja de um ambiente de guerra, é também difícil. Em lugar da guerra, há a miséria, o luto, a separação dos pais, o abandono, as drogas, o crime, e tantas outras aflições que acompanham essa fase da vida.

Silva (2009a), por outra frente, corrobora a discussão ao entender a leitura do texto ficcional como oportunidade, através dos personagens e seus dramas, de conhecer mais profundamente a natureza humana, reconhecer as diferenças, colocar-se no lugar do outro e, nesse processo, realizar o exercício da cidadania. Dito isso, a cidadania que desejamos estimular é muito mais que exercer direitos e deveres, pois implica pensar também no direito do outro e contribuir para que o outro tenha seus direitos assegurados. Desse modo, a autora pontua que:

Estimulado a imaginar cenários e situações, a entrar na pele dos personagens e a sentir o que eles sentem, o leitor experimenta novos ângulos, novas perspectivas na sua forma de ver o mundo. Sendo – mesmo que provisoriamente e vicariamente – alguém diferente de si mesmo durante o tempo da leitura, ele se torna capaz de abarcar melhor a diversidade que preside as relações sociais (Silva, 2009a, p. 131).

A diversidade de perfis humanos que habita os textos literários impulsiona o leitor jovem a reconhecer, fora da ficção, as intrincadas relações sociais que exigirão dele compreensão e respeito, ou seja, que impliquem na convivência democrática. Portanto, vivenciar essa pluralidade, ainda que na ficção, vale como experiência, como uma espécie de preparação para a vida social concreta. Dessa forma, essas concepções de leitura que buscam formar leitores mais sensíveis às relações sociais, como apontam Petit (2010) e Silva (2009a), sustentam o nosso compromisso de formar cidadãos ou cidadãos leitores.

Pensando nesse compromisso intuímos elaborar uma proposta de leitura literária com a pretensão de introduzir o público-alvo mencionado no mundo da ficção escrita juvenil, como base para que se constitua como indivíduo leitor em todas as circunstâncias. Apontamos para além das demandas e necessidades pedagógicas, pois esperamos que os resultados afetem também a vida social do nosso aluno. Isso porque acreditamos que, a partir do momento em que a escola transforma seus alunos em pessoas ativas, tendo para isso a leitura como peça principal, não só a unidade escolar é beneficiada, mas toda a sociedade – que receberá sujeitos conscientes da sua existência singular e de sua atuação nos diversos contextos sociais em que estiverem inseridos.

Como professora por mais de 15 anos na rede pública, é possível perceber as dificuldades, tanto de professores quanto de alunos, para a realização de práticas de leitura do texto literário. Entretanto, propor uma alternativa metodológica

de leitura na escola não significa que ações nesse intuito não estão sendo feitas, mas que ainda é necessário um aprofundamento na abordagem da literatura no ensino fundamental. Não obstante, quando discorreremos acerca da urgência de novas práticas, não significa dizer que a Escola Fernando Leite está alheia à imprescindibilidade da leitura, uma vez que, de forma geral, o corpo docente tem percebido a insuficiência dos métodos adotados – de forma que aprimorá-los se torna vital. É a partir desses pressupostos que o projeto mencionado ganha pronúncia, pois, como ficará mais nítido adiante, consiste em aderir a uma abordagem significativa de leitura de narrativas longas, a fim de despertar o prazer pela leitura de textos ficcionais e estimular, conseqüentemente, a convivência com os livros.

Assim, buscamos adotar um procedimento em que tal prática aconteça por motivação, e não por obrigação, como quase sempre ocorre quando os estudantes recebem orientações prévias do que devem fazer no momento da leitura (ou seja, quais aspectos analisar, como nome dos personagens, espaço, enredo, entre outros). De fato, é uma prática que vai de encontro ao objetivo primordial da leitura literária, que é a de desenvolver a capacidade reflexiva e crítica do leitor. À vista disso, o trabalho tem como intuito guiar os alunos para um mergulho particular no mundo da ficção em que eles absorvam a essência do texto, conforme denota Geraldi e Fonseca (2012, p. 112):

O mergulho/adentramento é cada vez mais profundo quanto mais soubermos mergulhar. É

nesse sentido, aliás, que entendemos a expressão ‘adentramento’: o mergulho feito pelo aluno em seu diálogo com o texto/autor, e não o mergulho que nós, professores, fizemos pelo aluno.

Estabelecer um roteiro de leitura direcionado para a interpretação que se espera ou para o exercício de questões gramaticais, como ainda muito acontece na escola, como podemos verificar em nosso contexto escolar, é o mesmo que não oportunizar o mergulho defendido pelos autores referenciados. Ademais, retira da literatura quase toda a sua substancialidade, que consiste na interação subjetiva e modificadora entre ela e o leitor. Mas a questão central é: como alcançar o propósito almejado aqui e possibilitar a leitura do texto ficcional de modo que os estudantes sejam, ao mesmo tempo, “transformados” mediante o mergulho que farão e, além disso, criem gosto pela prática? Para responder a essa pergunta devemos considerar, conforme já demonstramos, que, no ensino fundamental, “atividades impositivas e mecânicas de leitura literária, desmotivam o aluno, provocando-lhe aversão ao mundo dos livros na etapa mais frágil do processo de formação leitora” (Fleck, 2017, p. 20).

Portanto, para desenvolvermos o projeto é fundamental partirmos da concepção de que o texto ficcional, enquanto elemento substancialmente polissêmico e multissignificativo – especialmente nesse contexto de ensino-aprendizagem –, requer uma abordagem em que o aluno/leitor seja o centro do processo e o responsável pela construção dos sentidos do texto. Tal abordagem será possível, como veremos adiante,

pois nos apoiaremos em teorias que valorizam a figura do leitor, com seu conhecimento prévio, suas experiências e memórias.

Procuramos, até aqui, esclarecer algumas questões acerca da importância da leitura literária para os alunos do ensino fundamental. Abordamos também pontos relativos à postura do professor de Língua Portuguesa, e a necessidade em compreender esse tipo de produção como narrativas polissêmicas em conteúdo, pois o “[...] interesse de um texto está justamente na multiplicidade de conteúdo que ele veicula, aqueles que ele transmite intencionalmente e aqueles que ele exprime ‘por acidente’” (Jouve, 2012, p. 86). Todos os apontamentos expostos agenciam a justificativa do projeto elaborado. À vista de tudo que foi manifestado, não há dúvidas de que o acesso à literatura é um direito fundamental à formação humana e que se justifica, portanto, a adoção de práticas como a que estamos propondo.

Conforme antecipamos, nosso objetivo principal é o de promover o interesse por narrativas longas como novelas e romances, a partir do convívio prazeroso entre o leitor e a obra, sustentado pela leitura diária dos capítulos. Nossos objetos de trabalho são duas obras juvenis. A primeira selecionada é a novela *Ana Z., aonde vai você?*, 88 páginas, de Marina Colasanti (2018), que trata da descoberta de si e do amadurecimento pessoal por meio de uma linguagem acessível, ao mesmo tempo que não negligencia os aspectos estéticos próprios da escrita literária. A segunda, *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki (2018a), 109 páginas, cuja temática também está relacionada

à transição da fase infantil para a adolescência, foi escolhida com a intenção de expandir o campo literário com uma obra de países africanos de língua portuguesa.

Segundo Forli e Rückert (2017), a produção ficcional brasileira foi inspiração para a formação da literatura nos países africanos de língua portuguesa, principalmente a do Modernismo, em razão de que, assim como aqui se procurou – a partir das manifestações do evento de 1922 – romper com as influências do país colonizador, lá também ansiavam por essa ruptura e pela construção de uma existência literária própria. No entanto, ainda que tenha havido essa mobilização daqui para lá, o movimento contrário não ocorreu, logo, faz-se necessário contribuir a equidade nessa troca, principalmente porque a qualidade das obras que provém desses países é surpreendente e, além disso, é possível constatarmos que temos muito mais em comum com a cultura deles do que o idioma que falamos.

Ademais, a Lei n.º 10.639/03, que instituiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, é mais um fundamento para alargar o conhecimento dos estudantes com relação a outras literaturas (Brasil, 2003). Apesar do otimismo com a possibilidade de redescobrir e reconstruir a história do povo negro no Brasil, após 20 anos da promulgação da lei o que vemos no contexto das escolas públicas do nosso estado são iniciativas ainda incipientes de professores que não podem contar com recursos básicos, como acervo pertinente nas bibliotecas escolares.

Diante do exposto, pensando no contexto da turma-alvo, priorizamos manter a leitura de textos em prosa e nas temáticas relacionadas ao universo adolescente, precisamente as que se referem à passagem da fase infantil para a adolescência. Ao buscar obras que atendessem a esses critérios, na literatura de Ondjaki, escritor angolano, encontramos uma bela prosa poética que, ao descrever a história de um beijo, evoca lembranças de uma infância simples num tempo em que a falta de luz elétrica era também uma diversão:

Depois das mãos e dos lábios, os nossos corações acelerados eram um único chuvisco de contenteza. Até acreditei que dentro de nós havia um cheiro de terra depois de chover.

Porquê inventa estórias? — ela perguntou? [sic].

Para a nossa escuridão ficar mais bonita (Ondjaki, 2018a, p. 103-105).

As narrativas desses dois títulos estabelecem um diálogo importante com os adolescentes a partir do momento em que abordam um tema intrínseco a essa faixa etária: a transição entre a fase infantil para as descobertas da adolescência. De modo acertado, Marina Colasanti, autora da primeira obra, interpela o abandono da visão pueril infantil rumo à maturidade, em que o desenrolar da vida só é possível através da ação concreta:

Um desejo só não dá. É muito pouco. Se você desejar uma coisa em segredo, sozinha, e ficar esperando, vai ter que esperar a vida inteira. Mas se eu desejo muito ter dois camelos e se você deseja o esterco dos meus camelos para adubar sua roseira a fim de que cresça e cubra a parede

de sua casa, e se o seu hóspede deseja que você tenha uma casa para estar nela e que tenha a parede recoberta por uma roseira bem adubada para dar mais flores e tornar a casa mais fresca e mais perfumada, permitindo que ele descanse bem de sua longa viagem, então eu terei os meus dois camelos, que esterçarão sua roseira, que subirá pelas paredes da casa, que abrigará o hóspede, que dormirá à noite, que sonhará lançando as sementes de um novo desejo irmão do desejo despontado em algum outro sonho, para serem realizados no dia seguinte junto com outros, e assim por diante (Colasanti, 2018, p. 32).

A passagem citada expõe uma visão de coletividade necessária à vivência em sociedade, que mesmo com resquícios da percepção infantil acerca do mundo tende à responsabilidade da coletividade do mundo adulto. É o tipo de narrativa, além do próprio enredo, bastante propícia para o público do ensino fundamental. Por outro lado, Ondjaki proporciona ao leitor adulto revisitar suas memórias e, ao jovem, conhecer uma experiência que as pessoas deixaram de fazer há tempos, mas que ainda é possível se mergulharmos numa escuridão reflexiva. Ao contar a história de um beijo o autor rememora sua infância na distante cidade de Luanda, em Angola, quando a falta de energia elétrica era, para crianças e adolescentes pobres, uma oportunidade de conversar sobre as próprias vidas e se descobrir, assim como de preencher esses momentos com uma magia que só era possível no escuro, o cinema Bu:

A mão dela, enroscada na minha, não era mais concha de silêncio: era uma canoa a fugir de estrela em estrela, com brilhos a perseguirem

anjos gatunos. Eu desejava que acontecesse a magia do Cinema Bu para viajarmos, soltos, entre o que ainda é sonho, mas já consegue ser acontecimento. A coisa mais bonita do Cinema Bu é que cada um pode encontrar ali as memórias, os sonhos, e os futuros que mais deseja (Ondjaki, 2018a, p. 80-81).

Além da relevância temática, a escolha dos gêneros textuais mostra-se pertinente, considerando que tanto a novela de Colasanti quanto o romance infanto-juvenil de Ondjaki têm características de narrativas longas. A preferência por esse tipo de narrativa é uma inclinação pessoal, mas também se confirmou necessária no trabalho de sala de aula com a constatação de que os alunos não têm experiências com a leitura de obras completas e que, ainda que as tomem emprestadas da biblioteca, a leitura nem sempre é realizada de modo satisfatório. Os professores, por sua vez, priorizam textos menores como o conto, a crônica e o poema, até mesmo por uma questão de praticidade, já que em uma ou duas aulas realiza-se o trabalho. Diferentemente do que acontece com um conto, devido a sua extensão, com um romance os alunos podem criar uma rotina de leitura, por capítulos, cotidiana. É essa prática que queremos instigar em nossos alunos, a de incorporar ao dia a dia um momento para a leitura literária a fim de que, posteriormente, desenvolvam a autonomia de buscar pelos livros que sejam de seus interesses.

Com o propósito de favorecer as circunstâncias acima, contaremos com uma teoria que traz para o centro do processo do ensino de literatura a figura do leitor, leitor ativo, condutor

de seu próprio caminho pelas veredas da ficção. Ademais, é imprescindível uma base teórica que oriente nossa atuação no processo, posto que, do contrário, incorremos no risco comum de beirar a superficialidade no estudo nesse campo. Sendo assim, além de críticos e pesquisadores da área da formação do leitor e do ensino de literatura, tomaremos a Estética da Recepção, enquanto linha da teoria da literatura, como um dos fundamentos para guiar as nossas reflexões e a pesquisa que aqui desenvolvemos e, principalmente, para sustentar a metodologia da proposta. Ela será bastante proveitosa justamente por auxiliar no entendimento do aluno/leitor como um sujeito histórico de um meio social e que, por meio da sua formação cultural e escolar, procura construir sentidos para os textos que lê.

Por fim, trata-se de um projeto propositivo com carga horária de 20 horas, dividido em 10 semanas, sendo 2 horas por semana. Tem como argumento para a sua elaboração o fato de constituir, ao final da escrita, um documento-guia sistematizado para a prática pedagógica, tanto na escola que tomamos como base para ser aplicado quanto nas demais do estado de Mato Grosso, caso seja de interesse de outros professores. Dessa forma, procuramos oferecer reflexões que levarão a mudanças na forma de pensar e de agir, a fim de tirar o professor e o aluno das funções de meros replicador e receptor de conteúdo, respectivamente.

Detalhamos agora a organização desta obra em três capítulos. A próxima seção é o Capítulo 1, que contempla a

descrição da história e da comunidade escolar da instituição-alvo, com reflexões sobre o perfil dos sujeitos envolvidos. Para tal fim, nos apoiamos nas ideias de Bamberger (2002), Charmeux (2000), Fleck (2019) e da legislação pertinente, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021) da Escola Estadual Fernando Leite de Campos e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso dos anos finais do ensino fundamental (DRC-MT) (Mato Grosso, 2018). Nesse capítulo ainda são apresentadas as obras selecionadas e seus autores, com breves reflexões sobre a relevância deles para o campo literário.

No capítulo 2 abordamos, inicialmente, as teorias que sustentam nosso entendimento sobre formação do leitor e o papel do docente nesse processo, como Almeida (2012); Candido (2011); Cereja (2005); Colomer (2007); Bondía (2002); Fleck (2017); Freire (2021); Jouve (2013); Petit (2010); Silva (2009a, 2009b); e Rouxel, Langlade e Rezende (2013). Em seguida, refletimos sobre o apagamento do componente literatura na BNCC com as contribuições de Porto e Porto (2018) e Fontes e Santos (2020) e, por fim, fazemos uma discussão entre a teoria adotada para a metodologia do projeto (a Estética da Recepção) e as relações de intertextualidade, com os estudos de Aguiar e Bordini (1988), Genette (2010), Jauss (1994, 2002), Samoyault (2008), Stierle (1979) e Zilberman (1989).

Finalmente, no Capítulo 3 detalhamos as ações da proposta de prática literária de narrativas longas e, na sequência, tecemos nossas conclusões sobre o estudo.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA

Neste capítulo descrevemos o contexto para o qual a proposta foi concebida e os objetos de trabalho selecionados. Desse modo, além do cenário, dos sujeitos implicados no projeto, apresentamos também as obras de Colasanti e Ondjaki e mobilizamos, ao analisar o perfil dos estudantes, teorias pertinentes à formação do leitor e as seguintes diretrizes educacionais: BNCC (Brasil, 2018), DRC-MT (Mato Grosso, 2018) e o PPP da Escola Estadual Fernando Leite de Campos (2021).

1.1 O CENÁRIO

A Escola Estadual Fernando Leite de Campos está localizada na Avenida Alzira Santana, n.º 347, no centro do município de Várzea Grande. É mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc) e foi criada em 13 de agosto de 1960 pela Lei n.º 1410. O nome é homenagem a um professor mato-grossense nascido em Nossa Senhora do

Livramento em 19 de julho de 1882. Fernando Leite de Campos foi um dos mais renomados intelectuais de Mato Grosso, lecionou em importantes instituições de ensino e ocupou vários cargos de gestão em órgãos do governo estadual.

A unidade oferta o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio – regular e inovador –, atendendo cerca de 1.260 alunos nos 3 turnos de funcionamento. Para atender à demanda é necessária uma organização de grande porte, tanto de recursos humanos quanto de físicos. No primeiro caso, há dedicação de 76 professores, 3 coordenadores pedagógicos, 23 funcionários de apoio e 7 técnicos, além de funcionários e professores para os cargos de intérprete de libras e apoio especializado de atendimento a alunos especiais. A estrutura física abrange um espaço construído de 2.318,24 m², com 21 salas de aula e demais dependências como salas de coordenação e de direção, secretaria, sala de professores, laboratório de ciências, biblioteca integrada, quadra poliesportiva coberta, entre outras. Toda essa composição física e humana era administrada, no triênio 2021/2022/2023, pelo professor historiador Ranielli Mendes de Campos, junto com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).

A biblioteca da escola contém um bom acervo, apesar de não ter muita diversidade de literaturas, predominando a ficção de influência europeia e obras canônicas. O espaço dos livros é compartilhado com o laboratório de informática, atendendo ao projeto da Seduc de 2019: Biblioteca Integrada. Na prática essa junção resultou num espaço apertado para que

atividades de leitura dos livros impressos sejam feitas no próprio ambiente. Todavia, os professores podem pegar os livros para a turma ler durante as aulas, e os próprios estudantes podem pegar emprestado da biblioteca para ler em casa, embora isso não seja tão frequente em determinadas séries.

1.1.1 As diretrizes da ação pedagógica

A escola Fernando Leite tem como princípio proporcionar a educação enquanto ferramenta de libertação para os sujeitos envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Para tal objetivo, além dos documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018) e demais diretrizes educacionais pertinentes, alguns teóricos oferecem fundamentação para a metodologia adotada pelo corpo pedagógico. Começando pela primeira referência, de acordo com a BNCC, há alguns conteúdos que são inerentes à formação do estudante da educação básica, denominados de aprendizagens essenciais. O que a Base chama de aprendizagens essenciais são habilidades que orientam não só o que o estudante deve saber em determinada etapa do ensino, mas, sobretudo, o que deve saber fazer diante de situações cotidianas – na vida familiar, social e profissional – que demandem a mobilização dos conhecimentos adquiridos durante a aprendizagem escolar. Nessa premissa, procura-se cultivar e estimular a autonomia social dos alunos, e isso se torna possível por meio de práticas diversas conduzidas pelos docentes, que por sua vez têm autonomia na adoção de uma metodologia. Logo:

Na escola Fernando Leite de Campos são utilizadas diferentes metodologias, a depender da situação e do objetivo almejado. Uma das mais usuais é a sequência didática. [...] Além disso, diversas outras metodologias são adotadas constantemente na escola, tais como: estudo de caso, projetos, pesquisas, ensino por investigação, entre outras. O princípio que rege tudo isso é a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, justamente para solucionar problemas como retenção e evasão, uma vez que, a partir do momento em que aluno se sente parte integrante desse processo, o resultado é sempre profícuo (PPP, 2021, p. 28).

Ademais, alinhado à Base, o DRC-MT (Mato Grosso, 2018), tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, reforça os mesmos conteúdos elementares relacionando-os com as especificidades regionais do estado de Mato Grosso. Em suma, essas são as diretrizes oficiais nas quais os professores encontram o suporte legal e norteador para a prática pedagógica.

Em outra frente, ao cultivar e praticar a ideia de educação enquanto elemento que possibilita a autonomia social do ser, a unidade escolar também se apoia nos estudos de alguns pensadores de bastante importância para a área, como Paulo Freire, com a tese de que “o conhecimento é construído de forma integradora e interativa. Não é algo pronto a ser apenas apropriado ou socializado” (PPP, 2021, p. 17). Desse modo, o ato de educar não é espontâneo, portanto não dispensa a figura do mediador que, ao conduzir, estimula a autonomia do aluno.

Por fim, os documentos-base que forjam a concepção de educação e orientam as práticas pedagógicas da escola Fernando Leite, conforme mostramos, priorizam o protagonismo do aluno como o centro do processo educacional. Prática semelhante encontra-se na proposta de prática literária que apresentamos, visto que, numa breve comparação, a essência da metodologia será a figura do leitor, nosso aluno, princípio importante para a Estética da Recepção, conforme discutiremos no Capítulo 2.

1.2 O PÚBLICO-ALVO

Por estar localizada na região central da cidade, nossa escola atende estudantes de várias partes da cidade, inclusive de bairros periféricos. Boa parte dos alunos mora em bairros próximos ao centro, como Canelas, São Simão, Jardim Icarai e Nova Várzea Grande, enquanto o restante se desloca de bairros mais distantes como Jardim Paula II e Capão Grande, entre outros. Essa diversidade de bairros representa atendimento à parcela importante da demanda educacional do município e revela também que os alunos vivem em contextos familiares de baixa renda.

A turma-alvo é composta por 32 alunos, sendo 19 meninos e 13 meninas. Boa parte apresenta dificuldades na compreensão de enunciados do livro didático e também na escrita de textos, principalmente no que se refere ao

encadeamento de ideias de forma coerente. Com relação à leitura, a maioria lê com alguma fluência nas leituras em voz alta, mas ainda demonstra dificuldade em compreender ideias implícitas e interpretar a linguagem figurada dos textos literários. Poucos buscam pegar livros emprestados na biblioteca por escolha própria, e quando o fazem optam por exemplares curtos, de contos ou causos – ou, ainda, por romances de literatura de massa que já foram adaptados para o cinema. Sobre os romances, constatamos que não fazem a leitura integral da obra; talvez por serem títulos muito extensos, chegando a atingir 400 páginas, ou porque já conheceram o teor da narrativa pelas adaptações disponíveis nas plataformas de *streaming*. De forma geral, o grupo é um pouco desmotivado quanto à realização de atividades escritas, e prefere a leitura em voz alta pelo professor e/ou por um aluno fluente.

Apesar de alguns estudiosos afirmarem que ler sozinho é melhor para a fruição do texto, como Bamberger (2002, p. 25) ao afirmar que “a leitura silenciosa é base da educação individual da leitura”, com base nas informações acima sobre as características da turma decidimos pela leitura em voz alta pelo professor e pelos alunos que desejarem. Isso porque entendemos que a leitura compartilhada pode ser um espaço

de união em que um empresta a voz para que o outro, que não tem tanta fluidez, possa participar do processo.

1.2.1 O público-alvo e a leitura

Analisando o perfil da turma convém refletir sobre algumas situações. A primeira delas é o fato de que nossos alunos, de maneira geral, vêm de contextos familiares onde a leitura literária, ou mesmo qualquer leitura, não está presente. A forma como o material escrito é recebido em seus lares determina, muito profundamente, o modo como a criança (ou o adolescente) se predispõe à leitura na escola, isto é:

Se ela tiver se habituado a ouvir frases como ‘o que você está fazendo aí sem fazer nada, lendo!’, ou então ‘não vale a pena ler as instruções, a gente nunca entende nada. Elas são mal escritas.’ Se ela nunca viu seus pais lerem por prazer, se a chegada de uma carta provoca toda vez inquietudes e lamentos, se a perspectiva de ter de escrever é recebida como um fardo ou uma angústia, podemos apostar que a criança abordará a aprendizagem do escrito com uma apreensão tal que sua aquisição será fortemente dificultada e até bloqueada (Charmeux, 2000, p. 115).

É evidente, portanto, que a desvalorização do texto escrito no ambiente familiar influencia na visão que o indivíduo terá da leitura, logo, não reconhecendo a importância e necessidade dela não só para a formação da personalidade, mas também para a aquisição de capacidades e habilidades indispensáveis à vida em sociedade. Não queremos sugerir que os pais devem comprar livros, pois sabemos bem que

essa pode ser uma despesa impensável em lares humildes em que as famílias têm de escolher entre comprar alimentos ou pagar a conta de água e de luz, por exemplo. O que estamos apontando é que a presença do escrito em casa e a leitura desse material, obviamente, devem ser reconhecidas pela família como fator que contribui muito para o aprendizado escolar das crianças, visto que ler é um processo mental que estimula o desenvolvimento do intelecto e amplia a capacidade linguística do indivíduo. Tal propriedade certamente favorecerá “a remoção de barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação”, de acordo com Bamberger (2002, p. 11). Desse modo, incentivar leituras básicas cotidianas (receitas, manuais, bilhetes, optar por escrever em vez de gravar áudio quando usar aplicativos de mensagens) e a realizar empréstimos de livros da biblioteca escolar são ações mínimas que a família pode fazer para colaborar com o trabalho dos professores no processo de formação de leitores.

A segunda situação que devemos observar encontra-se no ambiente escolar. Quando crianças e adolescentes têm acesso aos livros na escola, não é raro serem conduzidos a uma leitura obrigatória, muitas vezes lendo obras que não despertam seus interesses e que findam em mais uma tarefa realizada de forma mecânica, com objetivo de obtenção de uma nota final (sabemos por experiência própria). São práticas como essas – além da desvalorização do texto escrito em casa, conforme dito anteriormente – que contribuem em demasia para o fracasso

da leitura literária na escola e, conseqüentemente, fora dela. Um ponto fundamental que precisa ser levantado, em razão do exposto, é de que, segundo Fleck (2019), nossos alunos não são como nós éramos quando crianças e adolescentes; natural, portanto, que as leituras que apreciávamos não lhes despertem interesse. E, nesse caso, imprimir-lhes nossos gostos e nossas preferências não surtirá efeito satisfatório.

Nessa lógica, é preciso que os contemplemos com a literatura e a arte que fazem parte do seu universo jovem como porta de entrada para o vasto mundo dos textos literários. Logo, equivale dizer que a predisposição do estudante para a leitura deve ser motivada priorizando suas escolhas e preferências como ponto de partida, e não imposta. Não obstante, isso não significa que devemos renunciar ao trabalho com textos mais elaborados e/ou que sejam essenciais para o desenvolvimento de habilidades pertinentes à determinada etapa/ciclo do ensino e, com isso, diminuir a qualidade literária do nosso material de trabalho. Ao contrário, aponta que devemos propor leituras que conquistem nosso aluno para que, posteriormente, possamos conduzi-lo por leituras mais desafiadoras, no momento em que ele passar a

mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura (Brasil, 2018, p. 74).

Em contribuição a essa posição da BNCC acima citada, o DRC-MT dos anos finais do ensino fundamental traz reflexões sobre o ensino de literatura nesta etapa da educação básica,

ainda que de forma muito breve – tal como ocorre na BNCC –, conforme discutiremos no Capítulo 2. Contudo, o documento denuncia uma práxis habitual de usar o texto literário para

[...] expor pontos de vista, para exemplificar gêneros textuais e do discurso, para estudar aspectos gramaticais da língua. Mas, poucas vezes, o texto é usado para seu fim precípuo, principalmente no ensino fundamental: conduzir a criança de diferentes idades a um mundo imaginário no qual tudo ‘pode ser’ (Mato Grosso, 2018, p. 23).

As possibilidades de sentidos são muitas num texto ficcional, diferentemente de um texto jornalístico, por exemplo, pois a realidade exposta no literário não é acabada, até porque habita o mundo da subjetividade. Por vezes, ignorando-se essa complexa capacidade do texto literário, a forma como ele é trabalhado junto a leitores inexperientes, como nossos alunos do ensino fundamental, faz dissipar-se o seu caráter polissêmico. Nesse sentido, por mais redundante que pareça, vale observar o fato de que a criação artística, mais precisamente a ficção escrita, está profundamente arraigada à liberdade criativa, ou seja, na desconstrução da ideia de uma única interpretação, pois o que existem são interpretações individualizadas, embora possam ter pontos em comum. Em síntese, é importante não analisar o discurso literário com as mesmas lentes com que se verificam os demais discursos, já que há diferenças fundamentais que devem ser respeitadas, premissa essa que faz Reyes (2012, p. 21) questionar de onde surgiu o

[...] consenso escolar que obriga todos a

sublinharem a mesma coisa em um mesmo parágrafo de um conto, a entenderem rapidamente as mesmas ideias principais e a enxergarem todas as obras a partir de um mesmo ponto de vista?

Fica evidente, após essa discussão, que a inserção da literatura no ambiente escolar deve acontecer de forma eficiente, isto é, em que ela não seja guiada por um caminho inflexível pelo professor, ou somente pelo livro didático, de forma que se esvai todo e qualquer interesse real que o aluno possa vir a despertar pelo texto ficcional, só alcançado através da relação livre que se estabelece entre ele e a obra. Todavia, os desafios para quem trabalha com a formação humana são constantes, o que pede mudanças de posturas ajustadas a cada realidade social. Em outras palavras, se temos clareza de que a leitura é fundamental na vida das pessoas e que a escola exerce – ou pelo menos deveria exercer – um protagonismo substancial nessa conjuntura, é importante, pois, elaborarmos propostas com o intuito de superar o problema.

1.3 OS OBJETOS DO TRABALHO

Num primeiro momento selecionamos a novela de Marina Colasanti (2018) para ser o objeto do nosso trabalho. No diálogo constante com a nossa orientadora, percebemos que o campo literário da proposta precisava ser expandido com outras literaturas fora do círculo branco-europeu, afinal, precisamos sair da perspectiva eurocêntrica e pensar obras

que são tão excelentes quanto as canônicas, mas que ficam marginalizadas no ensino da literatura. Nessa perspectiva, trouxemos para o projeto o romance *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki (2018a), que se relaciona com a temática de *Ana Z., aonde vai você?*

1.3.1 Marina Colasanti e *Ana Z., aonde vai você?*

Marina Colasanti nasceu em 1937, na então colônia italiana na África Eritreia. Passou a infância na Itália e, quando adolescente, mudou-se para o Brasil. A origem europeia está claramente manifestada em suas obras que, com muita frequência, recorrem às fantasias dos contos de fadas com cenários e personagens do imaginário clássico, repletos de castelos, reis, princesas e cavaleiros; com enredos que remetem a outros textos, também do universo europeu; e com personagens míticos, como Narciso, Penélope, entre outros. Marina escreve histórias curtas, usa com muita sabedoria metáforas e descrições elaboradas, e passagens permeadas de simbolismo também são traços marcantes em sua escrita. As imagens simbólicas, costumeiramente repetidas em suas narrativas, como o poço, a viagem, a rosa, despertam no leitor lembranças de outras narrativas da própria autora e/ou de outros autores. Segundo Silva (2009b), as produções voltadas para o público infantil e juvenil de Marina Colasanti:

[...] apresentam uma linguagem simples, ainda que estética; tom lírico e delicado; imagens simbólicas, que permitem uma leitura denotativa superficial

e outra mais profunda; ambientação medieval; intervenção do maravilhoso (Silva, 2009b, p. 262).

A autora despontou, assim, como uma das mais importantes da literatura brasileira infantil juvenil, e também uma voz feminina expressiva na literatura destinada ao público adulto. Nas produções para crianças e adolescentes, sua preocupação com a linguagem, com a escrita bem trabalhada e criativa, evidencia que não basta apenas escrever uma história, é preciso despertar a emoção através da linguagem. Além disso, demonstra respeito pelo leitor jovem ao não oferecer histórias facilitadas, conforme Silva (2009b). Quando questionada sobre ser mais fácil escrever para o público infantil, responde que é tão difícil quanto qualquer outra escrita e que os contos de fadas são “[...] a coisa mais difícil que tem. Mais exigente. Seja na forma, seja no conteúdo. Um conto de fada pleno é uma rara joia literária” (Colasanti, 2018, p. 86).

Ana Z, aonde vai você? é uma novela juvenil com 79 páginas, dividida em 20 capítulos, ilustrada pela própria autora, publicada pela primeira vez em 1993 e vencedora do Prêmio Jabuti nesse mesmo ano. O enredo da narrativa expõe uma relação intertextual com a obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (2021), começando com a personagem principal debruçada na borda de um poço quando perde seu colar de rosinhas de marfim. A menina decide descer por uma longa escada ao fundo do poço para resgatar as contas do colar e, a partir de então, começa uma jornada por túneis e espaços diversos como galerias, uma tumba egípcia, aldeias, o deserto,

um estúdio de cinema, ruínas de uma cidade; viajando em camelos numa caravana de beduínos, de ônibus, de metrô; vivendo diversas situações e interagindo com pessoas também diversas e, por fim, retornando ao ponto de partida, o poço – no entanto, notadamente transformada.

Os principais aprendizados que a personagem adquire no decorrer da aventura são o aperfeiçoamento de sua percepção sobre as situações que lhe ocorrem e a repressão de seus impulsos infantis. Além disso, o crescimento intelectual pode ser observado quando ela se encontra presa na torre do sultão contando histórias para escapar da morte. Assim como Sherazade – e temos aqui outra relação de intertextualidade –, Ana apresenta-se, nessa passagem da narrativa, ponderada em suas atitudes, consciente de que suas ações são capazes de mudar seu destino e o de outras mulheres.

Durante a leitura podemos constatar que a garota desceu no poço não somente para buscar o colar, mas também para satisfazer um desejo, uma curiosidade. O comportamento ansioso de quem faz muitas perguntas sem necessariamente esperar pelas respostas é um traço marcante do seu caráter que, ao longo da narrativa, vai se perdendo para dar lugar ao controle dos impulsos, à análise das situações e à tomada de decisão.

Mas na segunda noite Ana já se sente em casa. Pode ajudar, carregar, puxar as cordas para armar a tenda. Pode buscar seu prato, pedir o cobertor, e começar a fazer perguntas. Não todas as que gostaria. Porque ela está aprendendo a

se controlar. E porque seu anfitrião não é do tipo falante (Colasanti, 2018, p. 45).

Essas e outras passagens da fantástica viagem denotam um processo de amadurecimento importante para o leitor que está saindo da infância em transição para o mundo adulto. Insegurança, medos, inconformismo e tantos outros sentimentos fazem parte desse período. A protagonista, em sua viagem por espaços diversos, encontra pessoas e vive situações que a fazem repensar o comportamento imaturo e observar o valor do diálogo, da escuta, da observação e da necessidade de analisar as situações nas quais se encontra submetida antes de falar e/ou agir. Como efeito, a viagem de volta torna-se mais fácil; ela se sente mais segura, reconhecendo o caminho, seguindo em frente sem se deixar atrair pela curiosidade e pelo desejo, outrora decisivos em sua empreitada inicial.

Marina Colasanti também faz uma interessante ligação entre o título do livro e a narrativa, considerando que ambos estão inclinados à ideia de completude. A narrativa apresenta ao leitor uma personagem que, apesar da pouca idade, guia a própria trajetória em uma viagem que é a representação de um ciclo – simbolizando a passagem de uma fase de vida a outra – e, ao mesmo tempo, o encontro entre as duas pontas (A e Z) que formam metaforicamente o círculo prenunciado no título. É nesse sentido que a história da protagonista, mediante o arranjo narrativo estruturado pela autora, começa a ser contada desde o título para, em seguida, iniciar com a descida ao poço e,

ao final do percurso, regressar ao ponto de partida. Não por acaso a personagem tem o nome Ana Z., que indiretamente representa todas as letras do nosso alfabeto, o que condiz com a ideia de completude presente em sua história.

1.3.2 Ondjaki e *Uma escuridão bonita*

Ondjaki nasceu em 1977, em Luanda, capital de Angola, país africano de língua portuguesa. Viveu a infância e a adolescência na terra natal e formou-se sociólogo, em Lisboa, e doutor em Estudos Africanos, na Itália. Recebeu diversos prêmios pela produção literária em Angola, Portugal e Brasil. É um artista plural que transita por alguns gêneros como conto, romance, novela, poesia e já foi traduzido para várias línguas.

Angola foi colônia portuguesa formada em 1575 e permaneceu por 4 séculos sob o domínio do colonizador, iniciando a luta armada em busca da emancipação somente em 1961. Embora a guerra pela independência tenha terminado em 1974, poucos meses depois a disputa civil foi desencadeada por movimentos da guerrilha que atuaram, outrora, na busca pela libertação de Portugal. Desse modo, o país africano que voltou aos tempos de paz somente em 2002 esteve em conflito bélico por 41 anos, e as consequências desse período foram devastadoras na estrutura física das cidades, nos demais setores da sociedade e na memória da população. Foi nesse cenário do pós-guerra que Ondjaki viveu a infância retratada nos textos que escreve. Sua literatura, no entanto,

tem um propósito que vai além de rememorar, uma vez que está sendo construída num contexto de pós-independência, quando Angola e seu povo, finalmente livres, começam a trilhar o próprio caminho.

Desse modo, o escritor angolano Ondjaki evidencia, na sua produção literária, as perspectivas de sua ficcionalidade atreladas à infância, como também de representações da realidade (verossimilhança), mormente ao seu lugar social, seu país Angola, ficando em destaque a capital Luanda (Colaço, 2021, p. 58).

Nesse contexto, *Uma escuridão bonita* revela um tempo de perda de entes queridos e de vivências em espaços carentes de serviços públicos. Logo, a história de um beijo entre dois personagens que conversam calmamente numa noite escura em que a luz elétrica faltou de repente não é só o que se sobressai na leitura, pois eles refletem sobre temas como a mentira, guerra e morte. A lembrança da guerra é a origem dos desejos que expressam durante a conversa: que o pai não tivesse morrido na guerra; que os homens nunca mais façam guerra; que um arco-íris possa servir de ponte para que as pessoas levadas pela guerra voltem (Ondjaki, 2018a). Os personagens representam crianças em fase de transição para a adolescência, e isso pode ser verificado pelo amadurecimento deles no decorrer da narrativa, à medida que vão se conhecendo, confessando desejos, retificando pequenas mentiras contadas, conquistando a admiração um do outro e, enfim, simbolizando esse processo com um beijo.

No plano físico, a falta da luz elétrica denota uma região empobrecida, os *musseques*, bairros suburbanos de Luanda onde a ausência do Estado é evidente. Em paralelo com a realidade brasileira, esse ambiente assemelha-se às favelas das grandes metrópoles ou, ainda, num cenário mais próximo, aos bairros marginalizados da nossa cidade, onde serviços básicos como saneamento e energia elétrica são inexistentes ou precários – escancarando, de igual modo, a ausência do poder público nessas comunidades. Nossos alunos vivem realidade semelhante e, por esse motivo, têm mais em comum com as crianças angolanas representadas na ficção de Ondjaki do que o idioma que falam.

Uma escuridão bonita é um romance com especificidades da literatura angolana, pois, conforme Colaço (2021), a literatura do país não demarca um gênero fixo com elementos imutáveis nas composições narrativas, o que difere um pouco da categoria brasileira. Nas ilustrações de António Jorge Gonçalves, nascido em Lisboa, predomina a cor preta com variações em branco; o tipo de papel usado na impressão é mais espesso, mais firme e, juntamente às cores neutras, deixa o livro com um aspecto de cartão. No miolo há um encarte

retratando o Cinema Bu: projeção de sombras numa parede branca a partir da luz dos faróis de um carro, diversão singular para os personagens nas noites sem luz elétrica (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Encarte fechado



Fonte: Ondjaki (2018a).

Figura 2 – Cinema Bu, encarte aberto



Fonte: Ondjaki (2018a).

O conjunto artístico, somado à narrativa poética, amplia o olhar de leitura, despertando a curiosidade e a imaginação sobre os personagens – o que favorece também a interpretação das emoções impressas através das páginas. Nesse cenário, a imagem de um beijo (Figura 3) pode ser só o encontro de dois lábios de pessoas que se gostam, mas pode ser mais; pode ser uma chama, e uma chama pode ser tudo o que o leitor precisa para começar a construir sentidos num texto literário.

Figura 3 – Imagem do livro



Fonte: Ondjaki (2018a, p. 101).

Ondjaki recebeu alguns prêmios no Brasil com essa produção. Além de ser escolhido o Melhor Livro de 2013 para a Infância e Juventude pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil do Brasil, foi também selecionado pela Biblioteca Internacional da Juventude para o *White Ravens* 2014, catálogo da Biblioteca Internacional da Juventude (*International Youth Library* – Munique, Alemanha). A arte gráfica/ilustração de António Jorge Gonçalves foi a vencedora do Prêmio Nacional de Ilustração em 2013. Inserida na categoria de infantil e juvenil, a obra faz parte da trilogia “estórias sem luz elétrica”, publicada pela editora Pallas, junto com *A bicicleta que tinha bigodes* (Ondjaki, 2018b) e *O convidador de pirilampos* (Ondjaki, 2018c). Nos três livros a falta de eletricidade representa cenários noturnos propícios para compartilhar histórias, sonhos e, principalmente, desejos: de beijar a amada; de conversar com pirilampos; de ganhar uma bicicleta num concurso, respectivamente.

A história de *Uma escuridão bonita* é contada por um narrador menino que também aparece em outras obras de Ondjaki. Sobre isso, o escritor já afirmou, em uma entrevista, que tem um projeto literário pessoal com esse “narrador-criança que vai se revelando aos poucos” (Lima; Nóbrega, 2020, p. 295). Embora pareça, nunca é o mesmo, pois a cada obra ele se transforma, assim como pode acontecer com o leitor que se submeta ao texto para viver uma experiência conforme propõe Bondía (2002) – discussão que teremos no capítulo

2. A presença da infância em seus textos é acompanhada, quase sempre, de um avô ou de uma avó, substituindo a figura dos pais, o que pode ser compreendido como uma alusão à guerra geradora de muitos órfãos. Numa outra entrevista ele apresenta uma justificativa diferente para essa característica da sua produção:

Tenho para mim que são as pontas da vida que interessam: a infância e a velhice. O meio do caminho, para mim, é uma mera ponte para regressarmos à criança que teremos sido ou a outras crianças que poderemos inventar (Almeida; Topa, 2020, p. 92).

Esse pensamento sugere que os momentos mais significativos da vida são a infância e a velhice, enquanto a fase adulta seria apenas um meio de transição. Nesse sentido, as movimentações que o autor faz com a avó Dezanove – que aparece em alguns títulos – e o narrador-criança – presente em tantos outros – possibilitam a continuidade de leituras, uma vez que as histórias, conduzidas por esses personagens, se estendem para outras narrativas.

A BASE TEÓRICA

Nesta seção buscamos sedimentar nossos conhecimentos com o apoio de teóricos voltados para a formação do leitor, alguns já discutidos na introdução desta obra e outros que se mostraram relevantes no decorrer da escrita. Igualmente, refletimos criticamente sobre as orientações da BNCC (Brasil, 2018) relacionadas ao ensino de literatura na etapa do fundamental; apresentamos a Estética da Recepção, de Jauss (1979, 1994, 2002); e, por fim, mobilizamos as concepções de intertextualidade, segundo Samoyault (2008), e a de leitura subjetiva, conforme Rouxel, Langlade e Rezende (2013).

2.1 O PROFESSOR, A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Certamente, só a prática de leitura pode levar a mais leitura. Por isso, um aluno que no ensino fundamental jamais leu um livro, ou quando o fez foi tão somente para preencher obrigações curriculares, muito dificilmente irá, no decorrer de

sua formação básica, realizar leituras proveitosas de obras inteiras e/ou mais complexas. Como sabemos, na maioria das vezes, no caso de estudantes da rede pública, a escola é o único lugar em que eles terão acesso à literatura. Essa é a razão pela qual a escola precisa empregar todos os seus esforços em busca da formação crítica do estudante, situando-o enquanto sujeito consciente do espaço em que está inserido. Assim, por efeito, estará cumprindo a sua função elementar, que é a de formar indivíduos capazes de modificar a realidade em que vivem e de contribuir para o bem social coletivo.

No entanto, como aludimos, para a escola alcançar esse objetivo há necessidade de práticas pedagógicas que propiciem mudanças por vezes arraigadas em modelos ultrapassados e conservadores. Uma dessas renovações está na competência de todo e qualquer educador em estimular constantemente o contato entre os estudantes e o texto literário, conforme o excerto a seguir:

O gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura é facilitado quando o aluno está em permanente contato com livros. Contudo, é falsa a ideia de que nas famílias de maior poder aquisitivo os jovens necessariamente gostem mais de ler. O sucesso do trabalho com leitura na escola depende não só do contato direto dos alunos com livros, mas também, e muito, do estímulo oferecido pelo professor e das interações estabelecidas em torno do livro (Cereja, 2005, p. 52).

É verdade que muitas instituições conseguem alcançar um resultado satisfatório nessa área, a custo de bastante esforço das pessoas diretamente envolvidas. Entretanto,

em muitos casos, é comum encontrar professores tentando concretizar práticas pedagógicas condizentes com a realidade contemporânea, mas que nem sempre encontram o apoio necessário por parte do sistema educacional, ou mesmo dentro da própria unidade de ensino. Nessa conjuntura, importa muito o engajamento do docente com a sua própria formação, para conseguir satisfatoriamente atingir os objetivos no processo de ensino-aprendizagem que temos abordado aqui. Isso significa, conforme observa Paulo Freire (2021), que devemos buscar formas de sanar lacunas em nossa formação profissional, ou seja, temos que investir em formação. Desse modo, é possível afirmar que algo elementar para professores de Língua Portuguesa é a construção do próprio repertório intelectual voltado à área da literatura, com teorias e práticas bem-sucedidas; e contar, também, com uma seleção de títulos, previamente analisados, voltados para a faixa etária dos alunos.

Por outro lado, há professores dotados de competência científica, mas nem por isso alcançam um modelo de ensino eficaz. Não há dúvidas, neste caso, de que é o conhecimento científico alinhado ao didático, observando a realidade de cada contexto, que irá fornecer as ferramentas necessárias para que o educador alcance os seus objetivos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas satisfatórias. Ademais, mesmo a escola tendo, ao menos teoricamente, em seus documentos legais objetivos como o de formar o aluno leitor, é urgente a

necessidade de sair da teoria para a prática, conforme observa Fleck (2017, p. 20):

Experiências não se ensinam de maneira teórica, por meio de resumos ou em listas de exercícios – elas precisam ser vivenciadas, sentidas –, a escola pode (e deve) criar condições para essa experiência, ou seja, proporcionar ocasiões de encontro do aluno com o texto literário. Cabe à escola, portanto, propiciar atividades que permitam ao aluno o acesso e o desenvolvimento dessa experiência estética.

Por mais que o professor apresente e detalhe determinada obra, se não proporcionar aos alunos a interação com o texto literário, a prática não existe nesse processo; tudo não passa de teoria. É muito importante, sem dúvidas, até mesmo como meio de instigar a leitura – e nisso é indispensável o conhecimento do docente acerca da obra apresentada –, que ele faça despertar em seus alunos o interesse necessário para possibilitar o contato deles com a escrita de forma reflexiva. Desse modo:

Se o professor despertar a atenção do jovem leitor para a relação que existe entre o processo de construção do texto e seu significado, ele será capaz de apreciar mais intensamente as obras que ler e, mais do que isso, será capaz de prosseguir em seu percurso de leitor sozinho. Para que isso aconteça, porém, é preciso que o professor se assuma de fato como docente, ou seja, aquele que conduz (Silva, 2009b, p. 45).

É oportuno lembrar que os próprios documentos oficiais responsáveis pela estruturação do planejamento do docente trazem em seu conteúdo a base necessária e legal para que

o professor possa desenvolver, com segurança, projetos voltados para a formação humana não tecnicista. O DRC-MT explica essa questão:

O maior desafio consiste em retratar no currículo uma concepção de educação e de ensino para garantir os direitos de aprendizagem do estudante e fazer isso de uma forma que diferencie as competências e as habilidades, definidas pela BNCC, da concepção tecnicista das décadas de 1960 e 1970, na qual se queria formar trabalhadores especializados para atuar em setores específicos da sociedade. É, pois, no currículo da escola que se pode contemplar as reflexões das décadas de 1980, 1990 e as do início do século XXI, visando a formação do cidadão que busca adquirir na escola, por meio do ensino e da pesquisa, as bases para uma formação de qualidade e um lugar na sociedade (Mato Grosso, 2018, p. 20).

Essa concepção vai ao encontro do que temos pontuado até aqui, mesmo brevemente, acerca da força da literatura como uma ciência para a formação humana. Não obstante, observa-se que aquelas unidades de ensino cujo processo de formação valoriza o processo de humanização, em detrimento do mecânico, têm a literatura como aliada para a ação pedagógica diária. Tal prática auxilia não somente no desenvolvimento dos conteúdos gerais estudados na escola, como também lança o indivíduo como sujeito político do seu tempo. Assim, é primordial encontrar uma maneira de posicionar o ensino da ficção artística como linha condutora no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, essa prática pode começar a ser incentivada nas séries iniciais do ensino fundamental e, progressivamente, estender-se por todas as

etapas posteriores a fim de que a literatura ocupe o lugar devido na formação básica.

Além disso, quando mencionamos texto literário estamos pensando, conseqüentemente, entre outras propriedades relacionadas ao conhecimento, também em linguagem. Esta, por sua vez, ocupa um lugar de destaque para a instrução docente, pois reflete diretamente no contexto social em que o aluno está inserido. Sendo assim, queremos sustentar a afirmação de que a literatura e a linguagem funcionam como instrumento de inserção social, conforme observa Almeida (2012, p. 14):

Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Diante dessa elucidação, é evidente a relevância da atenção ao processo de ensino de literatura na educação básica, uma vez que ela interfere diretamente na posição do indivíduo em sociedade. É menos uma questão de enfatizar essa área do conhecimento em detrimento das demais do que, de fato, evidenciá-la ao ponto que lhe é legítimo. Na contemporaneidade, portanto, considerando as significativas mudanças observadas no contexto social e no próprio currículo escolar, pensar formas de atrair o aluno para o mundo da ficção escrita desde o ensino fundamental, através de uma formação consistente e prazerosa, torna-se uma necessidade básica

da formação escolar e um compromisso social. Em outras palavras, trabalhar com literatura na escola de forma profícua é muito mais do que uma simples obrigatoriedade por parte dos professores de Língua Portuguesa, é um compromisso social com o indivíduo que lá está e precisa alcançar uma formação plena enquanto cidadão.

O caminho para chegar nesse objetivo começa a ser traçado logo no início da formação de professores, na universidade. Essa formação precisa estar voltada para que o texto literário, quando abordado na escola, ocupe uma posição central – e não periférica – no processo educacional, diferentemente do que contempla os documentos legais como a BNCC, que em suas diretrizes deixa lacunas em relação ao componente literário ou o coloca em uma posição secundária.

Não há dúvidas de que a BNCC funciona como o arrimo legal para a ação pedagógica que propomos, mas é preciso um olhar crítico para os pressupostos nela contidos, visto que é possível observar o apagamento do componente de literatura. Isso significa afirmar que o ensino de literatura – bem como em documentos anteriores como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e, anterior a esta, os Parâmetros Curriculares Nacionais – não recebe o mesmo destaque que os demais componentes da área. Sobre isso Porto e Porto (2018, p. 19) denunciam:

Enquanto países como Portugal manifestam por meio de documento oficial a obrigatoriedade de uma educação literária, destacando o quanto a literatura é indispensável nos currículos escolares,

a BNCC brasileira destoa dessa tendência ao relegar à literatura um espaço subliminar. Na BNCC não se dedica uma atenção especial, como a que é dada ao letramento digital, a práticas de leitura e de apreciação literária como algo essencial à formação na área de linguagens.

Ainda acerca do ensino de literatura, as autoras concluem que a diretriz oficial é falha quanto à definição de leitura literária e de estratégias de abordagem do texto literário, pois destacam apenas, e de forma simplista, o aspecto cultural da literatura como oportunidade para a fruição estética. É possível concluir que, nessa visão, a literatura é vista como atividade desinteressada, associada tão somente ao divertimento e à apreciação do belo, e não como conhecimento específico que pode ajudar o leitor a compreender realidades da complexa sociedade que integra – mudando a forma como ele vê o mundo e a si próprio e desenvolvendo, deste modo, uma consciência superior sobre tais relações. Fontes e Santos (2020) também tecem críticas sobre a abordagem que a literatura recebe na BNCC, pois:

Nos momentos em que são fomentadas discussões sobre seu ensino, ressaltam-se os aspectos de fruição e cultura das manifestações artísticas. Portanto, o conhecimento literário não é apresentado por seu valor estético, mas por incentivo à leitura e ao divertimento, visando, sobretudo, à aquisição da linguagem (Fontes; Santos, 2020, p. 16).

O trecho da BNCC a seguir exemplifica bem essa reflexão:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético

para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Em suma, a compreensão sobre literatura exposta neste documento implica ao que já mencionamos: a responsabilidade que tem sobrado para o professor de Língua Portuguesa de promover a abordagem desse componente e, dessa forma, preencher as lacunas deixadas pelas diretrizes oficiais. Sendo assim, é necessário que o professor invista em sua própria formação, por meio de cursos; lendo constantemente; participando de eventos, seminários, oficinas; e, principalmente, ousando experimentar práticas que primam pelo contato efetivo do aluno com os textos literários.

De acordo com o que foi argumentado até aqui, temos a convicção de que a criação ficcional possibilita experiências transformadoras, mas é necessário, primeiramente, preparar os estudantes/leitores para que a literatura possa cumprir a sua função. Há, dessa forma, uma diferença bastante pronunciada entre ter acesso aos livros e aos textos.

Todos estão de acordo, é claro, em que sem livros não há leitura. Porém aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los, tal como se dizia nos discursos sociais do século XIX. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta na sociedade atual (Colomer, 2007, p. 105).

A simples existência do livro no ambiente escolar, por exemplo, está muito longe de significar a prática de leitura. E mesmo esta, quando ocorre, não significa necessariamente o acesso ao texto. Tudo depende, como temos apontado até aqui, de um trabalho incisivo e persistente por parte do professor no sentido de despertar o interesse dos estudantes para o texto ficcional como elementar à existência humana. Contudo, fica a certeza de que a literatura é um direito do ser humano, e cabe aos responsáveis diretos propiciar esse contato da forma mais proveitosa possível. Ao se referir sobre essa temática, Candido (2011, p. 176-177) afirma que:

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.

Assim, o trabalho do professor de Língua Portuguesa, enquanto agente que atua diretamente com o ensino de literatura, é indissociável da realidade social do estudante. Em outras palavras, a produção ficcional deve ser usada como elemento auxiliar na constituição do indivíduo, no caso o aluno, em seu contexto social e subjetivo. Isto é, a aproximação entre o estudante e a ficção literária não deve ocorrer da mesma forma que ocorre com as demais disciplinas da grade curricular. Todavia, não queremos sugerir que o professor de Língua Portuguesa assuma uma posição superior em relação aos demais; na verdade a ideia é justamente que ele, em suas

aulas, demonstre que o conhecimento literário pode ser fonte essencial para o processo de ensino-aprendizagem do aluno em todos os demais componentes curriculares.

É necessário, no entanto, ter clareza, conforme temos mencionado aqui, acerca da função da literatura, ainda mais nesse contexto de ensino. Por isso é importante compreender as relações entre o discurso literário e os demais, e assim usá-lo como guarnição imprescindível na formação dos estudantes. Dessa forma, o professor precisa partir do princípio de que está lidando com um texto admissível de muitas possibilidades e deve propiciar ao aluno as condições adequadas para que ele possa explorar a polissemia desse tipo de escrita.

Em confluência com o exposto acima, para motivar os alunos a lerem textos literários com mais frequência, como pretendemos, é necessário favorecer a leitura subjetiva deles como uma sinalização de que o percurso não será tão difícil. Para jovens acostumados a ter tudo simplificado como as mídias oferecem, por exemplo, sujeitar-se a um longo trabalho de leitura com atividades escritas nas quais suas respostas – eles poderiam supor – não seriam consideradas como certas pode mostrar-se desanimador. Em razão dos fatos, é inevitável começar investindo em seus entendimentos pessoais, afinal, “longe se serem apenas escórias da atividade leitora, não seriam eles os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor?” (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013, p. 26). Todavia, o leitor que desejamos formar é aquele capaz de mobilizar mais que percepções afetivas na

leitura de um texto; por isso a abordagem sob a perspectiva subjetiva deve ser gradualmente confrontada com o objetivo de alçar nosso aluno a reflexões mais acuradas sobre o que lê.

Na mesma direção, Rouxel, Langlade e Rezende (2013) esclarecem a diferença entre utilizar o texto e interpretar o texto, sugerindo trabalhar com as duas abordagens no ensino de literatura. Dessa forma, buscaremos meios de, progressivamente, conduzir nosso aluno a um nível de compreensão do texto em que ele demonstre ter superado as subjetividades e conquistado mecanismos para inferir com mais criticidade. Nesse percurso, ele deixará de utilizar o texto como significação para si, de forma individual, para interpretá-lo em busca de uma significação mais aprimorada, condizente à esfera social a que está submetido. De forma alguma queremos sugerir que esperamos uma leitura conveniente para nós ou para uma comunidade interpretativa, mas sim que ao chegar nesse patamar o estudante saiba diferenciar uma leitura influenciada apenas pela subjetividade, de uma leitura mais criteriosa, que está atenta aos detalhes, às mensagens subentendidas, ao dito no interior do não dito.

Em síntese, pensando nesse leitor consciente que queremos fomentar, é necessário mediar o processo com procedimentos adequados para que a interpretação não fique só na superficialidade do texto, o que certamente pode ocorrer numa abordagem ancorada apenas nas percepções pessoais do leitor. É preciso, portanto, confrontar as inferências subjetivas que não se justificam no texto lido, e, para isso, Jouve (2013)

sugere um procedimento em três etapas: identificar a relação pessoal do aluno com o texto; contrapor as reações dele com os dados do texto; interrogar se essas reações são requisitadas pelo texto ou se o contradizem. No decorrer do processo o estudante é estimulado a pensar sobre a importância do conhecimento de mundo que já tem e do que ainda precisa construir e, de igual modo, acerca do conhecimento que tem de si, visto que será levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá (Jouve, 2013).

Ademais, buscamos a possibilidade de ensinar literatura também a partir do par experiência/sentido, como propõe Bondía (2002). O excesso de informação a que estamos submetidos e a velocidade cotidiana da vida moderna dificulta oportunidades para vivenciar experiências, entendidas aqui não como práticas ou experimentos, mas como um vivenciamento, uma sensação interna que nos afeta e nos modifica. Por esse motivo, é substancial interromper gestos e ações automáticos relacionados à informação e dar espaço para que algo nos aconteça ao entrarmos em contato com um texto literário, ou um filme, um espetáculo teatral, entre muitas possibilidades de manifestações que levem ao deleite.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo

da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Nesse sentido, para vivenciar a leitura é preciso maior envolvimento daquele que lê, fazendo reflexões, sentindo o texto, apreciando os detalhes, comentando sobre o que leu com outras pessoas. É importante dar uma pausa na atenção dedicada às informações que chegam a todo o momento por meio da tecnologia e que nos levam a reproduzir padrões de pensamento que convêm à sociedade. A leitura do texto literário, por outro lado, não se deixa padronizar, pois pelo caráter polissêmico que possui impacta de forma singular cada leitor, que por sua vez lê influenciado por suas experiências de mundo, suas memórias literárias e, principalmente, por sua predisposição em vivenciar o momento da leitura.

É possível, no entanto, que nos setores mais pobres da sociedade – porque é fato que os livros não são tão presentes em lares pobres onde as necessidades básicas ocupam toda a renda das famílias – um único contato e a conseqüente leitura de um texto literário sejam catalisadores de modificações no leitor. Em contrapartida, não é difícil encontrar pessoas rodeadas de livros e que até os leem, mas ainda não viveram essa experiência. Situações assim são a razão de valorizarmos a experiência, consoante a Bondía (2002), que propõe que o leitor se submeta ao texto, deixando-se ser afetado por ele, para então colher os efeitos da leitura. Essa sugestão lembra muito

outra pesquisadora que considera que a leitura proporciona a construção ou reconstrução do sujeito abalado por situações de crise, uma vez que, “em alguns momentos da vida, cada um de nós é um espaço em crise” (Petit, 2010, p. 31).

A partir dessa posição inicial na condução da proposta, buscaremos meios que proporcionem ao aluno construir sentidos aprofundados sobre os textos abordados. Para isso, adotamos os fundamentos da Estética da Recepção, que prevê uma metodologia em que o leitor reconheça no texto significados que lhe são familiares e também enfrente os que não são, mobilizando seu conhecimento de mundo, suas experiências literárias e o conhecimento escolar para atingir níveis mais altos de interpretação.

2.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Ressaltamos agora a linha teórica que é o alicerce do nosso trabalho, proposta por Jauss (1994, 2002) e defendida por críticos de bastante pronúncia na área, como Zilberman (1989, p. 10), que afirma que a “Estética da Recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor”. Nessa perspectiva, a escrita literária não é estática – aspecto inclinado mais ao autor –, posto que ela assume uma postura movediça a depender do tipo de leitor. Portanto, a Estética da Recepção postula – e é nessa medida

que nos interessa – a obra literária como uma forma de expressão só plenamente realizada depois da interação com o leitor, pois é ele o incumbido, guiado pelos fatores sociais e formativos circundantes, de consolidá-la como tal. Logo, por mais primoroso, complexo e estruturado que possa ser um texto literário, se não houver um leitor para provocar os seus possíveis atos enunciativos em forma literária e, por isso mesmo, polissêmicos, ele será sempre uma estrutura de caráter puramente inacabado porque não chegou ao seu destinatário. Por isso:

Talvez o mérito principal da Estética da Recepção resida em que traz embutida essa concepção, procurando extrair dela uma metodologia para conhecer a literatura. Nessa medida, parece ter muito para ensinar ao leitor, encarado como o principal elo do processo literário (Zilberman, 1989, p. 12).

Tomada inicialmente como uma proposta metodológica para analisar a história da literatura, a teoria mostrou-se relevante também para apoiar o ensino de literatura, já que a mudança de foco para o leitor tem consequências na educação escolar, sendo a principal a que traz aluno e professor para o centro do processo. Na prática, isso é importante porque, por meio da teoria da recepção, podemos verificar como o leitor se apropria do texto literário numa espécie de coautoria da obra – e isso pode ser observado a partir do primeiro contato entre aluno/leitor e a obra, visto que:

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ele provocadas — que incluem

tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presentear-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo (Stierle, 1979, p. 121).

As muitas atividades do receptor, ou seja, do leitor, do nosso aluno, diante de uma obra faz parte da sua aceitação e de seu envolvimento com o texto, mas isso não se dá de forma simplista como poderíamos pensar, uma vez que há diferentes modos de receber uma obra. Contrário a esse pensamento, é vital saber que todo processo de recepção de um texto envolve mecanismos condutores que dialogam com o sujeito leitor, estabelecendo, assim, a interpretação e a fruição do texto literário, em maior ou menor intensidade. Conhecendo esses fundamentos, procuramos organizar nossa prática de leitura de forma que o leitor tenha condições de construir as suas próprias percepções da obra, como veremos no Capítulo 3.

Para fundamentar suas pesquisas, Jauss (1994) investiu no caráter histórico da literatura, criticando “o caminho da decadência” que a disciplina trilhava em sua época. Para ele, a forma tradicional como a literatura era abordada nos currículos de ensino universitários e secundários, assim como a produção científica no campo literário, colaboravam para essa decadência, conforme assevera:

Em nossa vida intelectual contemporânea, a história da literatura, em sua forma tradicional, vive tão somente uma existência nada mais que miserável, tendo se preservado apenas na qualidade de uma exigência caduca do regulamento das normas oficiais (Jauss, 1994, p. 5).

O contexto em que o autor faz a sua crítica é o da Alemanha, década de 1970. Contudo, direcionando o olhar para o nosso cenário atual percebemos que o ensino de literatura nas escolas de educação básica ainda segue a mesma conduta tradicional de outrora, visto que, alicerçado em estudos de manuais didáticos, planejamentos escolares, pesquisas e relatos de professores, Cereja (2005, p. 56) afirma que:

A abordagem historicista da literatura, que muitas vezes apresenta pouco da história, sustenta-se numa apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores, ancorados numa linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado.

A organização da disciplina acima descrita é a mesma condenada pelo teórico alemão quando argumenta que “o historiador da literatura ordena seu material de forma unilinear, seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de vida e obra” (Jauss, 1994, p. 7). A crítica recai, conseqüentemente, sobre o cânone, que torna mais seguras as escolhas, tanto para historiadores quanto para professores. A problemática é denunciada também por Aguiar e Bordini (1988, p. 81):

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista. O

relativismo de interpretação e, portanto, de leitura não é tópico de consideração no âmbito acadêmico, o que se explica pela tendência ao autoritarismo da própria cultura brasileira, que endeusa seus expoentes, temeroso de expô-los à crítica.

Para Jauss (1994), a história da literatura deve considerar a evolução literária e temporal, e não se estagnar apenas na contemplação do cânone. A Estética da Recepção – que analisa a recepção e o efeito de uma obra pelo leitor – pode, com seus mecanismos teóricos, tanto fazer renascer uma obra do passado, já consagrada ou negligenciada pela crítica, quanto elevar ao status de obra-prima uma nova obra contemporânea ainda desconhecida pela crítica. A atualização, nesse contexto, é a possibilidade de uma obra do passado ser novamente alçada à condição de relevância no meio literário através da leitura de um leitor contemporâneo, este entendido aqui como uma coletividade. Todos esses recursos da recepção, cujo papel fundamental é o do leitor, devem ser considerados nos estudos da história da literatura, pois permitem constatar e analisar a evolução literária.

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 do que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história (Jauss, 1994, p. 25).

Em contraste a fatos literários, o autor admite o acontecimento literário que, diferentemente, emerge na leitura. Uma obra torna-se acontecimento literário somente para seu leitor que a lê considerando obras outras do mesmo autor ou do mesmo tema, comparando-as; diferenciando-as; adquirindo, assim, novas referências para as próximas leituras. Nessa lógica, é o leitor e, obviamente, a recepção feita por ele que permite uma obra tornar-se um acontecimento literário e seguir

[...] produzindo seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras, ou seja, por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejam imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. 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).

Em vista desse pensamento, o que a teoria propõe é uma inversão nos estudos das obras literárias, sugerindo que o foco deve ser sobre o leitor e a recepção, e não somente sobre o autor e a produção. Embora o crítico alemão não tenha se debruçado sobre a atuação e definição do leitor ao qual se refere, outros autores ocuparam esse vazio, como Zilberman (1989). A autora aponta que o próprio Jauss propiciou que sua pesquisa fosse complementada por outros críticos, em intervalos curtos de tempo, porque a antecipava em conferências e palestras. Tal postura fez surgir o caráter colaborativo que a teoria da recepção adquiriu – e, também, por ter sido forjada tomando premissas de outras vertentes,

como a hermenêutica. A respeito dessas colaborações, a pesquisadora brasileira traçou um paralelo de alguns teóricos que discorreram sobre a figura do leitor, cujas menções podem aparecer, nas citações aqui usadas, como receptor, espectador, recebedor. Veremos algumas delas a seguir.

2.2.1 A figura do leitor

Entre vários autores que destacaram a figura do leitor complementando a tese de Jauss, vale citar a do Estruturalismo tcheco que, desde sua fundação em 1926, já contava com uma perspectiva voltada para o papel do leitor na análise literária. Nessa linha de estudos, conforme Zilbermann (1989, p. 22), Jan Mukarovsky (1934) “concebe o recebedor como uma consciência ativa, com papel determinante, ao facultar a passagem da obra da condição de coisa inerte à de objeto significativo”. Corrobora com essa concepção Jane Tompkins, também arrolada por Zilberman, quando afirma:

Um poema não pode ser entendido independentemente de seus resultados. Seus efeitos, psicológicos ou outros, são essenciais para qualquer descrição acurada de seu sentido, já que este não tem existência efetiva fora de sua realização na mente de um leitor (Tompkins, 1980 *apud* Zilberman, 1989, p. 25).

Na década de 1920, Rosenblatt (1981 *apud* Zilberman, 1989), por sua vez, acredita que há uma negociação entre texto e leitor, quando o primeiro guia e comprime, mas também exige do segundo suas contribuições no processo de leitura, ou seja,

os sentidos dependem do leitor tanto quanto do texto. Já as considerações de Stanley Fish (1980) – citado por Zilberman (1989) e por Silva (2019), como veremos mais adiante – vão além ao propor um método que buscava verificar como o leitor dá sentido a uma obra, relacionando a construção dos sentidos com a experiência de leitura durante a sua realização, e não como resultado dela. Nessa visão, o texto passa a existir somente dentro de uma experiência de leitura e, desse modo, a interpretação do leitor não pode ser controlada pelo texto. Acerca dessas considerações, Silva (2019, p. 48), pondera:

Fish defende que o leitor está constantemente fabricando significado. A interpretação não surge da intenção (do autor ou do texto) e do modo como o texto está apresentado: é a própria interpretação do leitor que cria sua intenção e sua forma ao criar as condições nas quais é possível perceber tanto a intenção quanto a forma no texto.

Nesse ponto de vista, nada seria dado pelo texto, e sim construído pelo leitor no processo de interpretação. As pistas do texto, os vazios supostamente deixados pelo autor não estão implícitos na obra porque são construídos durante a leitura, isto é, as estratégias de leitura são produtos da interpretação do leitor. Isso porque, no confronto com o texto, ele as cria para auxiliá-lo no processo de compreensão, recorrendo, para tanto, a suas memórias, seu conhecimento de mundo e suas outras experiências literárias. Apesar disso:

O leitor, por sua vez, sem ter amarras lançadas pelo texto, parece que está livre para exercer uma subjetividade absoluta, tendo o direito de realizar qualquer interpretação, já que a única coisa que

ele pode analisar é o texto criado por sua própria leitura. Porém, Fish entende que há restrições impostas ao leitor, mas elas não são impostas pelo texto ou pela linguagem ou pelo contexto do texto e sim pelo contexto no qual o leitor se insere (Silva, 2019, p. 43).

Percebe-se que, ainda que a interpretação não seja controlada por ninguém além do próprio leitor, isso de fato não ocorreria, visto que ele recebe influências do contexto em que está inserido, o qual é integrado pelo que Fish denominou como comunidades interpretativas. A ideia sobre comunidades interpretativas surgiu quando o crítico americano observou, numa pesquisa sobre poemas de John Milton, poeta inglês do século 17, que as interpretações de analistas diferentes coincidiam, chegando à conclusão de que as comunidades interpretativas seriam responsáveis pela estabilização das leituras de algumas obras. Apesar de o autor não ter feito uma delimitação dessas comunidades, podemos pensá-las a partir das instituições educacionais e profissionais – escolas, universidades, editoras de livros, críticos literários, crítica jornalística, entre outras entidades – que, por meio de convenções, sugestionam as leituras que são feitas de uma obra literária ou de uma obra de arte.

Em comparação com a nossa realidade escolar, podemos pensar no livro didático como um representante dessas comunidades, visto que, por nossa experiência no magistério da educação básica, podemos afirmar que o livro direciona a interpretação do aluno para que compreenda e responda aquilo que já foi considerado ideal pelos elaboradores do

material. Dessa forma, as atividades de leitura do texto literário, muitas vezes exposto de forma fragmentada, tornam-se uma experiência limitada, que não possibilita ao aluno exercer o papel ativo de produzir sentidos.

Por fim, esses são alguns dos autores que contribuíram com a Estética da Recepção e que nos interessam pela concepção que traçaram da importância do leitor na realização da leitura literária. Passaremos agora para os estudos de Jauss (1994) que possibilitam a formação de uma metodologia para o ensino de literatura.

2.2.2 Teoria da recepção: uma metodologia?

Procurando reformular a história da literatura, Jauss (1994) propõe a renovação dos estudos literários priorizando a recepção e valorizando a figura do leitor na criação de sentidos para o texto. Para isso, estabeleceu sete teses que representam todo esse processo e, posteriormente, influenciaram na metodologia proposta por ele, como veremos adiante. As premissas iniciam-se pelo horizonte de expectativa de uma primeira recepção e seguem até as relações da literatura com a sociedade, quando finalmente o leitor compreende o mundo por meio da arte literária e isso se reflete em seu comportamento social.

A primeira delas esclarece que a historicidade da literatura se realiza durante o processo de recepção de uma obra. O leitor, compreendido aqui como um ser coletivo e

não individual, conforme já ressaltamos, atualiza a obra do passado no momento da leitura quando a lê influenciado por outras experiências literárias ou artísticas, conseguindo tecer comparações, diferenciando-as, adquirindo assim um novo parâmetro para a apreciação de leituras futuras.

Na segunda, o autor delimita o que propôs na primeira quando destinou ao leitor a responsabilidade pela atualização da obra. Esclarece que não se refere somente a uma percepção subjetiva do leitor, dependente apenas de suas experiências pessoais, mas também, e principalmente, de uma recepção pautada em um saber prévio – porque uma obra não é uma novidade absoluta em um contexto social, uma vez que vem acompanhada de “avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas que predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida” (Jauss, 1994, p. 28). Assim, podemos perceber que a própria obra “pré-determina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário” (Zilberman, 1989, p. 34), proposição esta que muito se assemelha às considerações de Stanley Fish, anteriormente mencionado, sobre o direcionamento dos sentidos atribuídos pelas comunidades interpretativas.

O leitor, por conseguinte, influenciado por todas essas coisas, descortina um horizonte de expectativas para a leitura do texto. Esse horizonte poderá, no decorrer do processo, ser confirmado ou contrariado e, à vista disso, reconstruído e ampliado, como explicado na próxima tese. Sobre isso, Aguiar e Bordini (1998, p. 84) ponderam:

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativas desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Não admira que a literatura de massas, pré-fabricadas para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social, alcance altos níveis de aceitabilidade.

A crítica feita pelas autoras está relacionada à terceira tese, que trata justamente da reconstrução do horizonte de expectativa. O leitor que não vê confirmadas as suas primeiras expectativas rompe com o horizonte inicial e o reconstrói, o que conseqüentemente revela a qualidade de uma obra literária, pois

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 (Jauss, 1994, p. 31).

Podemos concluir que é o público – ou seja, o leitor – quem determina o valor artístico de uma obra. Esse valor, no entanto, como apontado na citação acima, depende do impacto que a leitura provoca no leitor. A obra que nos choca e nos revolta pode ter maior valor artístico ao proporcionar a reflexão e a adoção de novas condutas no pensar e no agir do que aquela que nos conforta e que atende nossos gostos. Jauss (1994) intensifica a crítica explicitada ao denominar como arte ligeira as obras que atendem previamente ao gosto de determinados públicos – romances de detetive, sagas vampirescas; trilogias de aventura e fantasia – e que são frequentemente adaptadas

para o cinema e para a TV, atendendo, obviamente, ao mercado do consumo. A arte ligeira não exige mudança no horizonte de expectativa pelo fato de

[...] simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de ‘sensação’ – as experiências não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para – solucioná-los no sentido edificante, qual questões já previamente decididas (Jauss, 1994, p. 32).

Na quarta premissa é demonstrado como a Estética da Recepção pode nos fazer compreender melhor o texto literário ao examinarmos seu contexto de aparecimento, ou seja, a época em que foi apresentado ao público pela primeira vez. Essa lógica se alinha ao princípio da teoria da pergunta e da resposta – por meio do diálogo com texto. Em outros termos, a compreensão de uma obra literária só é alcançada quando o leitor compreende a pergunta para a qual o texto foi/é uma resposta, isto é, quando ele interpreta o texto.

As três últimas teses sugerem uma metodologia para estudar uma obra literária considerando os aspectos diacrônicos e sincrônicos da obra, assim como os relacionados com a literatura e a vida social. Sendo assim, na quinta tese é explicado como uma obra do passado pode ser atualizada e compreendida como um acontecimento literário. Dessa concepção deriva o sentido de evolução literária, quando se acredita que “a atualização de uma forma mais recente permita,

então, encontrar acesso à compreensão da mais antiga e incompreendida” (Jauss, 1994, p. 44).

Esses seriam os renascimentos a que uma obra do passado estaria sujeita quando outra, contemporânea, reabre o acesso a ela, seja por meio de uma adaptação para outro gênero ou de uma citação. Um bom exemplo desse processo são as adaptações e releituras de obras do passado feitas para o cinema e para a TV. Aqui podemos implicar as relações de intertextualidade, pois o diálogo intertextual de uma produção cinematográfica com uma obra literária do passado pode motivar a busca por ela. Com isso uma nova leitura pelo leitor contemporâneo será feita e, conseqüentemente, uma atualização, um renascimento do texto literário.

A sexta tese também contempla o conceito de evolução literária, mas agora por meio do aspecto sincrônico. Quando a história da literatura procura um ponto de encontro entre horizontes e expectativas em obras de uma mesma época, fazendo perceber um caráter articulador, provoca então novos rumos na evolução literária, sendo necessário, para tanto, o diálogo entre diacronia e sincronia, pois é aí que se encontra a historicidade de uma obra literária. Em outras palavras, nessa relação de encontro entre o texto literário e o leitor o contexto de produção da obra interessa ao último para o sentido que ele, a partir também do seu próprio contexto, vai construir durante a leitura.

Por fim, na última tese são analisadas as relações da literatura com a sociedade. A literatura, conforme vimos na concepção não só deste autor, como de alguns outros já mencionados, existe não para confirmar, mas para contrariar e, dessa forma, levar o leitor à reflexão e à compreensão da vida em sociedade, em virtude de que a “[...] experiência da leitura logra libertá-lo das expressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas” (Jauss, 1994, 52). Este seria, portanto, o caráter emancipador da literatura – obtido pelo prazer estético, a catarse (Jauss, 1979), que mobiliza o agir; que leva o leitor a mudar atitudes e pensamentos, a adotar novas condutas no convívio social –, visto que leva o sujeito a uma transformação de si e do mundo por intermédio de si.

Em confluência com o exposto, o método proposto pela Estética da Recepção, além de privilegiar o leitor com uma posição central, adotou muito de sua metodologia da hermenêutica literária, como as três etapas: compreensão, interpretação e aplicação. Zilberman (1989) distingue essa tríade em três formas de leitura que se complementam, sendo a última correspondente à etapa da aplicação que pode proporcionar ao leitor verificar sua posição no processo de recepção pelo qual a obra passou no decorrer do tempo.

A compreensão, decorrente da percepção estética, é também, o ponto de partida do processo de leitura, composto de três momentos sucessivos. A fase seguinte, posterior à da leitura compreensiva, é a da leitura retrospectiva, quando se dá a interpretação; [...]. O terceiro momento é

o da leitura histórica, que recupera a recepção de que a obra foi alvo ao longo do tempo (Zilberman, 1989, p. 68).

O processo de leitura, como descrito, é dividido em três fases com base na hermenêutica literária, mas com termos próprios da Estética da Recepção, conforme estrutura proposta por Jauss no ensaio *O texto poético na mudança de horizonte da leitura* (2002). A primeira corresponde ao horizonte progressivo da experiência literária e procura estabelecer a compreensão inicial da obra a partir das primeiras expectativas do leitor. A segunda é a do horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa e trata da leitura retrospectiva, que volta ao texto para eliminar detalhes não compreendidos e estabelecer sentidos que não foram possíveis construir na leitura inicial. Essa é a fase da interpretação em si, é quando as expectativas iniciais do leitor podem ou não ser confirmadas. Por fim, na terceira fase, a reconstrução do horizonte busca analisar o texto numa perspectiva de sua existência histórica.

Aderindo a essa estrutura, nossa proposta prevê cinco etapas, duas a mais que as sugeridas pela teoria. Propomos uma etapa inicial preparatória, cuja função é motivar os alunos para o projeto e dar as primeiras orientações para a leitura de narrativas longas. Na sequência, adotamos as três pensadas pelo crítico alemão. Por fim, encerramos com a etapa que denominamos *manutenção da prática*, porque, conforme nossa proposta, um dos objetivos – talvez o primeiro que surgiu em nossa mente – é o de desenvolver nos alunos a prática de ler romances e novelas, ou seja, narrativas longas. Para tal

objetivo é fundamental criar um ambiente integrador, estimular a prática de compartilhar as experiências literárias feitas pelos alunos e por outros agentes (outros estudantes, professores).

O aporte teórico relacionado até aqui, voltado para a metodologia do nosso projeto, será complementado dialogando com autores pertinentes às relações de intertextualidade. A interação será bastante proveitosa justamente por auxiliar no entendimento do aluno/leitor como um sujeito histórico de um meio social que, através da sua formação cultural e escolar, projeta o sentido dos textos literários propostos. Passamos agora às relações de intertextualidade na próxima seção.

2.3 A INTERTEXTUALIDADE

A relação entre intertextualidade e memória foi estudada também por Samoyault (2008), a partir da definição, dada por Júlia Kristeva (1969), de que intertextualidade é o “cruzamento num texto de enunciados tomados de outros textos” (Samoyault, 2008, p. 15). Para a autora, o termo foi tão utilizado e redefinido no campo literário desde o seu aparecimento, que se tornou ambíguo. Desse modo, faz-se necessário, para direcionarmos o nosso projeto, esclarecer a concepção de intertextualidade abordada no desenvolvimento das ações da nossa proposta – a partir da perspectiva de que essas interações entre os textos literários estão intrinsecamente ligadas à memória da própria literatura, mobilizadas por meio do autor, ou, ainda, do leitor.

Poderíamos assim enunciar sob forma de pleonasma: a literatura só existe porque já existe literatura. [...] Como se escrevia a literatura antiga? Todos os seus autores se apossavam de assuntos que pertenciam coletivamente à tradição e poucos não foram tratados ao mesmo tempo por Sófocles e Eurípedes, por exemplo. Como se elaborava o romance na Idade Média? Os autores perseguem a narrativa das mesmas estórias, por continuidade cíclica [...]. [sic] (Samoyault, 2008, p. 74-75).

A autora nos expõe a visão de continuidade da memória das pessoas através da literatura; por isso o diálogo entre textos é tão evidente e frequente nas obras contemporâneas, afinal a literatura deve seguir afirmando sua existência. Nessa lógica, a partir de agora, traçaremos um breve histórico sobre algumas definições do termo com relação à memória da tríade: literatura, autor e leitor.

Ao estudarmos Samoyault, fomos instigadas à leitura de outros autores que interagem em seu texto, como Gérard Genette (2010), por meio da tradução realizada e publicada por Edições Viva Voz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que ele determina cinco tipos de intertextualidade. Essa classificação é importante para desfazer a ambiguidade que o termo inicial adquiriu ao longo do tempo.

A primeira categoria, a intertextualidade, refere-se às relações de copresença entre os textos, por meio de citação, plágio e alusão; o paratexto são interações que o texto atual mantém com outros através de elementos acessórios como título, epígrafes, notas de rodapé, ilustrações etc.;

a metatextualidade é a relação intertextual por meio do comentário que une um texto a outro; a arquitextualidade consiste em uma intertextualidade discreta, porque se estabelece pelo pertencimento à mesma classificação textual. Em outras palavras, o diálogo se dá na estrutura dos textos, o que pode, eventualmente, levar a uma relação semântica. A hipertextualidade, por sua vez, é toda relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior (hipotexto) por meio da transformação (paródia) ou da imitação (pastiche).

A citação, o plágio, a referência indicam a existência de um texto anterior (o hipotexto) e trazem marcas explícitas no texto atual. Já a alusão pode ser apenas de caráter semântico, ou seja, não estar textualmente marcada no texto, dependendo, assim, da cultura e da sagacidade do leitor. Portanto, “a alusão é um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e outro, ao qual necessariamente uma de suas inflexões remete” (Genette, 2010, p. 14).

Estabelecer as relações intertextuais num texto, portanto, exige que o leitor saiba mobilizar seus conhecimentos de modo a obter uma compreensão melhor do que está lendo. A paródia e o pastiche, por sua vez, entram na definição de transformação e imitação, respectivamente. A primeira ainda gera confusão devido ao entendimento de que é somente uma deformação lúdica ou imitação satírica de um estilo, mas, para Genette (2010), trata-se da transformação do texto. O autor também considera a colagem como relações intertextuais presentes nas partes acessórias do texto literário: epígrafe,

ilustrações (fotos, imagens de documentos), notas de rodapé, entre outras.

No conjunto de possibilidades de interação entre textos, a ideia de hipertexto permite percorrer a história da literatura – e das demais artes – ao reconhecer as relações hipertextuais presentes nas obras de ficção. Por esse raciocínio podemos recuperar o princípio da atualização de obras do passado por meio de uma nova recepção, tal qual Jauss (1994) afirma ser possível em suas teses. Sobre essa capacidade, Genette (2010, p. 146) assevera que:

[...] a humanidade, que descobre incessantemente o sentido, não pode inventar sempre novas formas, e precisa muitas vezes investir de sentidos novos formas antigas. [...]. Ainda é necessário nos ocuparmos da hipertextualidade que tem em si mesma o mérito específico de relançar constantemente as obras antigas em um novo circuito de sentido.

A partir desse ponto de vista compreendemos que as concepções de intertextualidade e de atualização estão relacionadas, uma vez que a primeira permite que a segunda se realize ao trazer, para o momento do leitor, obras do passado, iniciando assim um movimento de busca por essas obras – semelhante ao que acontece quando uma obra literária é adaptada, citada ou reinterpretada para o cinema. Além disso, o hipertexto apresenta uma afinidade com a teoria de Jauss (1994) com relação ao leitor, pois é deste a responsabilidade pelo fim ou pela continuidade da leitura, já que uma obra puxa

por outra, colocando em evidência a atuação do leitor que a recepção tanto valoriza.

Outro teórico que contribuiu para ligar a noção de intertextualidade com a memória, em especial a do leitor, foi Michael Riffaterre (1981). Em seus estudos, ele compõe o termo intertexto e o define como “fenômeno que orienta a leitura do texto, que governa, eventualmente, a sua interpretação, e que é o contrário da leitura linear” (Riffaterre, 1981 *apud* Samoyault, 2008, p. 25). Em outras palavras, o intertexto é um efeito da leitura que depende da memória do leitor no ato de ler, sendo esta quem vai estabelecer as relações intertextuais no texto. Como resultado, para compreender o texto é preciso conhecer, ainda que superficialmente, os outros textos e discursos com os quais dialoga, sejam eles precedentes ou subseqüentes; caso contrário, a interpretação pode não ser tão profícua.

O intertexto, nessa perspectiva, é o texto virtual que faz com que a leitura não seja linear, visto que se torna elementar conhecê-lo para compreender a relação que há entre ele e o texto atual. O mesmo pode acontecer na leitura retrospectiva fundamentada na segunda tese de Jauss (1994), o horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa, que faz com que o leitor volte ao texto para entender passagens que não foram bem compreendidas, e assim podem surgir possibilidades de o leitor perceber que precisa conhecer os outros textos citados. Sobre isso, Stierle (1979, p. 144) pondera que só “[...] o horizonte da segunda leitura pode converter a primeira leitura, quase pragmática e causadora da ilusão, em uma leitura

captadora da ficção”. Essa proximidade entre a recepção e a intertextualidade também é vista por Samoyault (2008, p. 25), quando afirma que

a intertextualidade torna-se verdadeiramente um conceito para a recepção, permitindo impor modelos de leitura fundado sobre fatos teóricos, nas suas referências a outros, presentes no corpus da literatura [...] é aí uma categoria da interpretância e designa qualquer índice, traço percebidos pelo leitor, sejam eles citação implícita, alusão mais ou menos transparente ou vaga reminiscência, que podem esclarecer a organização estilística do texto.

São vários os recursos utilizados nos textos literários para marcar as intertextualidades, além das tipologias acima descritas. Outra estudiosa dessas relações, Jenny (1979) aponta como tais as figuras de linguagem como paronomásia (conservação da sonoridade do texto original); elipse (repetição truncada do intertexto); amplificação, que ela define como “transformação dum texto original por desenvolvimento de suas virtualidades semânticas” (Jenny, 1979, p. 39); entre outros recursos que podem ser encontrados nos textos literários. Por fim, é importante esclarecer que trabalharemos a presença de intertextualidades observando três competências:

inventorial, funcional – a fim de analisar o modo como a montagem opera – e semântica – a fim de analisar não só as modificações do enunciado emprestado como também, mais ainda, as transformações que este enunciado opera na forma e no conteúdo do texto de acolhida (Samoyault, 2008, p. 125).

Segundo essa orientação, primeiramente é necessário identificar a intertextualidade presente no texto; em seguida observar como o texto suscitado funciona dentro do texto de acolhida, ou seja, do texto atual; e, finalmente, analisar como a significação desse texto anterior influencia na significação do texto atual. Isso implica na interpretação, porque se o leitor não reconhece os diálogos intertextuais e seus sentidos, o resultado da leitura não será tão proveitoso.

2.3.1 As intertextualidades nos livros selecionados

No livro *Ana Z., aonde vai você?* várias manifestações intertextuais podem ser encontradas através das figuras de linguagem, alusões, citações, reminiscências e, ainda, no simbolismo de algumas imagens. Aliás, Marina Colasanti faz uso frequente desses recursos em suas obras infantis e juvenis, recorrendo à memória da literatura (outros textos, de outros autores) e também à sua em particular (suas vivências, seus próprios escritos). O diálogo que a obra faz com outros textos é tão evidente e instigante, que é bem possível que o leitor experiente e conhecedor dos textos aludidos deixe de seguir a linearidade da leitura e se volte para as significações que surgem a partir do texto adicionado.

O que caracteriza a intertextualidade é introduzir a um novo modo de leitura que faz estalar a linearidade do texto. Cada referência intertextual é o lugar de uma alternativa: ou prosseguir a leitura vendo apenas no texto um fragmento como outro qualquer, que faz parte da sintagmática do texto

– ou então voltar ao texto-origem (Jenny, 1979, p. 21).

Esperamos que aconteça a segunda opção que a autora descreve, porque, afinal, o leitor que queremos formar é aquele que não se contenta só com o texto que tem, mas que busca outros, formando elos em suas leituras e ampliando seu leque de experiências literárias. Do mesmo modo, desejamos que o leitor recupere, na própria memória, conhecimentos para melhor compreender o texto de Colasanti, que é repleto de simbolismos, e assim fruir todos os momentos da leitura. Em relação a essa frequente característica dos textos dessa autora, podemos observar que suas produções são repletas de

imagens que vão muito além da simples denotação, imagens que despertam evocações na mente do leitor, trazendo à lembrança outras narrativas – lendas, mitos, relatos bíblicos, contos de fadas, histórias literárias (Silva, 2009b, p. 239).

Na obra de Ondjaki, por sua vez, é preciso que o leitor revise sua própria memória, seja para estabelecer intertextualidades ou para apenas contemplar momentos distintos de um contexto atual. Em *Uma escuridão bonita* é substancial desapegar da vida acelerada, típica dos jovens movidos pela velocidade da internet, para mergulhar no prazer de passar o tempo que crianças e adolescentes pobres de Angola tinham e que, certamente, não é muito diferente do de meninos e meninas pobres de muitas regiões do Brasil. Mesmo que não seja a realidade dos alunos desse projeto, pode ter sido a de seus pais, ou avós, ou seja, não é uma situação

completamente alheia. Para justificar essa comparação, o pensamento de Jouve (2013, p. 58) nos auxilia: “A intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor”, porque são as suas memórias a ferramenta necessária para que melhor aproveite o texto.

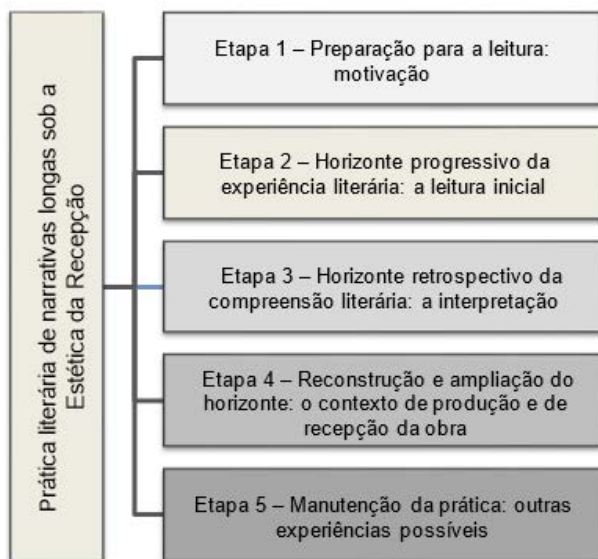
Nessa lógica, a intertextualidade se estabelece quando o leitor se recorda de outras leituras feitas, de histórias que ouviu e que evocam, igualmente, a infância simples como a dos personagens do romance. De igual modo, quando o texto apresenta personagens que transitam por outras narrativas do mesmo autor – como a avó Dezanove e o narrador personagem, bem como o conjunto textual em si –, podemos entender que são as memórias da própria literatura sendo mobilizadas pelo autor, isto é, as leituras que realizou e que se manifestam explícitas ou subentendidas no texto, como se fosse “a literatura continuando a carregar a memória do mundo e dos homens” (Samoyault, 2012, p. 75).

Temos demonstrado até aqui as teorias que formaram nossa concepção acerca da importância do ensino de literatura na perspectiva voltada para a figura do leitor. Da leitura subjetiva, vertente que investe nas percepções pessoais do leitor, mas que também as questiona levando-o progressivamente a refletir com mais criticidade sobre o que lê, até a Estética da Recepção, metodicamente planejada para atingir níveis mais elevados de compreensão. Partimos agora para a concretização dessas discussões no Capítulo 3, a seguir.

A METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos a metodologia do projeto e detalhamos as atividades e os procedimentos do mediador. Como planejado, a prática de leitura é baseada na Estética da Recepção, contém as três etapas formuladas por Jauss (2002) e mais duas elaboradas, a saber:

Figura 4 – Organograma das etapas da prática literária



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

3.1 PRIMEIROS PASSOS

No início do ano letivo, na semana de planejamento, é pertinente uma investigação junto ao professor de Língua Portuguesa que ministrou aulas no ano anterior para as turmas em que o projeto será aplicado, na intenção de formar um diagnóstico do perfil da turma com relação à predisposição deles para ler textos de ficção. É importante também visitar a biblioteca escolar para conhecer o conjunto de obras destinadas à faixa etária dos alunos e verificar a ficha de leitura deles, se houver, buscando ter um panorama das suas preferências literárias. Sobre isso, já constatamos, conforme mencionado no Capítulo 1, que poucos alunos pegam livros emprestados para ler em casa, e quando o fazem não realizam a leitura integral.

Após a visita, verificamos que o acervo é razoável, ainda que não contenha muitas obras de outras literaturas, como as de países africanos de língua portuguesa, a indígena, as regionais do estado. Ademais, há poucos títulos que podem ser trabalhados com uma turma inteira, em virtude de a maioria não ter a quantidade necessária para que cada aluno tenha o seu. Em razão dessa conjuntura, será necessário adquirir, por conta própria ou conseguindo em outras unidades escolares, exemplares dos livros selecionados para que os alunos possam ler em duplas.

Com duração prevista para um pouco mais de um bimestre, o projeto foi elaborado para ser desenvolvido em 10

semanas, com carga horária total de 20 horas. A carga horária da disciplina de língua portuguesa é de 4 horas/aula nas turmas de 8º ano, mas em razão de demandas relacionadas aos conteúdos próprios da disciplina e às provenientes da mantenedora, a Seduc (como avaliações externas e programas), decidimos organizar o trabalho em duas aulas semanais geminadas, exceto na última etapa, quando precisamos que os encontros sejam intercalados.

Os espaços físicos utilizados serão a própria sala de aula, a biblioteca e o laboratório de informática, que estão integrados no mesmo ambiente, o que deixa, conseqüentemente, o espaço para leituras *in loco* bastante reduzido. Dessa forma, é necessária uma adaptação, isto é, dividir a turma em grupos para frequentar o local. Do modo como organizamos, a biblioteca será utilizada na última etapa para visitaçã o fim de que os alunos conheçam o acervo de obras, preencham fichas de empréstimos (aqueles que ainda não o tenham feito) e escolham títulos de seu interesse para leituras em casa, caso desejem. O laboratório de informática será utilizado na penúltima etapa para as pesquisas na internet.

Feitas essas considerações iniciais, passaremos à elucidação de como o projeto será desenvolvido. Como o trabalho envolve duas obras, optamos por realizar a prática primeiramente com *Uma escuridão bonita*, que por ser menos extensa e ter um projeto gráfico atraente pode motivar o interesse dos alunos para o projeto. A fim de apresentar uma redaçã o menos repetitiva das açõ es, faremos a descriçã o das

atividades sem separar os dois livros, no entanto, para melhor entendimento, elaboramos o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Divisão das ações em semanas

LIVRO	ETAPAS	SEMANAS									
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
<i>Uma escuridão bonita</i>	1. Preparação para a leitura (uma aula)	X									
	2. Horizonte progressivo da leitura (uma aula)	X									
	3. Horizonte retrospectivo da leitura (duas aulas geminadas)		X	X							
	4. Reconstrução e ampliação do Horizonte (duas aulas intercaladas)									X	X
	5. Manutenção da prática leitora (uma aula)										X
<i>Ana Z., aonde vai você?</i>	1. Preparação para a leitura (uma aula)	X									
	2. Horizonte progressivo da leitura (uma aula)				X						
	3. Horizonte retrospectivo da leitura (duas aulas geminadas)					X	X	X	X		
	4. Reconstrução e ampliação do Horizonte (duas aulas intercaladas)									X	X
	5. Manutenção da prática leitora (uma aula)										X

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.2 PREPARAÇÃO PARA A LEITURA: MOTIVAÇÃO E ORIENTAÇÕES

Inicialmente, apresentaremos a proposta para a turma procurando atraí-la para o processo. Para isso, recorreremos ao poder de encantamento do texto literário, mencionando nossas experiências de leitura e preferências, pois concordamos com Barbosa e Cocco (2019, p. 116) quando citam que “é necessário que o professor sinta que tem algo de si mesmo a transmitir, além do conteúdo”; e com Perrone-Moisés (2001) quando afirma que o professor precisa acreditar nas virtudes da literatura para só então, munido dessa convicção, estimular outros a lerem. Desse modo, faremos depoimentos e incentivaremos que os estudantes os façam também; mostraremos exemplares de livros variados comentando sobre seus enredos e, se for o caso, relacionando-os com adaptações feitas pelo cinema, para que percebam o alcance que uma obra literária pode ter.

Um ponto interessante sobre as adaptações para o cinema e a TV e a leitura de obras escritas é que ambos não devem competir entre si. Cada um possibilita uma experiência diferente: enquanto a televisão pode instigar a leitura de livros que foram inspirações para peças cinematográficas, o movimento contrário pode acontecer, pois a leitura de uma obra impressa pode despertar o interesse por uma série, filme ou até mesmo uma novela relacionada. Um bom exemplo do que afirmamos é a série *Lupin*, da Netflix, inspirada no romance *Arsène Lupin*,

o *ladrão de casaca*, de Maurice Leblanc (2021), publicado pela primeira vez em 1907, que promoveu o aumento de vendas dos livros do escritor referentes à série (Belmonte, 2021).

Além disso, produções cinematográficas que utilizam obras literárias como apoio ou fazem releituras atualizando-as para tempos modernos – em vez de simplesmente reproduzi-las – são capazes de estimular a busca pela leitura do livro, visto que podem acabar com o pretexto de não ler porque já assistiu ao filme ou à série e, por isso, já conhece a história. Essa procura acontece porque o espectador curioso deseja comparar a produção impressa e a virtual e descobrir o que há no livro que não foi retratado nas telas.

Ademais, aproveitando o momento de interação dessa primeira etapa, exibiremos um vídeo do *YouTube* com duração de 11 minutos. Trata-se de uma produção com algumas das imagens e dos trechos escritos da própria obra *Uma escuridão bonita*. A narração é em português de Portugal, e o vídeo está armazenado no canal oficial da Câmara Municipal de Santiago de Cacém, do país lusitano (*Uma escuridão bonita*, 2020). Esse material será importante à medida que provocar a imaginação e a curiosidade dos alunos. Posteriormente, serão feitas comparações entre o material impresso e o audiovisual.

Ao final desta aula, com o objetivo de conhecer procedimentos para leitura de textos mais longos, orientaremos os alunos quanto ao uso de procedimentos e técnicas para melhor aproveitamento da leitura. Algumas sugestões são:

uso de dicionário virtual ou impresso; apontamentos para discussão com os colegas ou com o professor; retomadas de trechos não compreendidos; observação das informações da capa, contracapa, quarta-capa e orelha do livro; anotações de dúvidas ou de passagens do texto que tenham gostado; e escolha de um momento diário determinado para a leitura de romances ou novelas (caso peguem na biblioteca outro livro para ler em casa), dividindo a leitura em capítulos ou trechos, assim como faremos em sala de aula.

3.3 HORIZONTE PROGRESSIVO DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA: A LEITURA INICIAL

Na segunda etapa da proposta o objetivo é conhecer a contribuição dos elementos paratextuais (capa, orelhas, contracapa) e de indícios no próprio texto (marcas textuais) utilizados para a criação de expectativas sobre a obra. Para isso, apresentaremos os autores e os livros selecionados. Neste momento explicaremos a contribuição dos autores para o universo infantil e juvenil, já com os exemplares em mãos para que os estudantes tenham o primeiro contato com a obra, folheando-a, lendo as informações paratextuais. O importante aqui é fornecer informações básicas sobre os autores, deixando de lado detalhes biográficos desinteressantes para os alunos, e proporcionar o início da recepção, haja vista que as simples reações deles diante do livro – como o ato de abri-lo, folheá-lo,

criar expectativas – já são abertura para seu envolvimento com o texto, conforme pontua Stierle (1979).

Como citado acima, optamos por iniciar a prática de leitura com a obra *Uma escuridão bonita*. Embora contabilize 109 páginas, o texto escrito é menos extenso devido às inúmeras ilustrações que preenchem as páginas. Os procedimentos serão: organizar a sala com os alunos sentados em círculos; distribuir os exemplares; apresentar o autor e a obra, comentando de forma breve; ler com os alunos as informações da capa, contracapa, das orelhas do livro (na edição de *Uma escuridão bonita*); ler o sumário (na edição de *Ana Z., aonde vai você?*), indagando-os sobre o que acham que representam os títulos dos capítulos; chamar atenção para as especificidades da escrita de Ondjaki, que escreve com o português de Angola. Ainda sobre o primeiro livro, é importante antecipar aspectos que envolvem a leitura do romance em questão, como a revisitação das memórias infantis, estimulando que os próprios estudantes também se recordem, durante a leitura, de suas experiências quando crianças. Esse procedimento é importante porque pode provocar uma ligação afetiva do texto com o leitor.

Com o texto de Colasanti é fundamental destacar a escrita trabalhada com a presença de muitas figuras de linguagem como metáfora e comparação; de elementos simbólicos como a rosa, os peixes, o poço, para representar algo subentendido na leitura e, igualmente, as relações de intertextualidade. Neste momento convém trabalhar esses conceitos com a turma.

O projeto gráfico de *Uma escuridão bonita* é um trabalho artístico belíssimo que precisa ser abordado, visto que contribui tanto quanto as palavras para a constituição do texto – e vai além, como veremos na fase da interpretação do texto. Sendo assim, neste contato inicial com o livro impresso, apontaremos a utilização das duas cores na parte interna do material (a branca e a preta), questionando-os sobre a relação delas com o título e instigando-os a criar hipóteses sobre a narrativa. Na etapa do horizonte retrospectivo da compreensão literária voltaremos a esse tópico, desta vez para verificar os sentidos que os alunos construirão para a relação das ilustrações com o texto.

As ilustrações do segundo livro são feitas pela própria autora, Marina Colasanti. Apresentam tonalidades azuis e brancas e são, conforme Santaella (2012), redundantes porque não acrescentam significações ao texto escrito. São imagens decorativas e que não contribuem para a construção de sentidos do leitor, mas, por outro lado, podem contribuir para a capacidade de memorizar a história, principalmente por leitores inexperientes. Por esse motivo, após a apresentação da autora e da obra, seguindo as orientações anteriormente descritas, precisamos buscar outra forma para que os alunos possam construir suas primeiras impressões, visto que este livro não tem um projeto gráfico tão atraente quanto o anterior. Faremos, portanto, a leitura inicial do primeiro capítulo, pois sabemos que muitos autores utilizam de alguns recursos para criar suspense e para que o leitor possa antecipar sua leitura,

formulando hipóteses, imaginando possibilidades nos rumos da narrativa. Isso não significa que no percurso da leitura não haja quebra de expectativa, isto é, o surgimento de algo inesperado e contrário ao que foi previsto inicialmente. Colasanti faz uso desse procedimento em todo o texto, a começar pelo primeiro capítulo. Os trechos a seguir exemplificam bem esse recurso.

Esta história começa com Ana debruçada à beira de um poço [...]. O colar de contas brancas, contas que eu vi bem antes dela se inclinar, e que são de marfim, cada uma entalhada no feitio de uma rosa, prende-se no botão da blusa e parte-se. [...] Depois dos cinco primeiros degraus, sente-se mais confiante. Não em relação ao poço, mas em relação aos degraus. Já sabe que eles aguentam, pode descer. Só não sabe o que a espera lá embaixo.

[...] leva um susto. De repente, tocou o chão (Colasanti, 2018, p. 7-9, grifo nosso).

Nesse procedimento, o professor deverá questionar os alunos se perceberam o clima de suspense criado na narrativa e quais marcas textuais (palavras, combinação de termos, sinais de pontuação etc.) permitiram ao leitor experienciar essa sensação, de forma a ampliar sua percepção sobre esses recursos textuais, estando atentos para a leitura dos próximos capítulos. Após esses procedimentos iniciais, alertaremos que a partir da aula seguinte a leitura será efetivamente realizada em sala de aula.

3.4 HORIZONTE RETROSPECTIVO DA COMPREENSÃO LITERÁRIA: A INTERPRETAÇÃO

Nessa etapa trataremos da leitura propriamente dita. Aqui os alunos construirão sentidos por meio da leitura retrospectiva, voltando ao texto para interpretar acontecimentos; descortinar passagens que não foram bem esclarecidas; estabelecer relações intertextuais – e assim formar um conjunto de ideias possíveis na interpretação.

3.4.1 A interpretação de *Uma escuridão bonita*

Com a sala organizada em círculo, a leitura do texto será feita por um aluno fluente que se prontifique, ou por nós, professores. Os demais acompanharão a leitura observando as ilustrações, buscando relacioná-las com a história. Faremos paradas pontuais, caso necessário, para esclarecer alguma grafia em desacordo com a língua portuguesa brasileira, visto que o texto foi redigido no português de Angola. Ao final, teremos um momento de interação sobre o que acabamos de ler, propondo algumas perguntas para reflexão que serão exploradas oralmente, com o objetivo de refletir sobre o espaço retratado na narrativa relacionando-o com sua compreensão da realidade social, próxima ou distante; e também de expor oralmente sua compreensão do que foi lido.

O ponto principal a ser ressaltado nessa conversa é sobre a experiência com a falta de luz elétrica pela qual os personagens passam. Considerando a possibilidade de que os alunos tenham vivenciado algo similar, os trechos abaixo podem suscitar recordações próprias ou de outros, como pais e avós, contadas a eles no convívio familiar. O que desejamos proporcionar neste momento, nas palavras das autoras Rouxel, Langlade e Rezende (2013, p. 37), é que “o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevam a obra com uma experiência singular” para os alunos. Nesse propósito, o excerto a seguir é apropriado.

Era verdade, tínhamos tempo. A falta de luz também inventava mais tempo para as pessoas estarem juntas, devagar.

Para mim a falta de luz era estar ali com ela, de mãos dadas – os meus lábios na espera dos lábios dela (Ondjaki, 2018a, p. 53).

E ainda, os trechos que explicam do que se trata o Cinema Bu:

A coisa mais bonita do Cinema Bu é que cada um pode encontrar ali as memórias, os sonhos, e os futuros que mais deseja.

[...]

Era difícil não abrir a boca de espanto, pois aquele cinema, veloz e pobre, tinha que ser vivido num tempo mais curto que a chama de um fósforo noturno.

E valia ver tudo (Ondjaki, 2018a, p. 88-84).

Destaque importante para a parte central do livro, o encarte com a representação do Cinema Bu, cuja figura foi apresentada no Capítulo 1. Com ele instigaremos recordações da infância e das brincadeiras infantis para que os alunos revisitem suas memórias, percebendo – ou não – semelhanças entre suas próprias experiências e as retratadas na obra. Nesses momentos de interação após a realização de cada procedimento, promover um diálogo profícuo acerca do conhecimento de mundo dos nossos alunos é fundamental. Isso porque, ao compartilhar a compreensão do que foi lido, estarão contribuindo para a leitura dos demais colegas, pois, segundo Sanseverino (2019, p. 19):

A leitura de uma obra continua mesmo depois de fechado o livro, e continua pela escuta de outra leitura que pode desvelar aspectos (passagens, imagens, falas, cenas, detalhes...) que tinham passado despercebidos. Nesse caminho, a produção de sentido da leitura torna-se um processo compartilhado de modo continuado.

Para proporcionar esse ambiente de trocas de experiências que temos demonstrado até aqui, formulamos algumas questões para serem discutidas oralmente:

1. Você já vivenciou momentos semelhantes aos dos personagens da
2. narrativa? Como foi sua experiência?
3. Como você acha que acontece o Cinema Bu?

4. Por que o Cinema Bu parece divertido para eles? Você acredita que poderia se divertir com um cinema desses?
5. Sendo o Cinema Bu uma diversão para os pobres, como o próprio narrador afirma, como você compreende a situação social dos personagens?
6. Como você chegou a essa conclusão?

Anteciparemos, nessa conversa, a intertextualidade que a obra faz com algumas produções do mesmo autor, como a presença do narrador menino e da avó Dezanove. Esta transita nos romances *Avó Dezanove e o segredo do soviético* (Ondjaki, 2009), *Os da minha rua* (Ondjaki, 2007), *A bicicleta que tinha bigodes* (Ondjaki, 2018b), entre outros. Essa parte será mais expositiva, pois acreditamos que nossos alunos desconhecem outros livros do escritor, tendo tomado conhecimento deles apenas na etapa 1, no momento da apresentação da obra e do autor. Em seguida, apresentaremos a atividade que será proposta como tarefa de casa; antes, porém, algumas considerações sobre o objeto que motivou tais atividades.

No livro as ilustrações ocupam todo o espaço na página, mas não há dominância delas sobre o texto verbal ou vice-versa, portanto, são igualmente relevantes para a significação da obra; por isso apresentam uma relação de complementaridade, consoante Santaella (2012). As imagens se constituem a partir da cor preta pincelada por pigmentos brancos que formam as figuras dos personagens e de outros elementos. O aspecto é de que a tinta branca foi derramada sobre a preta, misturando-

se a ela aos poucos, como nas páginas que antecedem a projeção do Cinema Bu, em que o preto vai sendo preenchido pelo branco, numa alusão à luz dos faróis de um carro invadindo a escuridão. No trecho que compreende as páginas 58 a 65 as ilustrações podem representar também o estado emocional dos personagens que aguardavam a projeção do cinema e estavam mais afetuosos entre si, visto que a menina acariciava a mão do amigo, conforme descreve o texto verbal. Nas imagens seguintes (Figuras 7 e 8 mais adiante) há um cão latindo, como se anunciasse a aproximação de um carro. Essa última é mais sugestiva da agitação emocional que envolve os protagonistas à espera da realização do Cinema Bu.

Prosseguindo na análise das imagens do livro, verificamos que elas se esparramam pela página, não têm margem, e algumas continuam nas páginas seguintes, como se contassem uma história paralela. O texto escrito parece mergulhado na ilustração, o que pode remeter à ideia do mar, presença constante no pensamento do narrador-personagem. Em outra leitura, essa posição do texto pode simplesmente referir-se à escuridão da noite, tema do livro, que torna o ambiente propício para os protagonistas conversarem sobre seus desejos com a calma que envolve um espaço sem luz elétrica. Na capa do livro a imagem dos pés dos personagens flutua na escuridão; já nas últimas páginas, quando finalmente vemos o contorno dos corpos do menino e da menina, eles parecem estar sentados à beira do mar, numa referência direta à ilustração das páginas 19 e 20 em que contemplamos o

que pode ser a junção do céu cheio de estrelas com o mar refletindo o brilho delas, conforme elucidaremos nas atividades da próxima semana.

Podemos constatar, por fim, que as ilustrações do livro vão muito além da função de complementar o texto verbal, como habitualmente podemos pensar, uma vez que propõe ao leitor outras possibilidades de leitura. Uma imagem, segundo Ramos (2013, p. 35),

pode apresentar várias camadas de leituras, o que requer daquele que a examina um olhar atento e calmo, uma atenção que poderíamos chamar de flutuante, apta a captar além daquilo que é visto em um primeiro momento.

Um bom exemplo dessa afirmação são aquelas imagens que são compreendidas de muitas maneiras quando observadas em posições invertidas ou sobrepostas, a depender do leitor e da sua capacidade de ler além do que está exposto.

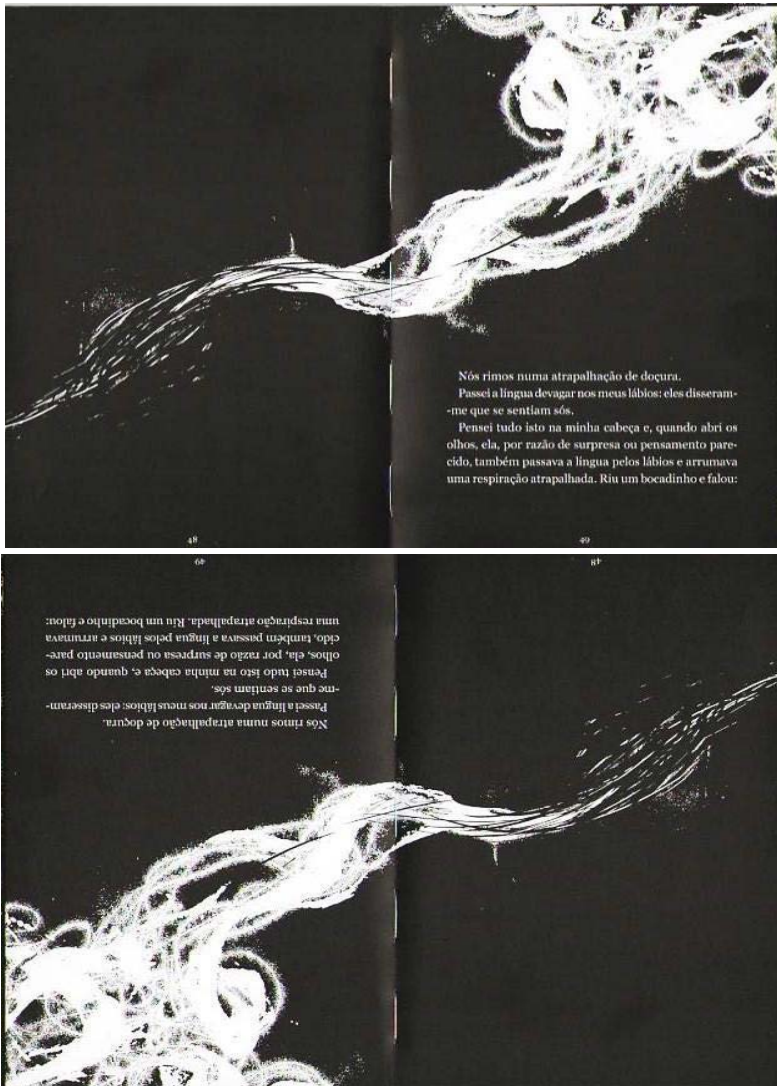
Para proporcionar uma atividade proveitosa e prática, as ilustrações serão propostas como experimentos para os alunos realizarem em casa. A tarefa consiste em verificar quais imagens do livro podem ser lidas em outras posições que não a do sentido do texto, com uso de luz artificial ou simplesmente manuseando o livro. A seguir, algumas imagens que exemplificam essa ideia (Figuras 5, 6, 7 e 8).

Figura 5 – Imagem em posição direita e invertida



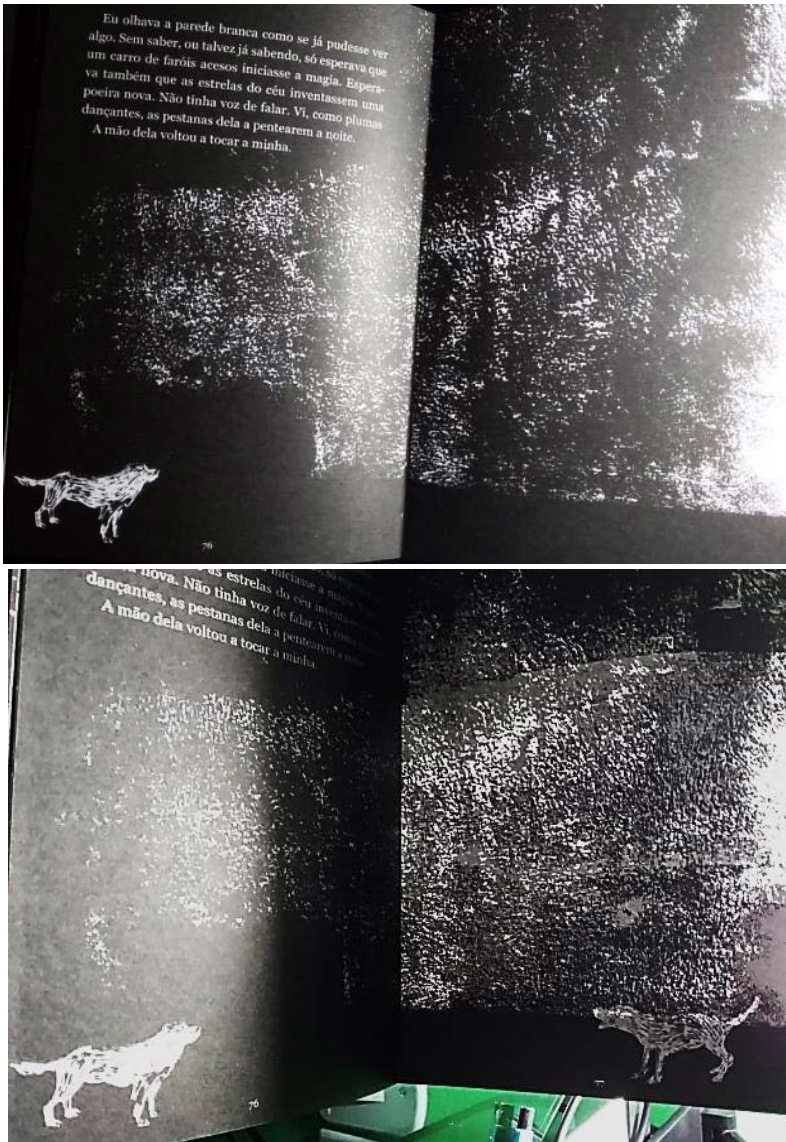
Fonte: Ondjaki (2018a, p. 52-53).

Figura 6 – Imagem em posição direita e invertida



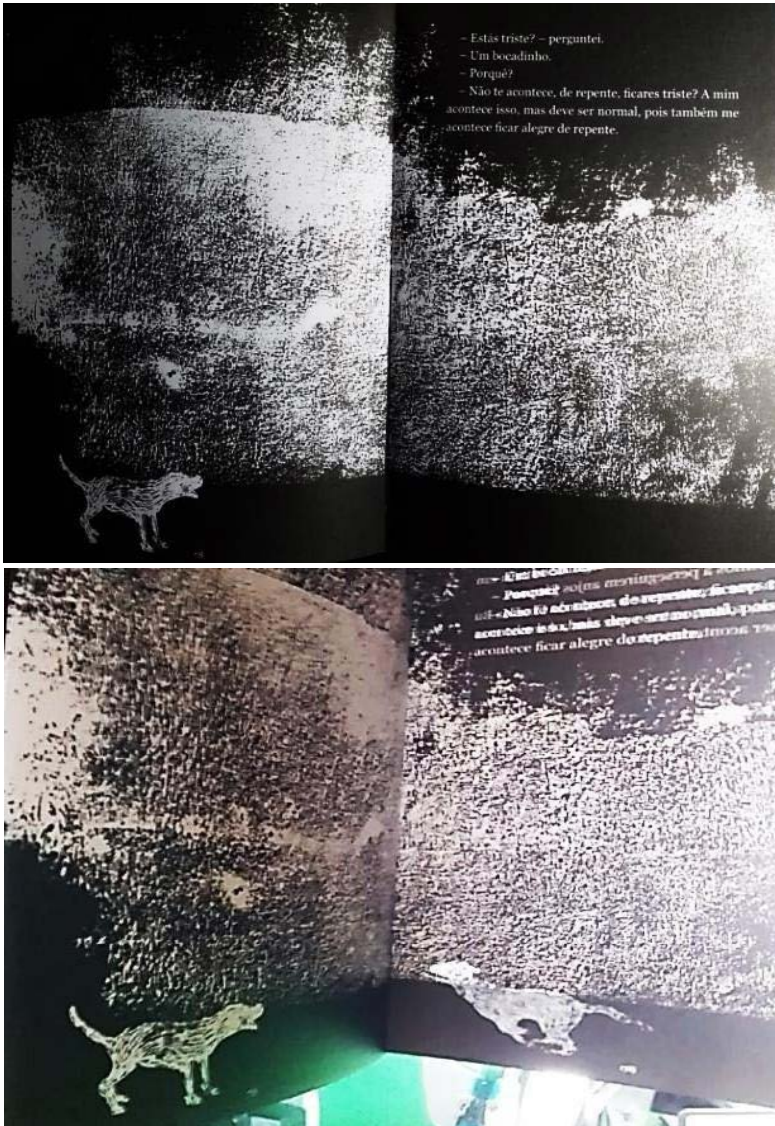
Fonte: Ondjaki (2018a, p. 50-51).

Figura 7 – Imagens do livro (a segunda é sobreposta com a utilização de luz artificial)



Fonte: Ondjaki (2018a, p. 76-78).

Figura 8 – Imagens do livro (a segunda é sobreposta com a utilização de luz artificial)



Fonte: Ondjaki (2018a, p. 78-80).

Na aula seguinte, após a socialização dos experimentos com as imagens, daremos sequência à interpretação da obra propondo atividades com o objetivo específico de estimular o aluno a expor por escrito sua compreensão sobre a leitura. As atividades escritas foram elaboradas também com a finalidade de compreender o uso de figuras de linguagem na descrição de emoções, sentimentos e pensamentos dos personagens, e também a possibilidade de leituras diversas provocadas pelo uso de metáforas e pela associação com as ilustrações do livro. As inferências sobre trechos mais abstratos, como no exemplo a seguir, podem ser mediadas, porém com bastante cuidado a fim de não direcionar os sentidos que o leitor construirá, haja vista que queremos que os próprios alunos sejam os responsáveis pelos significados que darão ao texto. O fragmento abaixo e a ilustração mais adiante são objetos dessa primeira atividade.

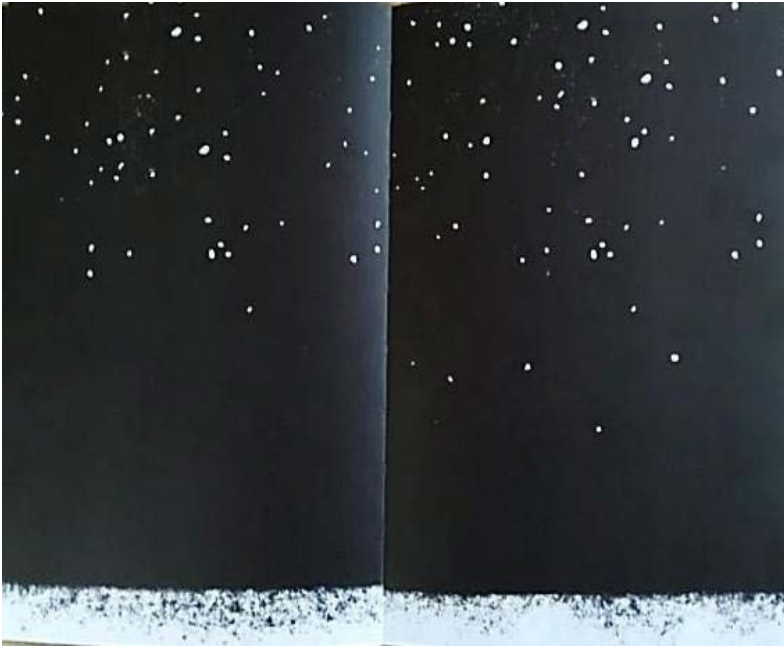
O silêncio é uma esteira cósmica onde podemos deitar. Esteira de poeira cósmica, se eu olhar de novo o céu escuro. Esse azul do céu me lembra o chão do mar. Um mar, afinal, é só um deserto molhado, em vez de homens e camelos, tem peixes e canoas a passear nele. O deserto é parecido com o mar, o mar é parecido com o Universo cheio de estrelas pirilampas [*sic*]. O deserto podia caber no peito do mar, o mar podia caber no corpo do Universo, o Universo só pode caber no coração das pessoas (Ondjaki, 2018a, p. 18).

Nesse excerto podemos evidenciar a linguagem poética do autor com a presença de metáforas, comparações, gradação e possibilidades de relacioná-las com as ilustrações. A comparação entre elementos opostos (mar e deserto, céu

e mar), e a gradação no último parágrafo não se limitam ao texto escrito, visto que estão associadas à ilustração na página atual e na seguinte. As cores preta e branca, acertadamente selecionadas pelo ilustrador, servem bem ao propósito de identificar o céu e o mar, onde um se faz refletir no outro. A imagem (Figura 9) também pode ser lida como a esteira de poeira cósmica, metáfora utilizada para representar o silêncio que os personagens estavam vivenciando ou, ainda, uma ponte no universo que, mais adiante na narrativa, eles desejam para que as pessoas que morreram na guerra possam voltar.

Figura 9 – Imagem do livro





Fonte: Ondjaki (2018a, p. 18-21).

A seguir estão as questões formuladas para a interpretação do excerto e da imagem acima destacados:

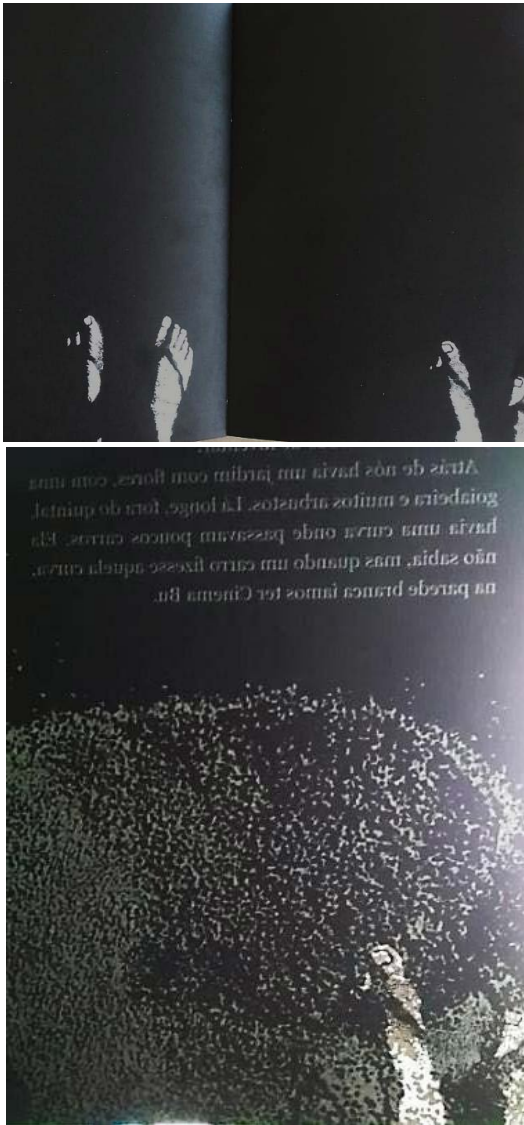
1. No trecho selecionado, como você compreende a comparação feita entre o deserto e o mar?
2. Ao olhar essas ilustrações, como você se sente? Elas representam algo para você?
3. Como você compreende a relação entre elementos distintos no último parágrafo?
4. Você percebe nas imagens algum objeto sendo simbolizado?

5. O que você lê nessas imagens pode se relacionar com o pensamento do narrador na página anterior? Como você entende essa possível relação?

A próxima atividade se refere aos desejos mais subjetivos do narrador-personagem, que em vários momentos do texto recorre a elementos do universo marítimo ou de seu entorno para descrever os próprios sentimentos, como em: “Era um beijo num baile solto de línguas, coqueiros que dançavam no vai-e-vir das ondas com algas bonitas e o mar em nós também” (Ondjaki, 2018a, p. 102).

Esse pensamento também aparece representado em algumas ilustrações, como na Figura 10, que mostra a imagem de pés, e na página seguinte, que se levantarmos a folha contra luz artificial veremos esses mesmos pés sendo banhados pelas ondas no mar. Igualmente, nas páginas finais do livro (Figura 11) temos uma imagem que pode denotar o desejo que o narrador tem em estar nesse ambiente. Talvez por ser um espaço pouco acessível a ele, e por isso mesmo o deseja, ou por apenas considerá-lo romântico, assim como o momento que vivencia com a falta de luz elétrica. Não obstante, em qualquer uma das acepções levantadas, o mar é algo que ele deseja, mas não tem, e por isso precisa superar essa falta, transpor a distância que há entre eles – da mesma maneira que precisa superar sua timidez, sugestionada em alguns momentos do texto, para finalmente conseguir o beijo da menina.

Figura 10 – Imagens do livro (a segunda é sobreposta com a utilização de luz artificial)



Fonte: Ondjaki (2018a, p. 56-58).

Figura 11 – Imagem do livro



Fonte: Ondjaki (2018a, p. 106-107).

As ilustrações acima e a leitura de passagens que aludem ao mar e a seus elementos serão base para respostas e discussão das seguintes questões:

1. Observe essas imagens do livro. O que você se sente ao vê-las? O que você sente é representado pelo que você vê?
2. Em sua opinião, essas imagens estão relacionadas a alguma outra passagem do texto, verbal ou não verbal, explícita ou implícita?
3. Como você compreende o fato de o narrador-personagem se referir a emoções e sentimentos próprios associando-os a elementos do mar em diversos momentos da narrativa?

4. Como você chegou a essas conclusões?

A ideia de que o mar é um espaço pouco acessível aos protagonistas é pertinente porque o contexto histórico e social da obra nos faz ler que a história desse beijo se passa em um bairro pobre de Luanda, um *musseque*, regiões que sofrem com a falta de serviços públicos como luz elétrica e tantos outros, muito mais num cenário de pós-guerra. Desse modo, compreendendo esses jovens como moradores de bairros periféricos, podemos supor que a praia e o mar não são acessíveis a eles, mesmo que a cidade seja banhada pelo oceano, pois sabemos pela experiência em escolas de bairros periféricos que muitos dos estudantes que neles moram não frequentam espaços nos quais é necessário ter dinheiro para gastar, por exemplo, com locomoção. Alguns não o fazem por esse motivo, outros por timidez, uma vez que se sentem seguros no ambiente que conhecem bem e não querem se expor em outros espaços. Embora a escola para a qual esta proposição de leitura foi elaborada esteja localizada no centro do município, isso não significa que os alunos sejam do seu entorno. Pelo contrário, são de vários bairros periféricos e pobres, assim como os *musseques* de Luanda. Logo, a expectativa é de que haja algum reconhecimento dessa aproximação por parte dos leitores.

Prosseguindo, a terceira e última atividade de compreensão do texto que elaboramos nessa etapa do projeto consiste em analisar marcas textuais que aparecem nas ilustrações e no discurso dos personagens, mais

especificamente do narrador, e que permitem compreender o contexto social e histórico no qual a narrativa se insere. As imagens de casas muito próximas umas das outras, de galinhas no quintal, a insinuação de que velas estavam sempre a postos para serem acesas no caso de a eletricidade faltar e o próprio Cinema Bu são alguns dos indícios que denotam um cenário de classe social baixa, uma carência na infraestrutura do país no pós-guerra. Destacamos alguns trechos e, também, questões que serão utilizadas nesse tópico.

- Como é um desejo de estrelas?
- É como olhar para uma estrela e desejar uma coisa.
- Ainda, deseja lá uma coisa para eu ouvir [*sic*].
- Desejo que meu pai não tivesse morrido na guerra.
- E eu desejo que os homens nunca mais inventem guerras novas.
- Como se o saco de guerras estivesse vazio?
- Como se tivessem perdido o saco de guerras (Ondjaki, 2018a, p. 22).

E mais adiante:

[...] Eu queria um arco-íris, de presença bem noturna, tipo uma ponte.

- Uma ponte?
- Para o outro mundo. E vice-versa. Para chamarmos quem tivesse partido ainda em hora de cá estar [*sic*]. Assim teu pai podia voltar. E também as crianças de todas as guerras (Ondjaki, 2018a, p. 42).

1. Como você compreende o espaço em que se passa a história?
2. Como você chegou a esse entendimento?
3. Sobre os desejos dos protagonistas, como você compreende o que se passou com eles e/ou com a família deles?

É importante esclarecer que as questões formuladas, por si só, não apontam para a completude que se espera das respostas dos alunos, visto que não queremos direcioná-las adicionando afirmações, resumos e explicações no enunciado. Por essa razão é importante que o professor explique alguns contextos, esclareça dúvidas, promova debate de ideias, confronte as subjetividades e instigue os estudantes a mergulharem no texto. Do mesmo modo, é vital alertá-los sobre a importância de ler além do que está textualmente escrito nas perguntas e de considerar respostas aprofundadas.

Finalizadas as atividades escritas, passaremos para a discussão dos resultados em mais um momento de interação. Nessa ocasião, as subjetividades expressas nas respostas serão confrontadas com uma nova leitura dos trechos mais complexos, problematizando entendimentos que eventualmente poderão estar em conflito com o texto. Isso não significa que não aceitaremos a compreensão subjetiva dos alunos, mas que buscaremos, por meio de questionamentos para reflexões, que eles alcancem interpretações mais críticas observando detalhes, explícitos ou não, que eventualmente

passaram despercebidos; e, principalmente, observando o caminho que percorreram, de modo que entendam que um texto literário pode provocar leituras diversas, mas não qualquer leitura.

3.4.2 A interpretação de *Ana Z., aonde vai você?*

Com o segundo livro, *Ana Z., aonde vai você?*, a terceira etapa será dividida em quatro semanas, seguindo a carga horária de duas horas por semana. A leitura oral compartilhada, como na primeira obra, será realizada por trechos. Como são 20 capítulos bem pequenos, com duas páginas em média, é possível ler 5 ou 6 deles por vez. A divisão dos capítulos está disponibilizada no Quadro 2.

Quadro 2 – Divisão da leitura de *Ana Z., aonde vai você?*

Trechos	Capítulos
Trecho 1	2. Começando do fundo 3. Toupeira quase cega, quase muda 4. Muito ouro, sem tesouro 5. Esse lugar é de morte 6. De grão em grão, Ana avança
Trecho 2	7. Um desejo de muitos desejos 8. Onde ela se meteu? 9. Quem conta um conto
Trecho 3	10. Mais cara que um camelo 11. De vento em popa 12. De vento em vento 13. A cidade sem igual 14. O que os olhos não veem

Trecho 4	15. Um salto rumo às estrelas 16. A ação imprevista 17. Era uma vez o oeste 18. De volta ao começo 19. O fundo recomeço 20. Enfim
----------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao final de cada aula algumas atividades escritas serão propostas para verificar a compreensão do que foi lido. Tal atividade não significa cobrar rendimento dos alunos, mas faz-se necessário elaborar algumas perguntas de reflexão, em um nível mais subjetivo, para que os estudantes possam externar suas impressões a partir do contato com o texto literário. Após responderem, analisaremos as respostas conforme a proposta de Jouve (2013) mencionada no Capítulo 2, questionando novamente, no momento de interação, as subjetividades e comparando-as com os dados da narrativa, num exercício de observação que levará o aluno a refletir sobre o que fez ler algo que não estava no texto, caso aconteça. À medida que a leitura for se estendendo, buscaremos por reflexões mais conscientes e criteriosas dos alunos.

Serão feitas retomadas de trechos específicos para analisar as relações de intertextualidade e as figuras de linguagem apresentadas na obra. O estudo das manifestações intertextuais será abordado com base nas competências elencadas por Samoyault (2008), conforme mencionamos no Capítulo 2: primeiramente com o levantamento das manifestações explícitas e/ou implícitas; em seguida

observando como operam dentro do texto estudado; e, por fim, com a análise dos sentidos criados a partir dos intertextos. As questões que elaboramos para a leitura da obra serão respondidas no caderno e depois discutidas no início da aula seguinte.

Na leitura dos seis primeiros capítulos os objetivos são: perceber a evolução dos personagens por meio dos trechos que denotam tal processo, explícitos ou subentendidos, associando também a ação deles – muito em função de suas personalidades – aos conflitos retratados na narrativa; identificar as intertextualidades; e refletir sobre a influência desses diálogos para a criação de sentidos da narrativa. Desse modo, o primeiro ponto a ser trabalhado é a personalidade da protagonista revelada pela interação dela com os espaços que percorre e as personagens que encontra. A imprudência, a impertinência, o medo, a impaciência e a curiosidade, características típicas da maturidade infantil, a empurram para a aventura desconhecida com o pretexto de recuperar as contas do seu colar. Faz-se necessário, portanto, para mais adiante reconhecer as transformações psicológicas da personagem, problematizar esses apontamentos com questões ainda num nível mais subjetivo, o que certamente levará o aluno a pensar em suas próprias atitudes como meninos e meninas da mesma idade que supomos que Ana tenha.

Outro ponto é a intertextualidade apresentada logo na abertura da história. Ainda que a própria Marina Colasanti afirme que há diferenças acentuadas entre as personagens

Ana Z. e Alice, da obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, é possível para o leitor que conheça a narrativa de Carroll associá-las. Pelo fato de a obra do autor britânico ser amplamente adaptada para cinema/TV e lida, seja na escola ou no convívio familiar, a intertextualidade pode ser facilmente percebida pelos alunos. Nessa lógica, procuraremos saber se houve essa percepção. Caso sim, estimularemos a reflexão sobre como esse diálogo funciona no texto lido, ou seja, quais sentidos da outra obra são trazidos para a personalidade de Ana Z. e estão implicados em sua busca inicial. Faremos isso a partir das seguintes perguntas:

1. Durante a leitura você se recordou de algum outro livro, história, canção, filme ou série de TV que já tenha lido, ouvido ou assistido?
2. Caso você tenha relacionado essa história à outra, conte como chegou a essa conclusão.
3. Como você compreende a personalidade de Ana Z.? E como vê a interação dela com as outras personagens, considerando sua personalidade?
4. Como você compreende a relação dessa outra história com a personalidade de Ana Z. e sua decisão de entrar no poço?

Nos capítulos seguintes, do sétimo ao nono, há necessidade de realizar leitura retrospectiva para compreender circunstâncias que resultaram em conflitos na trama da

narrativa, bem como para esclarecer passagens que não foram bem compreendidas. A narrativa é formada por uma sequência de acontecimentos lineares e de caráter circular – característica apontada até mesmo pelo título do livro –, visto que começa e termina com a menina descendo e subindo as escadas de um poço, simbolizando o rito de transição da fase infantil para a adolescência – o que não é exclusividade desta obra de Colasanti, pois o conjunto de símbolos que a autora utiliza em suas histórias não é tão diversificado, conforme aponta Silva (2009b).

Alguns textos, conforme Zilberman (1989), estimulam o retrospecto, o que implica dizer que a leitura linear não é suficiente, já que existem enigmas inseridos no percurso da história que precisam ser lidos e examinados novamente para melhor interpretação do texto. Essa característica está presente em alguns capítulos de *Ana Z., aonde vai você?*, em que se faz necessário voltar alguns episódios para compreender que o que acontece à Ana são consequências dos desejos compartilhados entre ela e outros personagens da história.

Para esclarecer, no capítulo 9, assim como Sherazade, heroína da coletânea de histórias *As mil e uma noites*, de Julieta Ladeira (1999) – e aqui nos deparamos com outra intertextualidade –, Ana está aprisionada em uma torre contando histórias para um sultão. Voltando aos capítulos anteriores, conclui-se que a menina desejou esse contexto, pelo menos parte dele, o que coincidiu com o desejo de outros personagens e conseqüentemente resultou nas circunstâncias

em que ela se encontra. Tal efeito só foi possível porque uma moradora do Oásis dos Desejos a ensinou como eles se tornavam realidade. Ana pergunta:

- Quer dizer que se eu desejar uma coisa ela aparece, que nem essa lagartixa?
- É preciso mais do que isso. [...]
- Um desejo só não dá (Colasanti, 2018, p. 31-32).

Um único desejo não é o bastante para que se torne realidade; é preciso, conforme explica a mulher, que o desejo de Ana seja complementado pelo desejo de outra pessoa, pois a união de desejos relacionados entre si é que os torna possíveis de serem concretizados. Mais adiante, ao conversar com a narradora, a protagonista esclarece que sempre teve vontade de ser princesa e seu desejo coincidiu com o de um sultão que queria ter uma princesa numa torre, e também com os de várias pessoas que achavam bonito ter uma torre no oásis com uma princesa dentro. A visão de coletividade expressa nessa parte da narrativa aponta para a realidade social em que um desejo – e aqui tomaremos como sinônimo de direito – não se sobrepõe ao desejo/direito do outro. É a convivência democrática em sociedade que pode ser aprendida a partir da leitura do texto literário, como analisa o excerto abaixo:

Na leitura de ficção, principalmente, o exercício que o leitor é levado constantemente a fazer de vivenciar emoções alheias, de compartilhar angústias e dilemas com personagens das narrativas é, de fato, um exercício de cidadania. Saindo do apertado círculo de seu mundo pessoal

e sendo capaz de sentir o outro (mesmo que se trate de um outro inventado), o leitor torna-se mais apto a criticar, a julgar, a exigir, a definir-se como verdadeiro cidadão (Silva, 2009a, p. 72).

Nesse sentido, o texto ficcional proporciona ao leitor vivenciar situações a que ele próprio, na realidade concreta que o circunda, pode estar sujeito – preparando-o, assim, para atuar de forma mais reflexiva quando elas acontecerem. Com os objetivos de identificar as intertextualidades na obra lida e refletir sobre a influência desses diálogos para a criação de sentidos da narrativa; de perceber a implicação dos desejos compartilhados na realidade mágica da narrativa e, de igual modo, nas possíveis associações com a realidade social – num paralelo com a convivência democrática em sociedade –, retomaremos no texto pontos específicos por meio das questões abaixo:

1. No capítulo 9, Ana se encontra em uma determinada situação. Nessa parte da leitura você se recordou de algum outro livro, história, canção, filme ou série de TV que já tenha lido, ouvido ou assistido?
2. Caso você conheça alguma história que se assemelhe à situação de Ana, explique como você compreende a utilização desse outro texto para contar um pouco da narrativa de Ana Z.
3. Como você acha que a garota chegou à situação em que se encontra?

4. Você percebe alguma relação entre a personalidade de Ana e a situação em que ela se encontra?
5. Você vê possibilidades de associar o que aconteceu com Ana a alguma realidade concreta, ainda que seja hipotética?
6. Como você compreende o fato de que bastou apenas um desejo para Ana sair da torre, e não mais uma união de desejos?

Na parte que compreende os capítulos 10 a 14, a protagonista, após livrar-se do sultão e sair da torre em que estava aprisionada, mostra sinais de amadurecimento psicológico por meio de várias passagens no texto. Ao inserir-se numa caravana de camelheiros, a jovem Ana passa a conviver proximamente com um deles, o homem azul. Na abertura do capítulo verifica-se um diálogo intertextual com a cantiga de roda Terezinha de Jesus, quando três camelheiros, em sequência, param para Ana, que acena com as mãos. Não está explícito qual deles estende a mão que ela prontamente aceita, mas podemos supor que seja a figura do pai, porque no decorrer da viagem é ele quem a alimenta e a protege. Além disso, o homem parece ser o líder da caravana, o primeiro camelheiro, assim como na cantiga de roda, uma vez que é ele quem dá o sinal para todos partirem depois de recolher a garota. Ademais, em certo momento da narrativa, o homem azul cogita vendê-la em troca de camelos – costume antigo de

civilizações igualmente antigas, nas quais os casamentos eram acordados desde a infância.

Todavia, a leitura não estanca somente nessa possibilidade em relação ao homem azul. O cameleiro pode indicar a figura de um pretendente, visto que o intertexto (a cantiga de roda) imprime esse sentido quando a personagem, Terezinha de Jesus, é amparada por um pretendente ao cair, conforme a leitura mais conhecida da brincadeira. Reforçando essa visão, nesse ponto da leitura de *Ana Z.*, já sabemos que a menina está deixando a fase infantil e entrando na adolescência. O amadurecimento dela é comprovado por passagens que simbolizam essa transição, como esta:

A partir desse ponto, o tempo começa a passar para Ana no ritmo das patas dos camelos. Sem pressa, ondulante, cheio de cintilações, igual a um tempo de mar. E será neste mesmo tempo que ela irá navegar em seus pensamentos esvaziados de qualquer urgência, enfileirando um dia atrás do outro, como uma caravana de dias, até o ponto de chegada (Colasanti, 2018, p. 43).

Esse trecho demonstra que a garota já não tem mais o comportamento intempestivo e impaciente de antes. E essa transformação ficará mais evidente nos próximos capítulos em que o crescimento dela for físico também. Nesse caso, é interessante estabelecer que a figura do homem azul torna-se fundamental no amadurecimento pessoal da protagonista, podendo ser tanto a figura do pai, como já demonstramos, quanto a representação de um pretendente, um namorado. Silva (2009b, p. 245) pontua que Ana “experimenta a proximidade

com o corpo masculino, viajando junto ao caravaneiro, homem de poucas palavras e rosto misterioso, escondido sob as dobras de amplo manto azul” ao ser recolhida pela caravana de camaleiros, e que recebe a primeira proposta de casamento, ainda que seja um tanto peculiar e a cause espanto. Para a autora, esses seriam indícios do processo de puberdade da personagem.

Formulamos algumas questões para essa passagem da leitura com os seguintes objetivos: perceber a evolução da personagem, por meio dos trechos que denotam tal processo (explícitos ou subentendidos), associando também a ação dela, muito em função de suas personalidades, aos conflitos retratados na narrativa; identificar as intertextualidades na obra lida e refletir sobre a influência desses diálogos para a criação de sentidos da narrativa. As perguntas são as seguintes:

1. No início do capítulo 10, Ana é acolhida por uma caravana de camaleiros. Nessa parte da leitura você se recordou de algum outro livro, história, canção, filme ou série de TV que já tenha lido, ouvido ou assistido?
2. Como você compreende o motivo/objetivo da presença dessa outra história na narrativa lida?
3. Como você compreende a relação de Ana com o homem azul? Como você chegou a esse entendimento?

4. Você percebeu alguma diferença na personalidade da protagonista? Como você compreende a personalidade dela nessa parte da leitura?

Assim como em *Uma escuridão bonita*, elementos do universo marinho estão presentes no percurso de *Ana Z*. As menções são muitas e estão por todo o texto, como na compra de um estranho barco pelo homem azul que, segundo ele, era necessário numa viagem longa, pois “o deserto é muito longo [...] Mas nem ele dura para sempre” (Colasanti, 2018, p. 51) – sugerindo a possibilidade de encontrar o mar quando sua viagem transpuser o deserto. Aliás, essa parecia ser a preocupação dos demais personagens da aldeia dos barcos: ter um barco sempre à disposição para quando encontrassem o mar. As alusões são feitas também por Ana, como quando ela entra no deserto pela primeira vez: “Dunas, areia a perder de vista. É como uma praia que não acaba nunca, uma praia sem mar, pensa ela” (Colasanti, 2018, p. 26). A visão da menina assemelha-se a do narrador-personagem de *Uma escuridão bonita* quando avalia que “o mar é só um deserto molhado” (Ondjaki, 2018a, p. 18).

Considerando essas aproximações entre os dois livros estudados é relevante verificar se os alunos conseguiram perceber semelhanças nas leituras das duas obras, uma vez que tais menções são importantes, pois se relacionam ao tema do amadurecimento, da transição da fase infantil para a adolescência. Pensamos assim porque o barco é, conforme Silva (2009b), o objeto essencial para uma viagem pelo mar, e

tal viagem representa o renascimento, e o renascimento seria o início de uma nova fase na vida da criança: a adolescência. Sendo então o mar e seus elementos símbolos do início de uma nova vida, evidencia-se o motivo de estarem recorrentes nas duas narrativas. É desejável, portanto, que os alunos compreendam a recorrência da menção ao mar como sinal de superação, a superação de uma fase da vida: o menino que deseja o mar que não está acessível a ele, mas, mesmo assim, o traz para junto de si, superando a distância entre eles, ainda que virtualmente; e a menina que imagina o mar, mas o que tem é o deserto que precisa ser transposto, superado, para que ela possa encontrar os peixes e depois voltar para casa.

Com os objetivos de compreender a possibilidade de leituras diversas provocadas pelo uso de metáforas; reconhecer proximidades entre as duas obras, com relação ao tema e aos personagens, e compará-las com a realidade social, próxima ou distante, formulamos as seguintes questões:

1. O barco que o homem azul compra parece ter muita importância para ele e para os moradores do deserto. Como você compreende a importância de um barco para aquela população?
2. Assim como em *Uma escuridão bonita*, o mar está presente na narrativa de *Ana Z., aonde vai você?* Como você compreende a significação do mar para os protagonistas de ambas as obras?

3. Com relação ao livro anterior, *Uma escuridão bonita*, você encontra alguma relação entre a personalidade do narrador-personagem e a de Ana Z.?

Nos capítulos finais da obra, do 15º ao 20º, a narrativa revela que Ana cresceu fisicamente. Esse processo é descrito no retorno dela para casa, quando percebe que o mesmo túnel por onde passou no início da jornada parece apertado para uma menina grande como ela. A garota também parece se despedir da infância com alguns gestos simbólicos neste último trecho da novela, como o de presentear o mineiro com a fita vermelha que tem no cabelo.

Nesse ponto, com o término da leitura, algumas questões serão propostas com relação ao retorno da jovem e sobre o objeto que motivou sua viagem: os peixes, que ela pensou que estivessem com as contas do seu colar, mas que parecem ter servido apenas como pretexto para que iniciasse sua viagem – ou eram desejos infantis que foram se gastando com o decorrer da jornada. De igual modo, o colar de contas evocava uma lembrança que, perdendo-se no poço sem que ela pudesse recuperá-lo, representa mais um sinal da infância que ficou para trás.

Por esse contexto, muitos alunos, possivelmente, perceberão que ela não encontrou os bichos por onde andou e até mesmo se esqueceu deles e do colar partido. Logo, com a finalidade de perceber a evolução dos personagens

por meio dos trechos que denotam tal processo, explícitos ou subentendidos, as perguntas formuladas são as seguintes:

1. Como você entende o fato de Ana, ao ingressar no ônibus dos figurantes, deixar o homem azul sem se despedir?
2. Como você compreende o amadurecimento de Ana nesses últimos capítulos? Como você chegou a essa conclusão?
3. Como você analisa o fato de Ana não se interessar mais pelas contas do seu colar que ela pensou que estivessem com os peixes?
4. Como você significa a presença de peixes na narrativa?

3.5 RECONSTRUÇÃO E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE LITERÁRIO: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DA OBRA

Na quarta etapa do processo buscaremos conhecer o contexto histórico e social que envolve a obra estudada, assim como sua recepção pelos leitores do passado. Como estamos pensando num ensino de literatura para o ensino fundamental, adequamos essa fase da intervenção e, por isso, priorizamos a compreensão de como teriam sido as recepções de *Uma escuridão bonita* e *Ana Z., aonde vai você?* – e também

daquelas com as quais estabeleceram relações e que foram identificadas na etapa anterior.

A obra de Colasanti não remonta a um passado tão distante, dada a sua primeira publicação em 1993; por outro lado, as demais leituras relacionadas, como *As mil e uma noites*, podem invocar contextos do século 13, por exemplo. Já o livro de Ondjaki, publicado pela primeira vez em 2013, é mais contemporâneo dos nossos alunos. Importante nesta fase é proporcionar que o aluno vislumbre a acolhida desses textos em épocas anteriores a sua e, assim, sinta-se como parte do processo de recepção e construção de sentidos possíveis a cada vez que a obra é lida numa espécie de coautoria dos textos propostos. Para isso, a sala será dividida em dois grupos para que cada equipe pesquise um dos livros. Os tópicos serão os seguintes: origem e contexto histórico das obras estudadas e das que são citadas (os intertextos); perfil do público-alvo; número de edições e impressões; premiações recebidas pela obra; traduções da obra para venda em outros países; adaptações da obra para cinema, TV e outros gêneros literários como histórias em quadrinhos (HQs) e peças de teatro, se houver.

As atividades serão desenvolvidas no laboratório de informática e também como tarefa de casa. Nessa última etapa, as duas horas da semana destinadas ao projeto serão intercaladas para que numa aula os grupos sejam formados e comecem a pesquisar no laboratório e, na outra, os resultados sejam compartilhados. Para uso do laboratório organizaremos

horários definidos para os grupos, já que o espaço do ambiente não comporta a turma toda ao mesmo tempo. Ao delegar tarefas extraclases, buscamos estimular o compromisso e a responsabilidade dos estudantes.

O resultado das pesquisas permitirá que eles revejam suas considerações em algumas atividades realizadas na etapa 3, visto que as informações coletadas podem expandir a compreensão deles em alguns momentos da leitura. Dessa forma, fará parte dessa etapa voltarmos ao texto para debater a relação dos resultados da pesquisa com a leitura realizada. Por fim, avaliaremos o projeto por meio de um questionário fotocopiado que será entregue aos alunos para que respondam em casa; e também observando o envolvimento deles com a última etapa, quando esperamos manifestações positivas com relação à continuidade da prática de leitura de textos literários. Quanto à avaliação individual dos estudantes, será realizada no decorrer do projeto, observando a participação de cada um nas atividades propostas.

3.6 MANUTENÇÃO DA PRÁTICA LEITORA: OUTRAS EXPERIÊNCIAS POSSÍVEIS

Nessa etapa esperamos que os alunos já tenham descoberto suas preferências literárias. Dito isso, o final do processo consiste em ações que propiciem a manutenção da prática de ler narrativas longas, com o objetivo de

que os estudantes mostrem-se dispostos a vivenciar outras experiências literárias, seja lendo novos títulos, seja compartilhando suas leituras. Para isso, serão planejadas visitas bimestrais à biblioteca da escola para que os próprios estudantes escolham as leituras que desejem fazer, embora isso não signifique que eles não possam fazer essas visitas em outros momentos, fora do horário de aula. Ao contrário, é necessário estimular a frequência deles no espaço onde se reúnem os livros, afinal, conforme alerta Bamberger (2002, p. 67), “precisamos tentar inculcar nos jovens dessa idade a ideia de que os livros estão à sua espera, que eles poderão ajudá-los a encontrar respostas para as suas perguntas e indicar soluções”.

Outra ação é a formação de um grupo de leitura – aberto a todos os alunos da unidade que tiverem interesse – no contraturno, com um encontro mensal, no horário destinado para atividades extraclasse do professor, para a troca de experiências literárias e sugestões de leituras. Assim, espera-se que o aluno comece a agir sobre o conhecimento que adquiriu a partir do desenvolvimento de sua autonomia com relação à escolha de textos para ler.

São manifestações, portanto, que aludem a uma concretização da leitura em uma perspectiva social em que o aluno, atuando socialmente, mobiliza suas experiências para influenciar ou auxiliar outros. Desse modo, é esta a conexão principal da proposta com a sociedade: escola, comunidade. Essas possíveis ações terão o aspecto de emancipação

“entendida como a finalidade e o efeito alcançado pela arte, que liberta seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade” (Zilberman, 1989, p. 49). Teremos aqui, como já aludimos, um início de emancipação do leitor, porque a natureza emancipatória da leitura literária – bem como complementa a mesma autora –

de algum modo, arranca o indivíduo de sua solidão e amplia suas perspectivas, este alargamento do horizonte dando-lhe a dimensão primeira do que pode vir a ser (Zilberman, 1989, p. 110).

Assim, ao concluir esse ciclo de atividades, esperamos que a prática de ler narrativas longas não termine com o fim do projeto, mas, ao contrário, favoreça um percurso em que o estudante, mais consciente de suas preferências e da relativa autonomia construída, possa ampliar suas experiências literárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura, na etapa do fundamental, sempre foi uma preocupação para nós, por diversos motivos. O primeiro deles são as atividades apoiadas no livro didático ou compartilhadas entre os professores da área – como a troca de textos que trazem incluídas as questões de interpretação – em meio a aulas de gêneros textuais, comumente chamadas de interpretação de texto que, sabemos agora, não são práticas literárias, mas pretextos para ensinar conteúdos adversos ao ensino de literatura. Outro, a constatação de que os alunos não têm experiências com a leitura de obras completas, e ainda que as tomem emprestadas da biblioteca, a leitura não é realizada de forma satisfatória. E um terceiro, a prioridade que professores dão a textos menores como o conto, a crônica e o poema, por uma questão de praticidade, visto que em uma ou duas aulas o trabalho é realizado. Esse contexto nos direcionou à pesquisa apresentada neste livro e à elaboração de uma proposta de leitura com o objetivo de instigar em nossos alunos a prática de ler textos literários, em especial narrativas longas, uma vez que, diferentemente do que acontece com um conto, devido a sua extensão, com um romance pode-se criar uma rotina de leitura (por capítulos, cotidiana) e, a partir disso, uma convivência prazerosa com o livro.

Prosseguindo nessa perspectiva, o que propomos para o trabalho com a literatura no ensino fundamental é dar mais espaço a ela em nossas aulas. Melhor dizendo, ousar dar mais espaço, porque os enfrentamentos serão muitos, desde a esfera institucional, que mantém a ideia de que mais conteúdo significa mais rendimento do aluno, à individual, de si próprio enquanto educador, que precisa superar obstáculos como o medo, a insegurança e, principalmente, a falta de repertório literário – esse talvez o causador de todos os outros. Como condutor do processo, o professor deve estar preparado profissionalmente, ou seja, investir em formação e no repertório intelectual da sua área, com teorias e com práticas bem-sucedidas, e também numa seleção de livros constantemente renovada, com títulos previamente analisados e voltados para a faixa etária dos alunos com a qual trabalha.

Diferentemente dos demais saberes científicos que assumem uma postura de fixidez, ou seja, trilharam o caminho denotativo do conhecimento, a literatura é a conotação por excelência. Assim, aquela consideração de Roland Barthes (2007) na introdução deste trabalho acerca de uma possível extinção das disciplinas – contanto que salvasse a literária para, dessa forma, assegurar todas as demais ramificações do conhecimento humano – faz sentido se considerarmos o ensino de literatura, no fundamental, como formação do aluno para a vida social; para o convívio democrático; para o fomento de suas capacidades de entender e se colocar no lugar do outro; e, antes de tudo isso, para que ele possa organizar sua

vivência interna, suas emoções, sua existência própria. Desse modo, no fluxo dessas reflexões, sugerimos que as práticas literárias destinadas a esse segmento da educação deem ênfase à figura do leitor, nosso aluno, pois o contrário já muito se tem feito, e os resultados são conhecidos.

Para apoiar essa iniciativa podemos encontrar na teoria da Estética da Recepção um alicerce como fizemos neste livro. Traçamos o ponto de partida com *Uma escuridão bonita*, obra motivadora pelo projeto artístico que apresenta. Com ela investimos nas percepções subjetivas do leitor, avançando gradualmente. Em *Ana Z., aonde vai você?* a linguagem bem trabalhada e lírica, com arranjos linguísticos que proporcionam leituras aprofundadas, não é uma leitura fácil que tudo entrega na primeira vez. Por isso combina bem com a Estética da Recepção, que exige dedicação, tempo e disponibilidade do leitor para, primeiramente, ampliar seu horizonte de expectativas e, depois, libertar-se das percepções comuns e atingir patamares mais altos da interpretação.

Ademais, a experiência que a obra ficcional propõe, sob o ponto de vista da teoria da recepção, pode ser emancipadora através da catarse, uma vez que o prazer catártico leva o leitor a mudar pensamentos e, por efeito, atitudes, proporcionando ao sujeito uma transformação de si e do mundo em sua volta por intermédio de si. O objetivo dessa manifestação do prazer de ler é “libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações do seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade de julgar” (Jauss,

1979, p. 101-102), podendo, enfim, tornar-se o leitor crítico que todos buscamos ser um dia. Pensando na formação desse leitor crítico é que devemos dar ao texto literário o espaço que é lhe é de direito em nossas aulas.

É preciso, portanto, olhar atento, mas não só, uma vez que “há aspectos do texto que se mostram apenas a uma recepção metodicamente organizada” (Stierle, 1979, p. 146), para descobrir o dito no interior do não dito, para descobrir leituras outras que não se revelam a quem não as procura. Todavia, ainda que nossos alunos não desvendem todos os mistérios de *Ana Z.*, o mais importante será ensinado: o caminho que eles podem tomar para mergulhar no mais profundo do texto literário e de lá emergir conscientes do que são capazes de construir diante de um texto literário.

Como descrevemos um trabalho propositivo, certamente novas leituras e consequentes escritas serão realizadas quando for aplicado. Portanto, o que iniciamos se estenderá para outras práticas de leituras, com outros livros, tornando-se constante em nossas aulas. Dessa forma, assim como foi para nós, esperamos que a proposta seja mais uma contribuição para os professores da educação básica que desejam fomentar a prática de leitura do texto literário entre seus alunos e, com isso, formar leitores conscientes, reflexivos, mas que ainda não se permitem deixar de sonhar e de se expor a vivências, sobretudo transformadoras. Afinal, como Ondjaki (2018a, p. 80) mesmo aponta, é preciso “viajarmos, soltos, entre o que ainda é sonho, mas já consegue ser acontecimento”.

Nosso trabalho de pesquisadora também não terminou. O contato com a gama de obras, os seminários assistidos, as aulas do mestrado, as interações com outros pesquisadores nos motivaram a continuar estudando. Nesta obra já encontramos nosso próximo objeto; continuemos, pois, nessa jornada que, como a de *Ana Z.*, se trata de um renascimento para uma nova fase em nossa vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 10-16.

ALMEIDA, R. C.; TOPA, F. África em Ondjaki: infância, espaços e vozes. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, n. 38, p. 63-99, 2020. DOI: 10.11606/va.i38.162215. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/162215>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BARBOSA, E. A.; COCCO, M. H. O ético e o estético no ensino de literatura: o sujeito e sua experiência. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 104-122, 2019. DOI: 10.13102/cl.v20i2.4920. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4920>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BELMONTE, W. Séries originais Netflix estão levando a um aumento na venda dos livros. **Mundo das resenhas**. Publicado em 2 mar. 2021. Disponível em: <https://www.mundodasresenhas.com.br/series-originais-netflix-estao-levando-a-um-aumento-nas-vendas-dos-livros/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11549/17273>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: André Cristi. São Paulo: Mojo, 2021.

CEREJA, W. R. **Ensino da literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARMEUX, E. **Aprendendo a ler: vencendo o fracasso**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLAÇO, C. N. G. **Estórias sem luz elétrica de Ondjaki**: infâncias, oralidades e imaginários. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/294>. Acesso em: 20 fev. 2023.

COLASANTI, M. **Ana Z., aonde vai você?** 14. ed. São Paulo: Ática, 2018.

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

FLECK, G. F. (org.). **Literatura infantojuvenil: desafios para o letramento literário: pesquisas e experiências no âmbito escolar.** Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, G. F. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos passos à vida. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 85-103, 2019. DOI: 10.13102/cl.v20i2.4919. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4919>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FONTES, N. S.; SANTOS, F. A. A ausência da literatura na Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.14395. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/revtee/article/view/14395>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FORLI, C. A.; RÜCKERT, G. H. **Literaturas africanas em língua portuguesa.** Porto Alegre: SAGAH, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão.** Tradução: Cibele Braga *et al.* Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GERALDI, J. W.; FONSECA, M. N. G. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012. p. 104-114.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. Tradução: Luiz Costa Lima e Peter Naumann. *In*: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos da Estética da Recepção**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 85-103.

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

JAUSS, H. R. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. *In*: LIMA, L. C. (org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. p. 873-926.

JENNY, L. A estratégia da forma. Tradução: Laura Crabbé Rocha. *In*: JENNY, L. *et al.* **Intertextualidades**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 5-49.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LADEIRA, J. G. **As mil e uma noites**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

LEBLANC, M. **Arséne Lupin: o ladrão de casaca**. Londrina: Livrarias Família Cristã, 2021.

LIMA, R. A. M.; NÓBREGA, M. M. S. S. Literatura, memória e identidade: entrevista com Ondjaki. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 9, n. 3, p. 293-302, 2020. DOI: 10.35572/rlr.v9i3.1904. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1222>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MATO GROSSO. **Documento de referência curricular para Mato Grosso**: ensino fundamental anos finais. Cuiabá: SEDUC-MT, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pSppruO-tS9-puiU-IL01llcavKCJye5/view>. Acesso em: 13 nov. 2021.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

ONDJAKI. **Avó Dezanove e o segredo do soviético**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ONDJAKI. **Uma escuridão bonita**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018a.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018b.

ONDJAKI. **O convidador de pirilampos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018c.

PERRONE-MOISÉS, L. **Inútil poesia e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, v. 43, n. 78, p. 13-23, 2018. DOI: 10.17058/signo.v43i78.12180. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 3 jun. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Fernando Leite de Campos**. Várzea Grande, 2021.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REYES, Y. O lugar da literatura na educação: escrever para jovens na Colômbia. *In: Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. Tradução: Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. p. 16-29.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013.

SAMOYAULT, T. **A intertextualidade**. Tradução: Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANSEVERINO, A. M. V. Aula de literatura: uma conversa sobre livros, uma escrita criativa. *In: TAUFER, A. L. et al. (org.). Escrita criativa e ensino: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 11-21.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, T. M. G. **A formação das comunidades interpretativas no meio acadêmico brasileiro sobre o romance: o ano da morte de Ricardo Reis, de José Saramago**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180999>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. 2. ed. Goiânia: RHJ, 2009a.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Belo Horizonte: RHJ, 2009b.

STIERLE, K. O que significa a recepção dos textos ficcionais. Tradução: Heidrun Krieger, Luís Costa Lima e Peter Naumann. *In*: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos da Estética da Recepção**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 119-171.

UMA ESCURIDÃO Bonita – Contar para lembrar. Narração de Margarida Peredo, 2020. 1 vídeo (11min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ga6dedUqtA&ab_channel=Munic%C3%ADpioSantiagodoCac%C3%A9m. Acesso em: 8 mar. 2023.

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

SOBRE A AUTORA



Paula Adriana Greff

É professora da rede pública estadual de Mato Grosso e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras Unemat Cáceres), desenvolveu a dissertação intitulada *A descoberta de si e o amadurecimento pessoal nas narrativas “Uma escuridão bonita”, de Ondjaki, e Ana Z., aonde vai você?”, de Marina Colasanti: uma proposta de leitura para o ensino fundamental II*, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquêa, defendida em 2023. Atua na área de Letras e Literatura, com interesse em ensino de literatura, leitura literária e formação de leitores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5281-7667>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8082588089386715>

E-mail: paula.greff@unemat.br

Este e-book apresenta uma proposta de leitura de narrativas longas voltada para alunos do 8º ano do ensino fundamental, a partir das obras *Ana Z., aonde vai você?*, de Marina Colasanti, e *Uma escuridão bonita*, de Ondjaki. Ambas abordam temas como o autoconhecimento e o amadurecimento, dialogando com questões próprias da adolescência como medos, frustrações, insegurança e outras aflições que acompanham essa fase da vida. A metodologia está estruturada em cinco etapas ancoradas na Estética da Recepção, na qual entrelaçamos as relações de intertextualidade, mas não sem antes valorizarmos as subjetividades dos estudantes como ponto de partida. Como resultado, o trabalho apresenta um plano prático de leitura que pode ser aplicado no cotidiano escolar, contribuindo para a formação de leitores críticos e sensíveis.

