



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

LÍVIA PERENHA VETTER

MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO
PELA VIA FRUITIVA

Itajaí (SC)
2019

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

LÍVIA PERENHA VETTER

**MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO
PELA VIA FRUITIVA**

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação – (Linha de Pesquisa – Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adair de Aguiar Neitzel.

Itajaí (SC)
2019

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

*Aos meus pais,
meus maiores mestres.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é se dar conta de que mais do que caminho, houve caminhada, percurso colaborativo, construído a cada passo dado, a cada colo encontrado, a cada mão estendida, a cada ombro amigo; é se dar conta de que não caminhamos sozinhos e daí a força e a beleza de estarmos.

É intenso e bonito olhar para trás e lembrar de cada escolha e desafio percorridos durante esses dois anos de aprendizados e superações, especialmente por perceber o quanto estes me afetaram e transformaram meu estar no mundo como professora, estudante, pesquisadora, mulher e ser humano.

No decorrer desse período, a caminhada acadêmica mostrou-se para mim sob muitas faces: árdua, excitante, exaustiva, desafiadora, penosa e rejubilante. Em todas, o contentamento de sabê-las oriundas de uma escolha genuína, curiosa e libertadora trouxe nitidez aos meus olhos para seguirem abertos e encantados com cada novidade.

Todo esse sentimento transborda em profunda gratidão a todos que gentilmente contribuíram para que esta caminhada tenha se tornado uma experiência tão valorosa em minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Aos meus queridos pais, Sueli e Nemésio, que me ensinaram desde sempre o valor do que não tem preço, a gentileza, a sensibilidade, o gosto pelas artes e a arte de fazer laços. Toda minha gratidão por me deixarem ser e voar tão livre, tão Livia, sempre.

Aos meus amigos, por serem a família que me acolheu em Santa Catarina, por serem “pau pra toda obra”, pela simplicidade de estarem lado a lado, sem utilidade, mas pela alegria de estar.

Ao Bruno, a quem não consigo por um rótulo social, mas que ainda assim cuidou de mim durante as febres, alimentou-me o corpo e a alma, trouxe conforto e alegria e segurou minha mão na caminhada.

À minha professora e orientadora Adair, pelo olhar atento e encorajador, pela energia sempre forte e contagiante, pelo apoio contínuo, pela humanidade e, principalmente, por ser um exemplo de mulher que trabalha, age, ama e vive intensamente o que é.

Ao grupo de pesquisa *Cultura, Escola e Educação Criadora*, por terem sido mais do que um grupo de pesquisa, um grupo de estésias e afetos cultivados e

compartilhados tanto na academia, quanto nos lares, nos museus, nos cafés e nos sorrisos de cada encontro.

Às professoras do programa, em especial à professora **Mônica, Regina e Cássia**, mulheres tão diferentes, tão admiráveis e sábias, por fazerem do exercício da docência um *labor* de profundidade e beleza.

À professora Taiza, que gentilmente aceitou ser membro da banca desta dissertação e agregou com muito entusiasmo e pertinência teórica na qualificação.

Ao Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, por ser uma instituição produtora de educação pública, gratuita e de qualidade em nossa região, por acreditar em seus docentes, incentivando-nos ao ensino, à pesquisa e à extensão e por ser um lugar para o qual se retorna com vontade e saudade.

À Mikaela, minha ex-aluna e parceira nas idealizações das imagens desta dissertação, gratidão pela paciência e sensibilidade em me ajudar a dar corpo às minhas ideias e percursos de pesquisa.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (**UNIEDU**), por acreditar e investir nesta pesquisa.

*Desata nós
para deixar
apenas os laços*

*Desata nós
que já somos tão entrelaçados...*

Cláudia Iara Vetter

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no contexto do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora – Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Aprendizagem - do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, tem como objetivo geral explorar as mediações de leitura da obra literária selecionada para o vestibular, Nós, de Salim Miguel, com o Ensino Médio, visando contribuir para a formação de leitores sensíveis, tomando como base as concepções de leitura do literário coerentes ao ensino da literatura frutiva. Discute-se como as mediações de leitura no Ensino Médio podem possibilitar o encontro entre o leitor e a obra. Para isso, analisam-se os critérios estéticos das obras literárias do vestibular a serem trabalhadas e estabelece-se a relação entre a leitura do literário e a educação sensível do leitor. A relevância da pesquisa justifica-se por contribuir com a ampliação dos estudos do Grupo de Pesquisa, de forma a expandir o conhecimento coletivamente construído até então, e suscitar novos questionamentos, reflexões e proposições sobre a mediação de leitura do literário no Ensino Médio, pela via da fruição. O aporte teórico é constituído por Barthes (2013), Calvino (2006), Candido (1995), Duarte Jr. (2010), Eco (1971, 2003, 2015), Larrosa (2015), Martins (2014) e Petit (2009). A abordagem metodológica caracteriza-se pelo enfoque qualitativo e de intervenção, a coleta de dados deu-se por meio de grupo focal organizado pelo encontro presencial com 12 alunos do terceiro ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, do Instituto Federal Catarinense – IFC - Campus Camboriú, sendo a análise pautada na abordagem da reversibilidade de Barthes. Dentre alguns resultados desta pesquisa, compreende-se que a) alunos que ainda não se consideravam leitores, tornaram-se curiosos e instigados a tornarem-se, sentindo-se confiantes no processo de construção de sentidos e no uso da própria criatividade, desenvolvendo autonomia quanto ao trabalho coletivo de leitura e desejando fazer parte da experiência leitora saboreada por todos na sala após as leituras individuais; b) as reflexões feitas sobre as concepções de leitura do literário coerentes ao ensino da literatura frutiva instigaram aberturas quanto às possibilidades de trocas entre o autor e os leitores, permitindo que estes pudessem analisar os critérios estéticos da obra literária do vestibular atentos não apenas aos percursos interpretativos distintos, mas também às intervenções na obra por meio da pluralidade e da articulação a outros textos da obra, o que possibilitou um exercício de coautoria entre os alunos, que conseguiram entrar em contato com um processo livre e imaginativo de criação; c) as mediações possibilitaram o desenvolvimento de senso de autonomia e de comprometimento, ampliados conforme os alunos sentiram-se parte da construção de sentidos do texto, compreendendo que os usos linguísticos nos contextos de fruição literária, permitiram-lhes percorrer por texturas mais profundas do texto; d) os estudantes sentiram-se curiosos quanto à forma como se movimentavam na história e sobre como transformaram os percursos de leitura por meio das trocas de percepções sobre as personagens, as trajetórias, as características físicas e psicológicas; e) os movimentos de leitura criados pelos sujeitos os levaram a transcender e abdicar das relações anteriormente trazidas, levando-os então a re-anunciarem-nas ampliadas pelos sentidos, abrindo-se para entrarem no jogo com a obra literária, construindo uma experiência pensante com a linguagem, na qual o sujeito fruidor produziu plurissignificações por meio da obra enquanto potência criadora.

Palavras-chave: Mediação. Ensino Médio. Literatura. Fruição.

ABSTRACT

This research was developed in the context of the Research Group Culture, School and Creational Education, and the Line of Research Culture, Technology and Learning Processes, of the Postgraduate Program in Education of the University of Vale do Itajaí – UNIVALI. Its general objective was to explore the reading mediations between a piece of literature selected for the “Vestibular” (the Brazilian university entrance examination) entitled *Nós*, by Salim Miguel, and high schools, seeking to contribute to the formation of sensitive readers, based on concepts of reading literature that are coherent with a fruitive education in literature. It discusses how reading mediations in high schools can promote a meeting between the reader and the text. For this purpose, it analyzes the aesthetic criteria for the literary texts to be taught for the Vestibular, and establishes a relationship between the reading of literature and the sensitive education of the reader. The importance of this research lies in its contribution to broadening the studies of the Research Group, seeking to expand the knowledge collectively built so far. It evokes new questionings, reflections and propositions about literary reading mediation in high schools, through fruition. The main theoretical input is from the authors Barthes (2013), Calvino (2006), Candido (1995), Duarte Jr. (2010), Eco (1971, 2003, 2015), Larrosa (2015), Martins (2014), and Petit (2009). The methodological approach is characterized by the qualitative focus and intervention. The data collection took place through an organized focal group with face-to-face meetings with twelve students in the last period of the Technical Teaching Integrated with High School, of the Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. The analysis is guided by Barthes’ reversibility approach. Among the results of this research, it is understood that a) students who did not yet consider themselves readers were curious and inspired to become readers, feeling confident in the process of construction of meaning and in the use of their own creativity, developing autonomy in relation to the collective reading work, and having a desire to be a part of the reading experience shared by everyone in the classroom, after the individual reading; b) the reflections on the literary reading concept coherent with the teaching of fruitive literature opened up possibilities for exchanges between the author and the readers, allowing them to analyze the esthetic criteria of the literary work studied for the Vestibular, paying attention not only to the distinctive interpretative paths, but also to the interventions in the work, through plurality and the articulation with other texts of the work. This, in turn, enabled an exercise of co-authorship among the students, who were able access a free and imaginative creation process; c) the mediations enabled the development of autonomy and a sense of commitment, amplified by the sense of being part of the construction of meanings of the text, and the understanding that the linguistic uses in the contexts of literary fruition enabled them to access deeper layers of the text; d) the students felt curious about the way they were moved through the story, and how they transformed the reading paths through exchanges of perceptions about the characters, the plots, and the physical and psychological features; e) the reading movements created by the subjects led them to transcend and abdicare the relations previously brought, and to re-announce them, amplified by the senses, opening themselves up to interplay with the literary text, constructing an experience of thinking about the language, in which the fruitive subject produced multiple meanings through the creative power enabled by the work.

Keywords: Mediation. Highschool. Literature. Fruition

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Disposição de mesas para o grupo focal	23
Figura 2 - Mesa de lanches	24
Figura 3 - Material utilizado no grupo focal	25
Figura 4 - Encontro entre sujeitos e objetos provocadores	26
Figura 5 - Desenho da abordagem da Reversibilidade de Barthes	30
Figura 6 - Desenho da pesquisa	32
Figura 7 - Mediação de leitura em sala de aula	63
Figura 8 - Mediação de leitura em sala de aula	66
Figura 9 - Mediação de leitura em sala de aula	67
Figura 10 - Acrobatic engineering, de Rob Gonsalves (2004)	71
Figura 11 - Obra de Jacek Yerka	74
Figura 12 - Faz mais sentido quando sentido	75
Figura 13 - Diary of discoveries, de Vladimir Kush (2015)	77
Figura 14 - Book of Books, Vladimir Kush (2017)	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma de mediações e de produção de dados

26

SUMÁRIO

1 DO MAR MORTO À LÍVIA VIVA: UM (RE)ENCONTRO LITERÁRIO	13
1.1 LEITURA E SALA DE AULA	14
2 OS PERCURSOS DA PESQUISA	19
2.1 LOCAIS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	22
2.2 OS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DO GRUPO FOCAL	27
2.3 ANÁLISE DOS DADOS	29
3 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LITERÁRIO (A LITERATURA E A SUA FUNÇÃO ESTÉTICA)	33
3.1 (DES)ENCONTROS ENTRE OS DOCUMENTOS, O CÂNONE E A ESCOLA: HÁ ESPAÇO PARA A LEITURA SENSÍVEL?	41
3.2 LER PARA PASSAR, LER PARA O VESTIBULAR, LER POR GOSTAR (A FRUIÇÃO NA ESCOLA)	50
4 MEDIAÇÃO DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: DO ENCONTRO COM O TEXTO AO VESTIBULAR	54
4.1 NÓS LEITORES NOS NÓS LITERÁRIOS: PROVOCAÇÕES ESTÉTICAS	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	89

1 DO MAR MORTO À LÍVIA VIVA: UM (RE)ENCONTRO LITERÁRIO

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis, 14-2-1933

A cada leitura do poema *Para ser grande* (PESSOA, 2013, p. 153), percebo uma nova dinâmica de sentidos e simbologias articulando-se em mim. Isso porque fico a ressignificar esse “sê inteiro” que não exagera ou exclui-se, pois este, a cada novo encontro, percebe-se já outro, não somente pelo ser que já por si só se transforma internamente, mas pelo próprio simultâneo movimento de transformar-se a cada diálogo estabelecido com as palavras.

Da tentativa então de pôr-me inteira na dissertação a que por hora (e muitos meses) me debruço, aprofundo, mergulho e questiono, vem a consciência de que as pessoas, seus objetos, seus objetivos e suas problemáticas somente podem ser compreendidos quando inseridos em seus contextos, singularidades e subjetividades tão plurais. Afinal, ao redigir, estabelecemos também uma reflexão sobre nosso percurso vinculado às circunstâncias que dão sentido às nossas decisões, ora definidas por razões profissionais, ora por questões pessoais traduzidas na complexidade do ser humano.

Por essa perspectiva, filha de pais professores, tive a alegria de crescer convivendo cotidianamente com a literatura, a música, o cinema e a arte nas suas múltiplas manifestações – ainda que eu não tivesse consciência desse privilegiado acesso naquela época. Mesmo tendo sido uma criança leitora, os livros na estante pareciam não me atrair tanto durante a pré-adolescência; era como se fossem os sérios objetos de trabalho de minha mãe.

Na adolescência, quando ganhei de presente um livro de Jorge Amado, intitulado *Mar morto*, cuja personagem feminina também se chamava Lívia, senti-me novamente interessada e curiosa para o mergulho narrativo dessa personagem híbrida, pois, embora ainda sob alguns aspectos da heroína romântica, esta fugia aos estereótipos românticos do início do século XX, quanto à submissão aos personagens masculinos. Além disso, ela também apresenta características de mulher

trabalhadora, ultrapassando o marcante erotismo de sua figura, que buscava encontrar-se no mundo mediante a simbologia da liberdade. Esse feliz reencontro literário apresentou-me, com *Mar morto*, uma possível face da brasilidade, na qual Livia me pareceu representar não apenas a resistência cultural multiplicadora de angústias existenciais, como também a criatividade pertencente à literatura brasileira.

Assim, aos quinze anos, sentia-me novamente fisgada, entregue e renascida para a aventura literária a qual me permitiu posteriormente, ao conhecer Fernando Pessoa, um desdobrar contínuo em muitas Lívias distintas. Talvez, por isso, possa afirmar, agradecidamente, que suas múltiplas personas estilhaçadas entre seus heterônimos me conduziram certa e deliciosamente ao caminho das Letras, no qual me sentia cada vez mais intrigada e curiosa com Fernando Pessoa e seus heterônimos construídos por particulares estilos e personalidades.

Dessas ricas composições heteronômicas, as de maior destaque são Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro, sendo este último considerado o mestre entre os demais – o heterônimo antimetáforico que veio ao mundo em um rompante descrito pelo poeta português ao crítico e ensaísta Casais Monteiro:

Escrevi trinta e tantos poemas a fio, numa espécie de êxtase cuja natureza não conseguirei definir. [...]. E o que se seguiu foi o aparecimento de alguém em mim, a quem dei desde logo o nome de Alberto Caeiro. Desculpe-me o absurdo da frase: aparecera em mim o meu mestre. Fernando Pessoa [Carta a Adolfo Casais Monteiro - 13 Jan. 1935]. (PESSOA, 1986, p. 199).

Assim, essas múltiplas experiências literárias levaram-me ao labirinto das Letras, no qual passeio, brinco, tremo e cresço até hoje, em uma caminhada que, embora saborosa, é também inquietante e, talvez por isso, emancipatória, por permitir uma constante reflexão pessoal que se desdobra para além de um eu isolado, permitindo com que esse eu se reavalie sobre sua relação consigo, com o outro e com o mundo.

1.1 LEITURA E SALA DE AULA

Não sei quem sou, que alma tenho./ Sinto crenças que não tenho./ Sinto-me múltiplo./...uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço.

Fernando Pessoa (2004, p. 81).

Após a Graduação em Letras Português e Literaturas, fiz dos estudos também a profissão provedora do alimento cotidiano, a docência; a qual me possibilitou, por meio da mediação de leitura do literário, uma expansão das possibilidades de contato com o livro como objeto estético, de modo que reconheci, na sala de aula, um espaço privilegiado para o encontro entre mim, alunos e obras literárias. O privilégio de tal espaço consiste em oportunizar a experiência que, para muitos alunos, não faz parte da rotina familiar, o contato com o livro, seu manuseio experimental e curioso, perpassado pela mediação do professor, como aquele que viabiliza e estimula o encontro, que provoca, questiona, ouve, observa e propõe diálogos e olhares por entre a teia na qual se insere, aluno, mundo, seu eu consigo e com o outro.

Por meio da mediação, estimula-se o desenvolvimento de um olhar próprio e observador, concebendo a tarefa de: “Declanchar, tirar a tranca. Não será esta a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, liberar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será esse o sentido da educação estética?” (MARTINS, 2011, p. 311).

Por esse viés, segundo Neitzel e Carvalho (2014), o livro pode ser compreendido como objeto artístico e estético a ser apreciado como arte e, nesse processo, o professor seria o responsável pelos estímulos mediadores de ampliação da visão e da condução de seus alunos à percepção do texto como objeto estético, aproximando a leitura fruitiva do cotidiano dos alunos.

As manifestações literárias atendem às necessidades artísticas e ao mundo da imaginação e do sonho, essenciais à vida do homem. Com isso, percebe-se, nessa investigação coletiva, o quanto a Literatura está embrenhada em nossas vidas e, como fazer artístico, vê-se estreitamente relacionada ao meio escolar, devido à própria natureza interdisciplinar da leitura que envolve contribuições de diversas áreas.

No contexto da atual educação no Ensino Médio, busca-se, diariamente, por estratégias que promovam o aprendizado disposto pela comunidade escolar — avaliado, inclusive, institucionalmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para além de atender às demandas norteadoras de um aprendizado significativo, o professor de Língua Portuguesa e Literatura tem ainda o desafio de desenvolver mediações de leituras literárias possibilitadoras de percepções estéticas, culturais e simbólicas, bem como do despertar saboroso para o provocativo e deleitoso contato com as obras artísticas. Segundo Barthes (2013), o sentido das coisas também faz parte da literatura, já que os livros podem provocar novos olhares sobre o mundo,

repercutindo, ressoando e suscitando questões no leitor instigado a estabelecer relações diversas durante o processo de interpretação e interação com a obra.

Para que tal mobilização aconteça, faz-se necessário que a obra desafie, inove, subverta o lugar comum, desestabilizando o leitor, colocando-o em constante movimento reflexivo. Segundo Larrosa (2015), a leitura torna-se, nesse sentido, um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, sendo o não dito o lugar essencial onde ressoa o sentido.

Seguindo essa perspectiva, Calvino (2006) compreende que a leitura do literário pode promover a sensibilidade da percepção, dos sentidos, dos afetos, das reflexões e até mesmo das atitudes por ela acionadas, proporcionando insubstituíveis conhecimentos à medida que o leitor se permite o diálogo com as entrelinhas do texto:

A maneira de olhar o próximo e a si próprio, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais, de atribuir valor a pequenas coisas ou a grandes, de considerar os próprios limites e vícios e os dos outros, de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, o modo de pensar ou não pensar nela. (CALVINO, 2006, p. 21).

Para Petit (2009), o livro representaria uma espécie de “morada emprestada” e a literatura seria um bem cultural “[...] que conduz a vias desconhecidas, em ruptura com a situação de cada um, recoloca em movimento o desejo, permite recarregar o coração, reencontrar, sob as palavras, emoções secretas compartilhadas” (PETIT, 2009, p. 284). Nesse viés, a literatura também demonstra um papel social e transformador de realidades, além da potencialidade que a leitura do literário parece ter na constituição do saber. Como aponta Duarte Jr. (2010, p. 12), esse saber seria “[...] direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem nosso processo de raciocínio e reflexão”, já que aguça sensibilidades, e, portanto, pode colaborar na educação sensível do leitor.

O presente trabalho propõe-se a estabelecer um diálogo entre a construção do saber e a formação de leitores, por meio da experiência saborosa, desejada e curiosa com o texto literário; sob o enfoque da obra literária *Nós*, de Salim Miguel, selecionada pelo Vestibular 2018. Analisamos a construção formal e estética dos textos, o diálogo entre a literatura e a história presentes neles e as relações intertextuais tomadas da tessitura que os compõem, congregando, em sua estrutura, a linguagem múltipla e livre de qualquer pretensão pacto de verdade.

Nesse contexto, durante os últimos três anos de prática docente com o trabalho de mediações de leitura realizadas em sala de aula com minhas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, verifiquei grande interesse e preocupação por parte dos alunos quanto aos títulos literários escolhidos pelo vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por ser esta a Universidade Federal mais próxima e visada pelos alunos em questão.

A motivação que conduziu à escolha por trabalhar com os títulos literários desse vestibular foi guiada pela observação e pela experiência nas aulas. O trabalho revelou o interesse dos alunos pela apropriação dos enredos narrativos e/ou pelas biografias autorais objetivadas pelo pontual desejo de aprovação nas provas, desejo pouco preocupado com o trabalho linguístico, reflexivo e estético envolvidos. Isso levou à tendência por buscar os resumos literários nos apostilados dos cursinhos ou, ainda, a uma suposta análise da verdade da obra que tentasse ingenuamente delimitar a realidade subjacente ao ficcional literário.

Todavia, pensar a literatura como expressão artística na prática docente, por meio da alteridade e da sensibilidade estética proporcionadas pelo estudo literário, leva a situar o estudo da arte, em especial da literatura, à sua relação com a vida de modo instigante, o que nos conduziu à seguinte questão problema: **Como a mediação de leitura do literário no Ensino Médio pode contribuir na formação de leitores sensíveis?**

Segundo Candido (1995), pode-se relacionar a literatura à complexidade de sua natureza em seu papel humanizador, a medida em que, ao apropriarmos-nos do objeto literário construído, nos tornamos “[...] mais capazes de ordenar nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 224).

Por meio da literatura, o ser humano permite-se experienciar, confrontar, organizar e ressignificar ideias, sentimentos e emoções, relacionando-a com as demais áreas, desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética. Assim, a literatura possibilita ao leitor perceber, sentir e articular significados, valores e conhecimentos que governam os diferentes tipos de relações entre eles, bem como de suas expansões discursivas, sob o enfoque de suas composições, do diálogo entre literatura e história presentes em suas relações intertextuais.

Nesse sentido, este estudo visa contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos, buscando pensar mediações para a formação de leitores ativos, capazes de

desenvolver uma leitura crítica, sensível e estética do mundo e de si mesmos por meio da saborosa, íntima e silenciosa relação experienciada com a obra literária.

Ao pensar a fruição e o papel da escola na formação de leitores, a pesquisa em mediação de leitura do literário dialoga com trabalhos já realizados pelo grupo de pesquisa *Cultura, Escola e Educação Criadora* da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), agregando o enfoque sobre a mediação do professor de português e literatura no Ensino Médio por meio da concepção de leitura frutiva. Dessa forma, esta pesquisa justifica-se por contribuir com a ampliação dos estudos do Grupo de Pesquisa, expandindo o conhecimento coletivamente construído até então, de modo a suscitar novos questionamentos, reflexões e proposições sobre a mediação de leitura do literário no Ensino Médio, pela via da fruição.

Assim sendo, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro introduz meus encontros literários, bem como minha caminhada como leitora que me conduziu à escolha pelas Letras. O segundo capítulo traz os percursos metodológicos da pesquisa, apresentando a pergunta que a norteia e em seguida, os objetivos do estudo, os locais e os participantes envolvidos.

O terceiro capítulo apresenta as concepções de leitura e de literário utilizadas nesta pesquisa, abordando-as por um viés estético à luz da leitura crítica das obras de Barthes (2013), Eco (1971, 2003, 2015), Lajolo (2001, 2007), Duarte Jr. (2010), Larrosa (2009, 2016), Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016) e Neitzel, Cruz e Weiss (2017). O quarto capítulo traz a mediação em leitura no Ensino Médio como possibilidade de encontros, de caminhos para proporcionar o encontro entre os estudantes e a literatura, ainda que estes não sejam leitores. Para abordar a relação com o leitor, bem como da mediação do professor de literatura nesse processo, respaldamo-nos em Martins (2014), Neitzel e Carvalho (2016) e Neitzel, Cruz e Weiss (2017).

Por fim, o quinto capítulo traz algumas considerações sobre a pesquisa e sobre as conclusões obtidas, sem, com isso, encerrarmos as possibilidades de discussões sobre as questões envolvidas.

2 OS PERCURSOS DA PESQUISA

A essência da arte consiste na livre totalidade que resulta da íntima união entre o conteúdo e a forma que lhe é mais adequada.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel

A totalidade da qual nos fala Hegel (1997), em *Estética*, nos conduz à noção transcendental de superação de antiquadas dicotomias, compreendendo que, assim como o sensível e o inteligível estão intrinsecamente relacionados, forma e conteúdo são também complementarmente necessários para atingirmos uma unidade estética conjugada por seu essencial conteúdo e viabilizada por sua forma. Desse modo, analogamente, para que o conteúdo deste estudo se tornasse material de pesquisa alcançável pelo público interessado, foi preciso dar-lhe formas metodológicas que viabilizassem o conteúdo de sua mensagem.

O trabalho com títulos literários escolhidos pelo vestibular durante o Ensino Médio levou à motivação de aproximar os alunos da literatura pelo viés da fruição, da abertura de caminhos que pudessem fazê-los entrar em contato com o universo literário, percebendo o livro como objeto artístico e estético por meio da mediação docente.

Partindo, portanto, da observação e da experiência docente, de três anos com as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, o trabalho junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus Camboriú* levou à reflexão sobre a questão problema: **Como a mediação de leitura do literário no Ensino Médio pode contribuir na formação de leitores sensíveis?**

Por meio desse questionamento, propusemo-nos a estabelecer um diálogo entre o leitor e uma das obras solicitadas para o vestibular. Elegemos como temática a formação de leitores no Ensino Médio de modo a pensarmos a relação com o texto desperta por sentidos múltiplos, que se renovam e se transformam a cada novo olhar, mobilizando conhecimentos sensíveis e inteligíveis, cujos recursos de expressão e de interpretação nos permitem explorar os recursos próprios dessas linguagens para motivar os alunos ao ato da leitura.

Em face à problemática posta, o objetivo geral desta pesquisa é **explorar as mediações de leitura da obra literária selecionada pelo vestibular, Nós, de Salim**

Miguel, no Ensino Médio, visando contribuir para a formação de leitores sensíveis. Esse objetivo busca atender aos **objetivos específicos** de:

- Refletir sobre as concepções de leitura do literário coerentes ao ensino da literatura frutiva.
- Discutir como as mediações de leitura possibilitam o encontro entre o leitor e a obra.
- Analisar os critérios estéticos da obra literária do vestibular *Nós*, de Salim Miguel.
- Estabelecer relações entre a leitura do literário e a educação sensível do leitor.

Como tais objetivos procuram analisar as práticas desenvolvidas com os sujeitos em sala de aula, os percursos percorridos procuram trazer as ações presenciadas, experienciadas, analisadas e registradas por textos escritos, filmagens e fotografias, para que, assim, possam demonstrar as práticas realizadas e o que foi atingido.

Dessa forma, optamos por uma abordagem qualitativa, na qual, segundo Deslauriers (1991), a pesquisa preocupa-se com aspectos não quantificados da realidade, partindo da dinâmica das relações sociais em que o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas, e o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, pequenas ou grandes, mas capazes de gerar novas informações. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

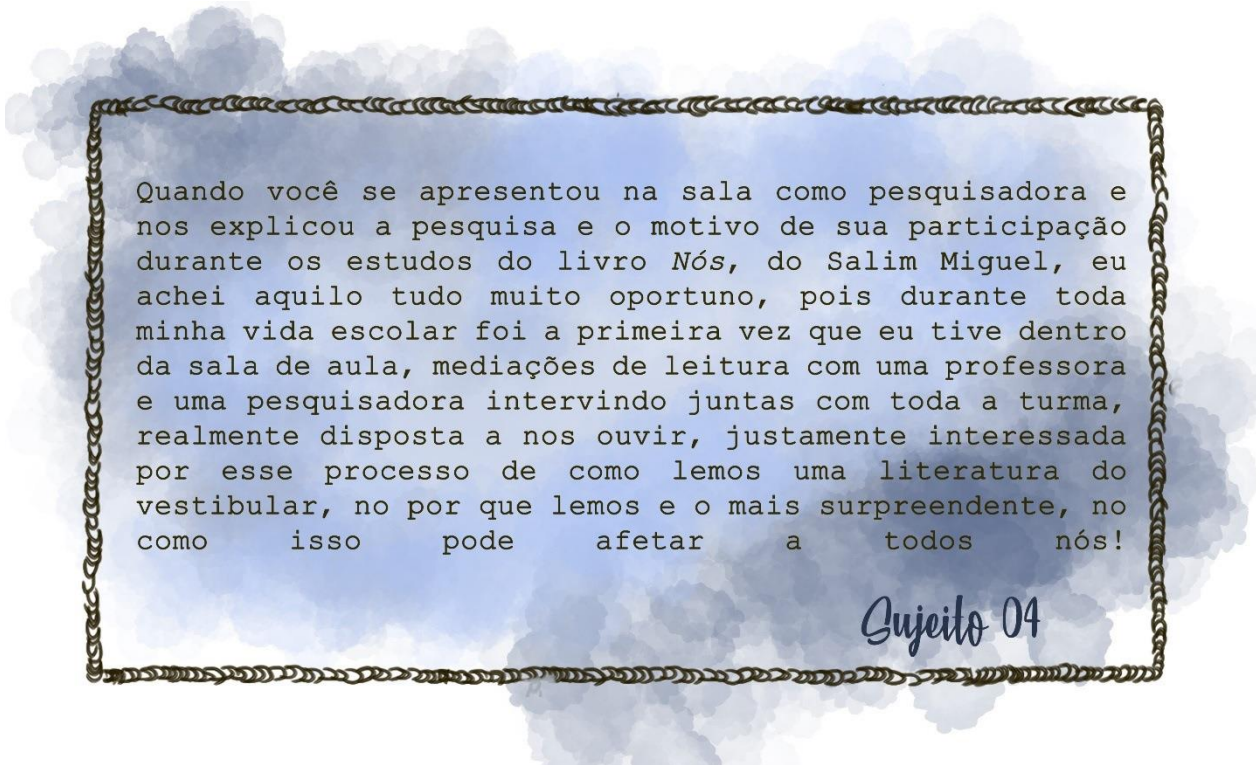
Além da abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-intervenção devido ao grupo envolvido no processo da pesquisa ser composto pelos próprios sujeitos pesquisados e sujeitos pesquisadores em seus ambientes cotidianos da prática escolar. Com isso, foi gerada a necessidade de reflexões e de transformações desencadeadas pela demanda inerente ao desenvolvimento do trabalho diário entre alunos e professores de literatura.

Assim, de acordo com Moreira (2008), a demanda é a desencadeadora do processo de pesquisa-intervenção, e é também o próprio objeto de análise do grupo envolvido no processo. Desse modo, são os sujeitos concretos que, durante suas

interações sociais, produzem tais demandas, fazendo com que os sujeitos da pesquisa, tanto pesquisador quanto pesquisados, tornem-se seres ativos.

A autora compreende ainda que os pesquisadores atuam como “[...] mediadores que possibilitam as manifestações verbais ou não-verbais dos sujeitos sociais que participam da pesquisa-intervenção” (MOREIRA, 2008, p. 412), de modo que a interação estabelecida coletivamente durante o desenrolar do trabalho também proporciona a transformação do próprio pesquisador, levando à ruptura imaginária que supostamente separaria o sujeito-pesquisador do objeto de pesquisa.

É, portanto, no desenvolvimento desse processo interativo que a construção de conhecimentos novos surge, fazendo com que a pesquisa-intervenção seja um processo contínuo de construção imprevisível, no qual os adolescentes que participam, no caso desta pesquisa, tornem-se sujeitos “[...] de fala, de atividade, de linguagem, de afetividade e de consciência” (MOREIRA, 2008, p. 412) da pesquisa, uma vez que as investigações são desenvolvidas em conjunto, como nos mostra o relato do sujeito 4:



Quando você se apresentou na sala como pesquisadora e nos explicou a pesquisa e o motivo de sua participação durante os estudos do livro *Nós*, do Salim Miguel, eu achei aquilo tudo muito oportuno, pois durante toda minha vida escolar foi a primeira vez que eu tive dentro da sala de aula, mediações de leitura com uma professora e uma pesquisadora intervindo juntas com toda a turma, realmente disposta a nos ouvir, justamente interessada por esse processo de como lemos uma literatura do vestibular, no por que lemos e o mais surpreendente, no como isso pode afetar a todos nós!

Sujeito 04

Entusiasmados com a possibilidade de contribuírem com uma pesquisa sobre mediação de leitura do literário, os estudantes tornam-se copesquisadores e efetivos participantes ativos e inacabados, em transformação coletiva engendrada entre sujeito e objeto. Incluímos, nesse percurso, os possíveis desvios inesperados que possam

ter surgido das subjetividades do estudo, não só no sentido de alterar os rumos da pesquisa, como os próprios sujeitos dela. Afinal, neste caso, partimos dos contextos cotidianos de mediação de leitura do literário, cujas perguntas e propostas do pesquisador constituem em si situações de intervenção, em que discordâncias e emoções podem levar pesquisadores e pesquisados a refletir, reavaliar e redirecionar a própria pesquisa.

2.1 LOCAIS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em consonância com a metodologia desenvolvida, após os alunos de quatro turmas (CA16, IA16, THA 16 e THB16) do terceiro ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio e a professora de Língua Portuguesa dessas turmas escolherem o livro do vestibular a ser lido no mês de março de 2018, acompanhei, como pesquisadora, as ações realizadas pelos sujeitos da pesquisa. Ora observei, ora participei ativamente das mediações desenvolvidas em março e abril de 2018 durante três encontros de 1 hora e 50 minutos, sendo um encontro semanal com cada uma das turmas. Durante os encontros, tive a oportunidade de explicar minha pesquisa e convidar os alunos leitores para, ao final das mediações, participarem de um Grupo Focal.

O critério de escolha dos alunos participantes teve como premissa que fossem estes os próprios estudantes do terceiro ano com os quais o trabalho de mediação de leitura do literário estivesse em desenvolvimento durante as aulas regulares de literatura dos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado e, que eles, por livre e espontânea vontade, quisessem participar da pesquisa.

O Grupo Focal foi organizado por meio de um encontro presencial, no dia 27 de abril de 2018, na sala do miniauditório do IFC – *Campus* Camboriú, com 12 alunos do terceiro ano, oriundos das quatro turmas do Ensino Médio em que as mediações foram desenvolvidas. As discussões do grupo iniciaram às 12 horas e 30 minutos e tiveram uma hora de duração, de modo que a coleta não se tornasse cansativa, já que os estudantes costumam ter aulas em período integral no instituto.

Quando os estudantes chegaram a esse espaço, foram orientados sobre a dinâmica da técnica de grupo focal e sobre os objetivos da pesquisa. Salientei que esse processo de discussão seria também uma extensão dos momentos estéticos, formativos e fruitivos desdobrados de/por/com a leitura da obra *Nós*, trabalhada durante as mediações, tanto para os alunos, como para a pesquisadora, em uma

relação dialógica. Seriam captados, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações sobre o objeto da pesquisa.

O formato do grupo deu-se em um círculo formado por cadeiras acopladas por mesas individuais, com plaquinhas cujos nomes dos participantes da pesquisa ficassem visíveis para que, posteriormente, pudéssemos verificar, por meio da filmagem, quem estava falando no momento da transcrição (Figura 1). Sob as placas de identificação, estavam os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice A), para que os(as) participantes assentassem suas participações, e, junto ao TALE, foram entregues também, assinados, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável de menor (TCLE) (Apêndice B), nos quais os responsáveis autorizaram o uso dos relatos produzidos no grupo focal

Figura 1 – Disposição de mesas para o grupo focal



Fonte: Elaborada pela autora.

Como moderadora, ocupei-me de tentar tornar o ambiente amistoso e confortável, favorecendo um clima de acolhimento entre os participantes. Assim, além de recebê-los com os termos, havia também, sobre suas mesas, um bombom de

chocolate e uma garrafa de água para cada um, além dos lanches e sucos disponibilizados (Figura 2).

O encontro foi registrado por uma câmera de vídeo da marca GOPRO e um IPOD da marca Apple (Figura 3). Por meio das imagens e dos sons, procuramos capturar provocações que pudessem suscitar espontâneas relações, sensações, percepções e afetamentos em relação à obra literária lida, promovendo falas e diálogos entre os participantes do grupo. Os alunos aceitaram espontaneamente participar da pesquisa, assinando e entregando os termos para posterior uso das falas na análise do material.

Figura 2 - Mesa de lanches



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 3 - Material utilizado no grupo focal



Fonte: Elaborada pela autora.

O encontro (Figura 4) com o grupo focal foi moderado pela pesquisadora e organizado em três momentos: (a) apresentação dos presentes e dos objetivos e procedimentos da pesquisa, assinatura e recolhimento dos termos; (b) mediação literária com experiências leitoras; (c) discussões sobre a experiência leitora dos presentes a partir de provocações estéticas compartilhadas, bem como pelas impressões e subjetividades suscitadas, trazendo à tona os acontecimentos, as interferências e as forças experienciadas com a leitura da obra, como mostra o cronograma no Quadro 1 que segue.

Figura 4 - Encontro entre sujeitos e objetos provocadores



Fonte: Elaborado pela autora e por Mikaela Casagrande.

Quadro 1 - Cronograma de mediações e de produção de dados

Data	ATIVIDADES
2º quinzena de março/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Contato e explicação sobre a presença, a observação e a participação da pesquisadora durante as mediações realizadas nas aulas regulares de literatura. - Esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa, sua metodologia e a forma de coleta de dados. - Mediação de leitura do literário na sala de aula: provocação inicial com a aula iniciada pelo fim, remetendo a uma quebra lógica e cronológica associada a narrativas não lineares; introdução à obra <i>Nós</i>, de Salim Miguel, a partir da troca de impressões da leitura individual previamente combinada entre a professora e os alunos, seguida pela proposição da experiência criativa e autoral de produção de narrativas conjuntas escritas e orais.
2º quinzena de março/2018	<ul style="list-style-type: none"> - Mediação de leitura do literário na sala de aula: troca de impressões, percepções e sensações construídas coletivamente com a leitura da obra, análise e diálogo sobre a força sensível e estética do texto, sobre as trajetórias de experiências de leitura e singularidades da tessitura narrativa, norteadas por conceitos e teorias do literário subjacentes ao trabalho de mediação; produções de textos escritos e orais sobre o jogo literário de percepções construído pela leitura em grupo.

1º quinzena de abril/2018	- Mediação de leitura do literário na sala de aula: trechos da obra foram entregues aos grupos para que estes construíssem relações, conexões, deslocamentos e ampliações do olhar sobre a narrativa; os grupos articularam reescrituras, interferindo como leitores coautores na construção dos sentidos do texto.
2º quinzena de abril/2018	Realização do encontro de grupo focal: - Apresentação dos presentes e dos objetivos e procedimentos da pesquisa, assinatura e recolhimento dos termos. - Após a apresentação, alguns trechos da obra literária lida passaram por todos no círculo e cada um retirou dois excertos. Em seguida, uma corda com diferentes nós passou por todos os presentes. Enquanto estes tentavam conjuntamente desfazer os nós, todos os participantes manusearam e interagiram com as imagens de cinco pinturas, oportunizando encontros estéticos e chaves de leituras enriquecedoras de diálogos e conexões de leitura, percepção e compreensão. - Por fim, foram propostas discussões sobre a experiência leitora dos presentes a partir das provocações dos excertos do livro, dos nós da corda e das imagens artísticas compartilhadas, bem como pelas impressões e subjetividades suscitadas por tais provocações, trazendo à tona os acontecimentos, as interferências e as forças experienciadas com a leitura da obra.

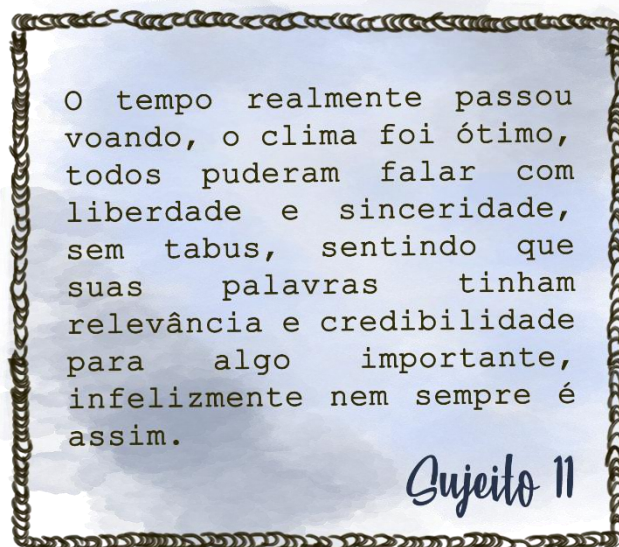
Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 OS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DO GRUPO FOCAL

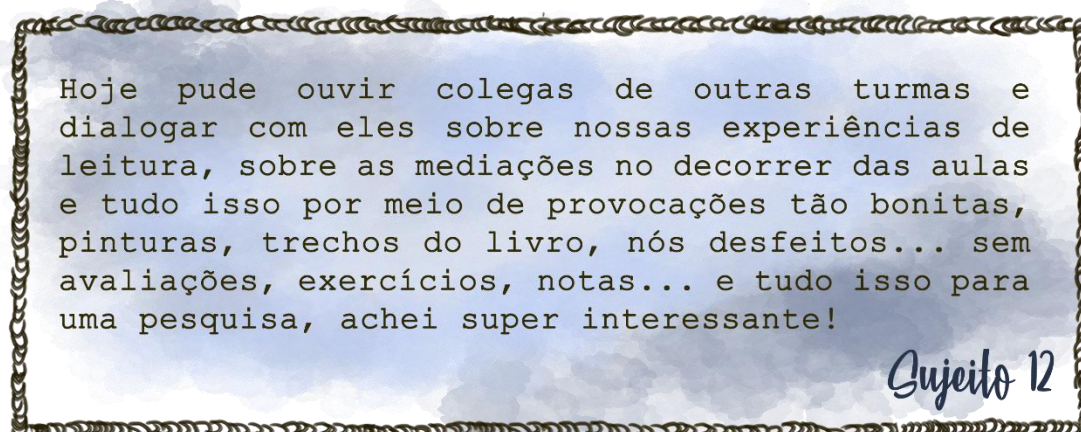
A técnica do grupo focal caracteriza-se por produzir um ambiente de interação entre os participantes da pesquisa, preocupando-se, neste caso, não somente em compreender o que eles pensam e sentem sobre a leitura da obra mediada em sala de aula e sobre suas experiências pessoais e coletivas, mas também como e porque pensam, percebem e se sentem assim (GATTI, 2012). Nesta pesquisa, os dados foram produzidos por 12 participantes do terceiro ano do Ensino Médio integrado ao Técnico do IFC - Campus Camboriú. Procuramos garantir que eles pudessem expressar suas ideias e suas opiniões de forma livre e aberta, proporcionando aos alunos um ambiente que os levasse a se sentirem à vontade, seguros e confortáveis com o contexto de filmagens e gravação de voz.

A técnica sugere que haja trocas efetivas entre os participantes, e que, de fato, eles possam se expressar de maneira livre, sem que se sintam constrangidos ou reprimidos durante o desenvolvimento da prática com o grupo (GATTI, 2012). No caso deste grupo focal, observei que os estudantes presentes estavam levando a técnica com muita seriedade e comprometimento, por saberem que estavam contribuindo para o desenvolvimento de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, que, segundo eles, seria do interesse dos próprios estudantes. Assim, ao final, recebi elogios e

avaliações positivas dos participantes sobre o interesse em ouvi-los, sobre repensar as abordagens em leitura literária e, também, em relação à técnica desenvolvida para coleta das suas expressões, opiniões, sensações e ideias. Nesse sentido, citamos a fala de um dos participantes:



O que se espera do grupo focal é que os sujeitos que participam dessa técnica possam relatar de forma crítica, reflexiva, livre e aberta as opiniões, as expressões, as sensações e as ideias sobre aquilo que está sendo tratado durante o processo de investigação. Com um objetivo em curso, a moderadora e os participantes da pesquisa precisam voltar as suas atenções ao que está sendo discutido, valorizando as ideias do grupo e garantindo a liberdade das opiniões compartilhadas. Dessa maneira, observamos que o grupo focal realizado possibilitou a abertura para o diálogo, a reflexão e opinião livre, como pode ser verificado no depoimento do Sujeito 12 da pesquisa:



Segundo Gatti (2012), na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas ou formas de intervenções diretas. Contudo, o cabe ao moderador fazer encaminhamentos quanto ao tema e intervenções que facilitem as trocas, de modo a manter os objetivos do trabalho no grupo, fazendo com que a discussão flua entre os participantes.

Assim, com a articulação das provocações que fiz, como moderadora e pesquisadora, pude inserir problematizações desenvolvidas de maneira fluida e aberta, conforme o objetivo definido na investigação. Coube a mim, na qualidade de moderadora, manter a discussão ativa e produtiva no decorrer do desenvolvimento do grupo focal, provocando a comunicação e a interação de ideias e opiniões entre todos os participantes, além de manter a vigilância no sentido de evitar dispersões e monopólio das falas.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

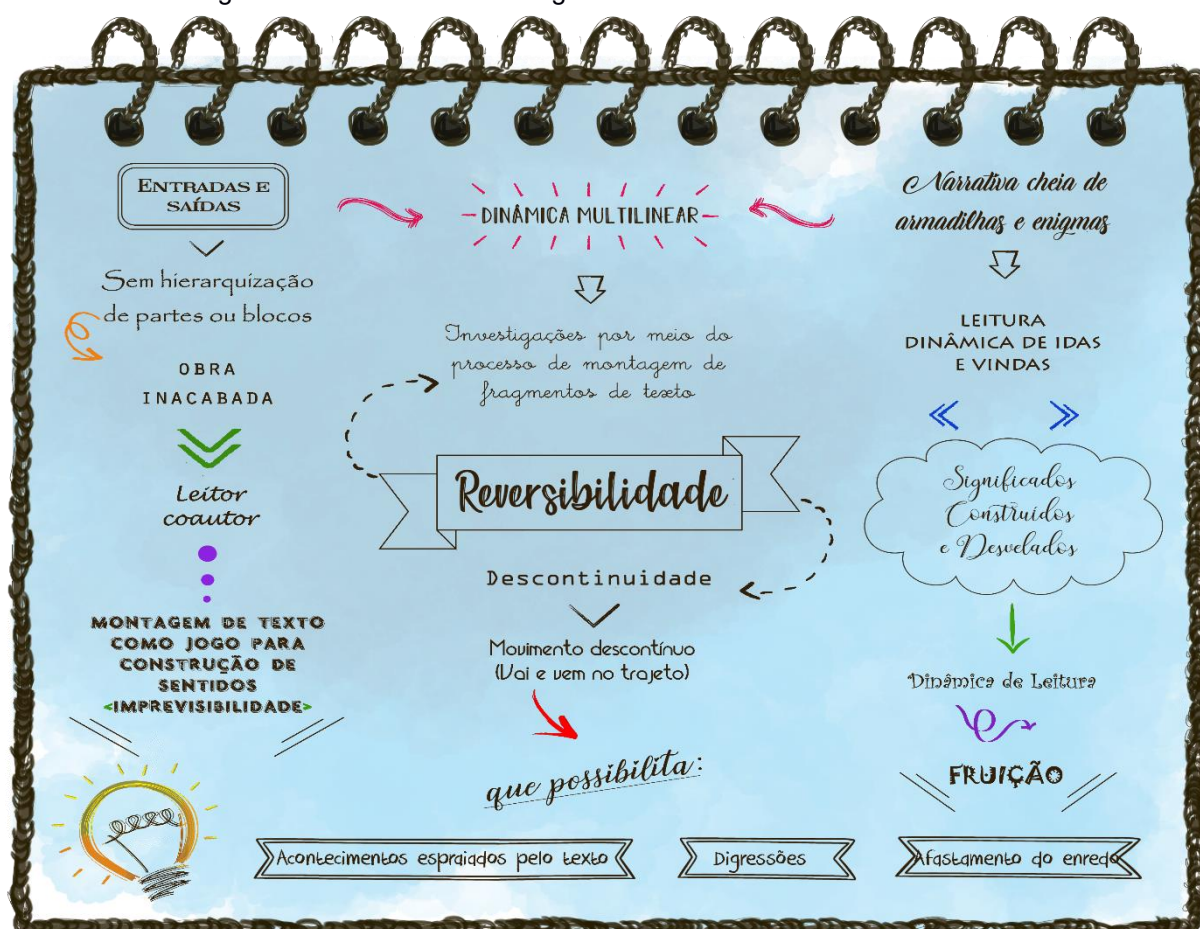
As respostas às provocações, bem como todo o material coletado, foram analisados em conjunto, preservando o sigilo dos nomes dos participantes, e revertidos em dados que, após transcritos, constituem o *corpus* analisado. A transcrição do material coletado pelo grupo focal levou cerca de 20 dias para ser finalizada, e o resultado desse trabalho foi a transcrição de 25 páginas. O contexto em que se desenvolveram as ideias, a consistência interna, a expressão, a frequência, a extensão dos comentários, as especificidades e as subjetividades das

narrativas construídas foram analisadas por meio da abordagem da reversibilidade de Barthes.

Para fazer a análise do *corpus* coletado, fez-se pertinente uma abordagem que contemplasse as diversas formas de manifestação dos textos e dos discursos construídos nesse percurso, conferindo dinâmico movimento às estruturas geradas pela interferência e pela percepção dos leitores (tanto dos alunos, como da pesquisadora).

Barthes (1997), na obra *S/Z*, constrói o conceito da reversibilidade a partir do movimento textual, concebendo a ideia de que nenhum discurso constrói-se sozinho, de modo que percepções, leituras, apreensões, experiências, conhecimentos e conexões configuram a pluralidade e a movência do texto, capazes de provocar significações e sensações que abrem e despertam o olhar para a expansão de caminhos múltiplos, percorrendo as entrelinhas de distintas descobertas, como mostra a Figura 5 que segue.

Figura 5 - Desenho da abordagem da Reversibilidade de Barthes

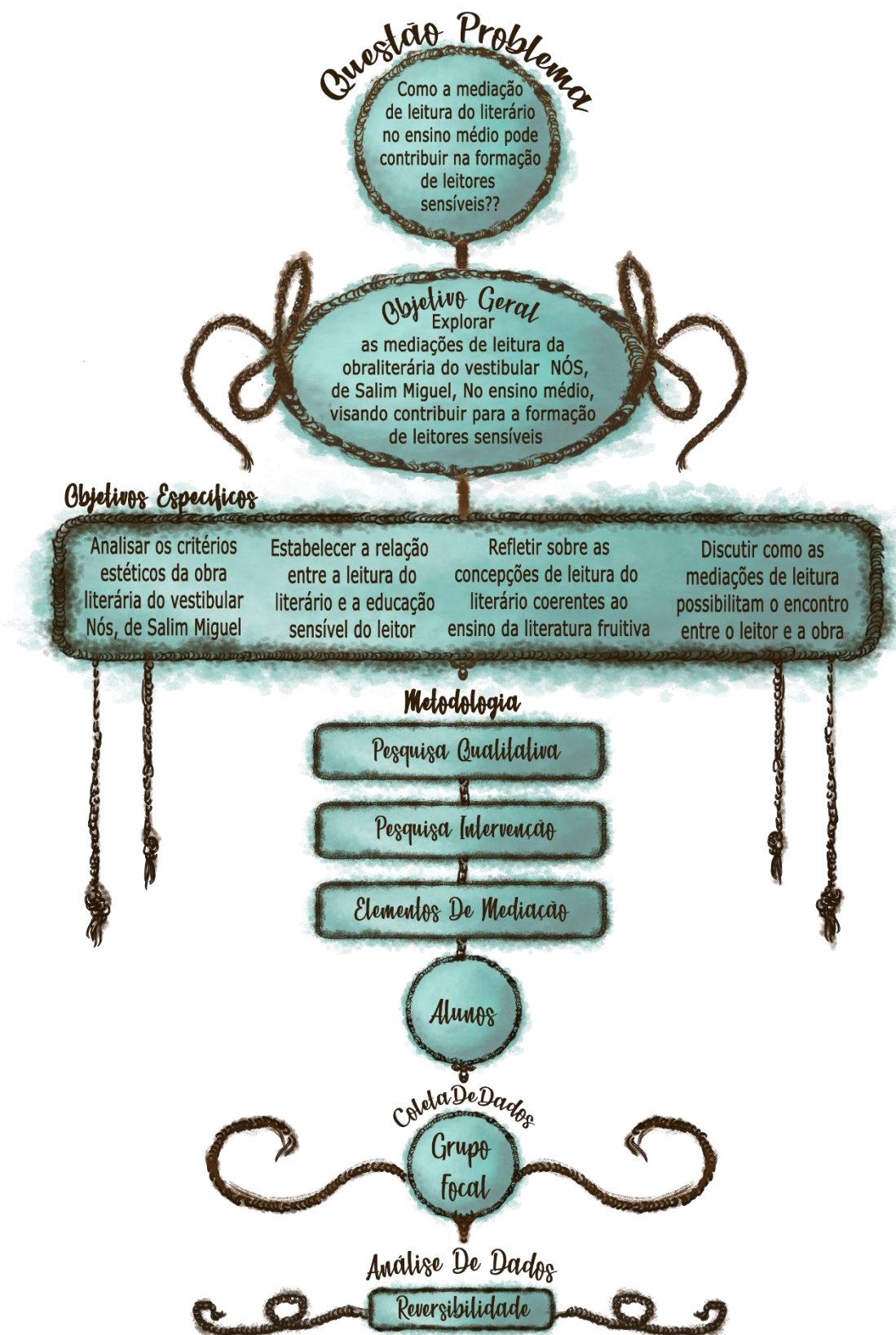


Fonte: Elaborada pela autora.

Por esse viés, pode-se compreender a reversibilidade como um elemento de descontinuidade do texto, em que seu movimento dinâmico e plural torna o texto escrevível por concatenar histórias múltiplas, permitindo ao leitor variadas formas de entrar no texto, pela construção de múltiplos percursos de leitura que “[...] se constituem como um tipo de construção móvel, um caminho a ser percorrido também ao acaso, sem as sequências de começo, meio e fim. Cada extensão só fará sentido mediante o processo de *escreitura*” (NEITZEL, 2009, p. 53, grifo da autora).

Assim, utilizando-nos da abordagem da reversibilidade, a análise dos dados coletados aparece desconstruída e reconstruída de acordo com o curso da pesquisa, de seu desenvolvimento e de seus desdobramentos, articulados à fundamentação teórica e à tessitura desta dissertação ao longo de seus capítulos. Buscamos explorar as mediações de leitura da obra literária do vestibular *Nós*, de Salim Miguel, com o Ensino Médio, visando contribuir para a formação de leitores sensíveis, conforme definido pelo objetivo geral deste estudo. Nesse sentido, ilustramos o percurso metodológico percorrido por meio da Figura 6, para, a seguir, aprofundarmo-nos nas concepções de leitura de literatura que fundamentam esta pesquisa.

Figura 6 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora e por Mikaela Casagrande

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LITERÁRIO (A LITERATURA E A SUA FUNÇÃO ESTÉTICA)

Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o ‘druque’), sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a ‘pessoa’ do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo.

Roland Barthes

A leitura do literário explorada nesta pesquisa compreende o ato de ler em consonância com as proposições de Barthes (2015, p. 9), influenciada pela instigadora pulsão da curiosidade representada pela produção de sentidos múltiplos e renováveis que se transformam a cada nova leitura. É também respaldada pela troca de experiências entre os alunos, pela leitura individual e silenciosa, pela leitura em grupos e pelas descobertas compartilhadas ao longo deste *jogo*.

Nesse sentido, destacamos a figura do professor como mediador literário, pois, ainda que a interação entre obra e leitor se dê na íntima relação tecida pela tensão da própria e silenciosa leitura, a experiência de contato com a leitura literária, para muitos, acontece pela primeira vez na escola, por uma mediação capaz de criar vias e espaços de interações que se efetivem na entrega do leitor ao texto, conforme Neitzel e Carvalho (2016, p.149), “a formação de leitores dá-se no silêncio do texto, na interação leitor/obra”

No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos compreender os conceitos de leitura do literário, à luz da leitura crítica das obras de Barthes (2013), Eco (1971, 2003, 2015) e Lajolo (2001, 2007); da função do livro como objeto estético, ancoradas em Duarte Jr. (2010), Larrosa (2009, 2016), Uriarte, Neitzel e Carvalho (2016) e Neitzel, Cruz e Weiss (2017). E, também, de sua relação com o leitor, bem como da mediação do professor de literatura nesse processo, respaldados por Martins (2014), Neitzel e Carvalho (2016) e Neitzel, Cruz e Weiss (2017), entendendo que a complexidade de tais conceitos permite interpretações múltiplas e, por vezes, complementares.

Para compreendermos a literatura e a função estética do livro na sua relação com o leitor, partimos da concepção de Barthes (2013). Por estarmos todos submetidos às estruturas linguísticas da língua, submetemos nossos pensamentos a tais estruturas para a efetivação da comunicação e apenas encontramos a

possibilidade da liberdade por meio de uma trapaça linguística, na qual nos utilizamos da própria língua: “Essa trapaça, salutar, essa esquiva [...], eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 2013, p. 17).

A concepção de Barthes de que a literatura é a utilização da linguagem não submetida ao poder deve-se ao fato de que a linguagem literária não precisa obedecer a qualquer regra estrutural fixa, de modo que o autor, ao fazer uso dessa linguagem, torna-se livre para escolher e criar estruturas próprias, que lhe proporcionem a fiel expressão de seus sentimentos e ideias. O autor cria um novo valor para além do simples uso comunicativo da linguagem e permite que as palavras assumam novas significações e novos sabores.

Eco (1971) refere-se à tal linguagem como um *idioleto*, um “[...] código da obra, [...] o código privado e individual de um único falante” (ECO, 1971, p. 59). Esse código próprio a cada obra pode causar certo *efeito de estranhamento* no leitor, por fugir às regras cotidianas de uso da linguagem, de modo que, para compreendê-lo, o leitor tece percursos interpretativos próprios, não necessariamente pensados pelo autor da obra, buscando sua significação particular. “[...] o fim da imagem não é tornar mais próxima da nossa compreensão a significação que veicula, mas criar uma significação particular do objeto.” (ECO, 1971, p. 71).

Por esse viés, Eco (2015) trata, em *Obra aberta*, sobre essa possibilidade de intervenção na construção de sentidos do texto, levando-nos a pensar sobre a ambiguidade da linguagem que permite ao leitor intervir nesse jogo de muitas nuances. Todavia, requer profundo respeito pelas intenções semânticas do texto, pelo exercício de fidelidade que a liberdade de interpretação de cada obra permite com seus muitos planos de leitura.

Para que a leitura do literário no âmbito escolar conduza os jovens leitores a intervir na teia desse jogo frutivo, cabe ao mediador docente nutrir encontros e rotas possibilitadoras de fruição com/pelo texto literário, engendradas por mecanismos inerentes ao próprio texto. É preciso tensionar um jogo de aberturas incitadas por polissemias ativadas pelas especificidades da própria leitura, conectando indagações particulares a produções e a recepções em experiências únicas que atravessam o leitor com os fios traçados durante sua tessitura plural, desveladora de sentidos que ressignificam o texto e o próprio olhar para o percurso alinhavado no decorrer da relação de abertura.

Também em *Mensagem estética*, Eco (1971) traz alguns critérios ao texto artístico na relação texto/leitor quanto aos fundamentos do fazer artístico, tomando como ponto de partida a organização dos diversos segmentos que permitem que a mensagem com função estética tenha capacidade geradora de leituras, de expansões, definindo-a da seguinte maneira: “A mensagem assume uma função estética quando se apresenta estruturada de modo ambíguo e surge como auto-reflexiva, isto é, quando pretende atrair a atenção do destinatário primordialmente para ela mesma, a mensagem” (ECO, 1971, p. 52)

Assim, ao pensarmos a leitura literária em sala de aula, podemos concebê-la como leitura de obras de arte, pois, de acordo com Neitzel, Cruz e Weiss (2017), livros literários são alguns dos objetos estéticos que a escola tem a seu dispor para explorar sua força criadora, capaz de gerar deslocamentos no sujeito e no mundo. Portanto, quando o professor, na figura do mediador, põe-se a pensar a leitura do literário em sala de aula como um objeto propositor da experiência dos sentidos, este lança um provocativo convite à entrega, ao gozo e à fruição. Para as autoras, “[...] a função da arte é, sobretudo, permitir a invenção de nós mesmos, de nossa sensibilidade, para voltarmos a acreditar em uma realidade utópica, mas possível em nossos mais íntimos desejos” (NEITZEL; CRUZ; WEISS, 2017, p. 134).

Quando as leituras realizadas no meio escolar possibilitam o encontro entre o leitor e o texto literário, no intuito da criação de uma íntima relação entre ambos, então podemos dizer que a educação estética, com o sentido atribuído por Duarte Jr. (2010), está sendo proporcionada. Entretanto, para elucidar o conceito de estética, cabe fazermos uma reflexão acerca do termo, a começar pela sua origem, cuja raiz encontra-se no vocábulo grego *aísthesis*, com o significado de sensação, de sentimento.

É importante ainda compreendermos que, embora o senso comum muitas vezes pense o contrário, a função da estética relaciona-se também ao conhecimento, à compreensão, de modo que ocupar-se com a estética “[...] é lidar com o mundo sensível, isto é, com possibilidades de apreender o mundo pelas vias sensoriais, pela percepção, participando de diferentes manifestações de acontecimentos do mundo” (URIARTE; NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 188).

Seguindo essa linha de pensamento, partimos para um cuidado em relação aos sentidos, visto que são estes que servirão como as primeiras e essenciais ferramentas para que possamos perceber o mundo a nossa volta. É o que nos apresenta Duarte

Jr. (2010, p.13) quando defende que “[...] o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível”. Nesse caminho, trazemos à baila a importância de voltarmos a nossa atenção a uma educação voltada ao sensível, conforme aponta o autor:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética”- *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (DUARTE JR., 2010, p. 13).

Assim sendo, cabe guiarmos nossa consciência a uma percepção maior de nossos sentidos, a um saber sensível que faz parte de nossa essência humana. Para Duarte Jr. (2010, p. 13), a “[...] educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectualivo [...]”.

Ao tratarmos da educação estética, no âmbito escolar, na formação de leitores sensíveis, estaremos contemplando uma cultura sensível e inteligível, que parte da maneira como somos afetados pelo mundo. Para tanto, é preciso aguçar os nossos sentidos, permitir que sejamos tocados e sensibilizados pelas manifestações — artísticas ou não — que nos cercam, tornando-nos mais empáticos, humanos.

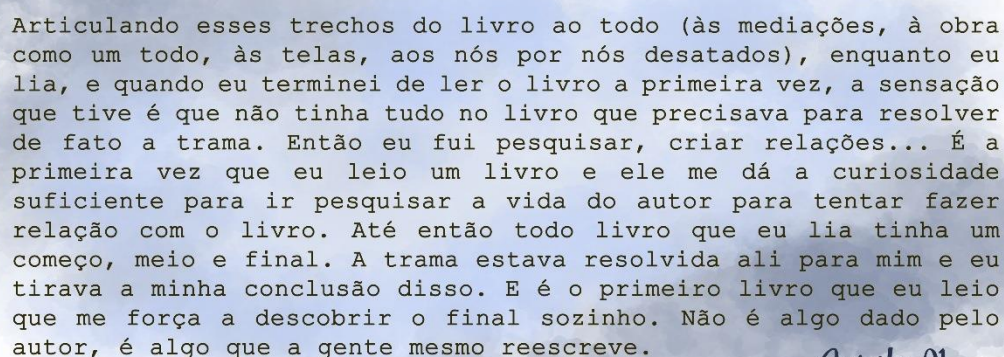
O espaço educativo pode ser pensado também como uma possibilidade de educação dos sentidos, pois, por meio de nossas assimilações sensoriais, percebemos as situações que nos cercam alargando nossas percepções e compreensões sobre quem somos nas relações conosco e com o mundo a nossa volta. Expandimos nossas potencialidades reflexivas, de forma que o conhecimento é apreendido não só intelectualmente, mas também, e indissociavelmente, por meio da sensibilidade, como nos lembra Uriarte (2015, p. 77) ao afirmar que “[...] o mediador cultural, que provoca nossos sentidos, convoca a cognição e instiga percepções individuais”.

A literatura de fruição, assim, desenvolve grande potencial imaginativo no leitor que teve a oportunidade de conhecer o texto como objeto artístico, relacionando-se a este por experiências genuínas que lhe permitam estar em situações oportunizadas pelo universo literário, desenvolvendo sentidos e empatias ilimitadas, conforme afirma

Jouve (2010) ao distinguir a dimensão estética entre a literatura e outras dimensões escritas:

Para mim, uma das características mais importantes do campo artístico é a liberdade de expressão (como não tem finalidade prática, a obra de arte pode se permitir tudo). Assim, uma das funções da literatura é a de expressar pontos de vista inéditos ou a de antecipar conhecimentos futuros. (JOUVE *et al.*, 2010, p. 215).

Assim, na abordagem desta pesquisa, a leitura do texto literário, na qualidade de texto de fruição, suscita níveis de leitura para além do mero e prazeroso entretenimento, convergindo componentes da própria reescrita, configuradora de novas tessituras textuais, de modo que os desdobramentos de significação experienciados possam ser incorporados à vivência cotidiana. Dessa forma a leitura passa para o nível de reescrita, à medida que se torna capaz de preencher as lacunas, ampliar percepções, sentidos e dar voz a significados silenciados, conforme nos relata o Sujeito 1:



Articulando esses trechos do livro ao todo (às mediações, à obra como um todo, às telas, aos nós por nós desatados), enquanto eu lia, e quando eu terminei de ler o livro a primeira vez, a sensação que tive é que não tinha tudo no livro que precisava para resolver de fato a trama. Então eu fui pesquisar, criar relações... É a primeira vez que eu leio um livro e ele me dá a curiosidade suficiente para ir pesquisar a vida do autor para tentar fazer relação com o livro. Até então todo livro que eu lia tinha um começo, meio e final. A trama estava resolvida ali para mim e eu tirava a minha conclusão disso. E é o primeiro livro que eu leio que me força a descobrir o final sozinho. Não é algo dado pelo autor, é algo que a gente mesmo reescreve.

Sujeito 01

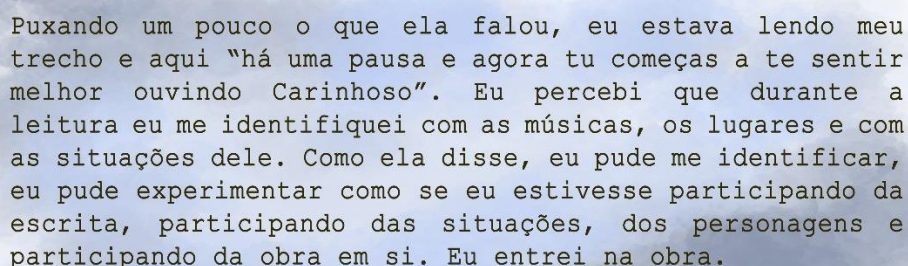
A experiência de perceber-se como um leitor capaz de preencher lacunas e tecer suas relações textuais foi provocada pela curiosidade e pelos encantamentos com que a obra afetou esse leitor, levando-o pela primeira vez a buscar e a construir sentidos e sensações na relação com uma obra literária. Partindo, portanto, do pressuposto trazido por Neitzel, Cruz e Weiss (2017, p. 127), de que “[...] a leitura do literário, para afetar o leitor, necessita ser sentida, habitar em nós, o que implica ser vivida como experiência”, percebemos o quanto este aluno deixou-se afetar pelo texto, trazendo-o para si, criando e estabelecendo relações próprias.

Nesse sentido, ao nos referirmos à experiência leitora, tomamos o termo em consonância com a definição trazida por Larrosa (2016) quando este afirma que experiência é algo que (nos) acontece, às vezes treme, ou vibra, nos faz pensar, sofrer ou gozar, que luta pela expressão, e que, às vezes, quando em mãos capazes de dar forma, converte-se em canto. Algo que não se pode definir ou tornar operativo, mas que, de alguma maneira, só possa cantar.

Os cantos de experiência de Larrosa (2016) referem-se à educação e, sobretudo, à leitura, não a serviço das coisas já existentes, mas organizada em torno de uma categoria de liberdade, de emancipação, de alteridade e de acontecimento, conforme o autor conceitua:

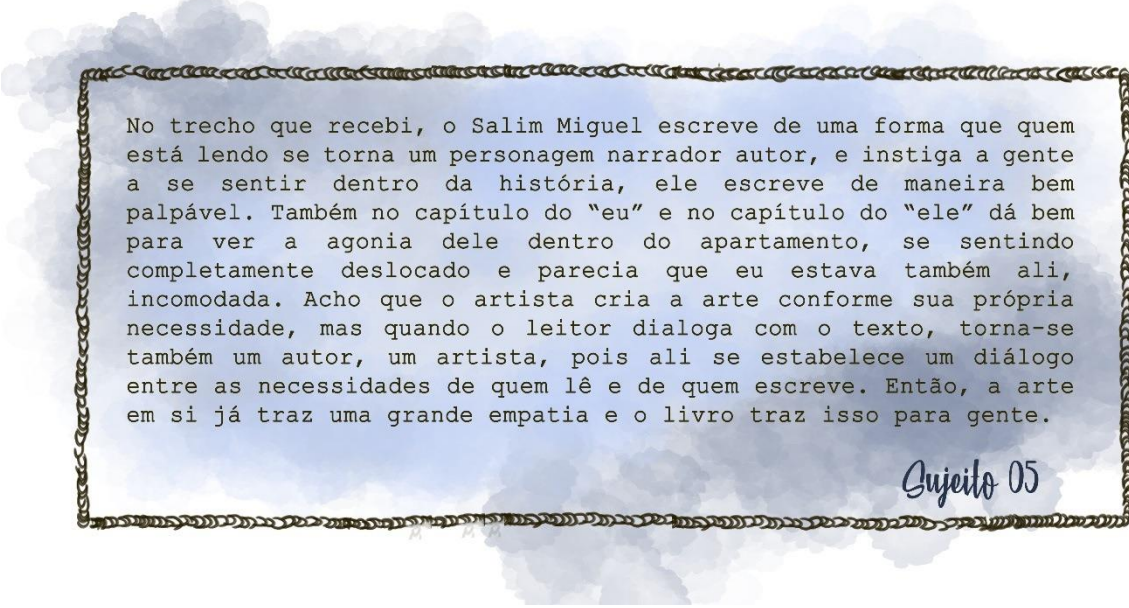
[...] essa experiência em palavras permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. [...] Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. (LARROSA, 2016, n.p.).

Por esse viés, fazer da leitura do literário uma experiência, pressupõe deixar-se afetar por ela, torná-la subjetiva, contextual, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida que nos passa, nos acontece, nos toca. Colocando-nos, assim, como sujeitos receptivos, abertos, expostos, como nos relatam os Sujeitos 5 e 4:



Puxando um pouco o que ela falou, eu estava lendo meu trecho e aqui "há uma pausa e agora tu começa a te sentir melhor ouvindo Carinhoso". Eu percebi que durante a leitura eu me identifiquei com as músicas, os lugares e com as situações dele. Como ela disse, eu pude me identificar, eu pude experimentar como se eu estivesse participando da escrita, participando das situações, dos personagens e participando da obra em si. Eu entrei na obra.

Sujeito 04



No trecho que recebi, o Salim Miguel escreve de uma forma que quem está lendo se torna um personagem narrador autor, e instiga a gente a se sentir dentro da história, ele escreve de maneira bem palpável. Também no capítulo do "eu" e no capítulo do "ele" dá bem para ver a agonia dele dentro do apartamento, se sentindo completamente deslocado e parecia que eu estava também ali, incomodada. Acho que o artista cria a arte conforme sua própria necessidade, mas quando o leitor dialoga com o texto, torna-se também um autor, um artista, pois ali se estabelece um diálogo entre as necessidades de quem lê e de quem escreve. Então, a arte em si já traz uma grande empatia e o livro traz isso para gente.

Sujeito 05

Nessas palavras, percebemos o quanto o convite à experiência leitora proposto na obra *Nós* pode afetar os estudantes, levando-os a ir além do entendimento inteligível da linguagem textual empregada, penetrando em níveis mais profundos do texto. Isso permite ao leitor, além de compreender e refletir, experienciar as conjecturas, lições, situações, cores, dores, cheiros e sabores tão reais e fictícios quanto possíveis.

Atrelando tais relatos ao conceito de experiência subjetiva trazido por Larrosa (2016), podemos refletir sobre a importância do trabalho com a leitura literária no âmbito escolar, à medida que o leitor se torna capaz de desenvolver e produzir discursos que vão além do conteúdo da mensagem, conseguindo organizar criativamente, de maneira inovadora e rica em potencialidades linguísticas, possibilidades de renovações da linguagem. Nesse sentido, segundo Hoisel (1996), falar da experiência leitora subjetiva é falar de ambiguidade, de polissemia, de imprevisibilidade e de abertura, pois a ambiguidade possibilita uma pluralidade de escolhas interpretativas não processadas pela codificação usual, uma vez que a mensagem estética desordena um sistema preestabelecido, cujas normas estruturais lhes são familiares, como demonstram as falas seguintes:

A gente às vezes já se acha um ótimo leitor, mas quando se depara com a literatura descobre que esse é um tipo de leitura diferente mesmo, e que a gente também precisa aprender a fazer esse tipo de leitura. Eu percebi por mim que ela exige um tanto de entrega, porque eu fui pra leitura cheio de expectativas, mas o livro e as mediações desconstruíram todas elas (risos) e assim foi muito melhor, pois me surpreendi e aprendi a ler de outras formas.

Sujeito 01

Eu também consegui ver essa diferença e posso dizer que no início é difícil, pois meu cérebro precisou se exercitar de forma que antes não fazia, porque mesmo eu sendo apaixonada por enredos

fictícios, eu estava muito acostumada com as séries de tv, os filmes e até mesmo com as novelas, claro, eu já sabia o que era me envolver com histórias e personagens, mas o que me provocou de verdade foi eu mesma ter de reconstruir tudo isso na minha imaginação: cenários, lugares, cidades, vozes, características, cores, sabores e cheiros. A literatura te faz imaginar, criar, você vira uma espécie de coautor, de certa forma, pois as imagens não estão prontas, você tem que recriar mentalmente.

Sujeito 03

Muito se ouve dizer que os jovens não leem, que não somos leitores... mas eu discordo disso. O fato é que estamos o tempo todo lendo, em geral nas redes e pelo celular. Além disso, lemos até mais do que gostaríamos por estarmos na escola, para todas as disciplinas precisamos ler, fazer leituras... E sempre ouvi dizer que estudar português e me tornar um leitor seria muito importante para a compreensão de todo tipo de texto. Ok, eu até concordo, mas nada disso adianta se isso ainda for uma atividade chata, a qual você só quer acabar logo para fazer outra coisa. Mas o que eu percebi e descobri é que quando você se torna um leitor de literatura, isso muda, pois então você esquece que precisa ler porque é um livro pro vestibular (e olha que quando comecei a ler foi exatamente por esse motivo), você se envolve com aquilo, você entra na história, cria seus próprios sentidos, você sente o que lê.

Sujeito 05

As perspectivas postas nesses trechos fazem-nos pensar no trabalho desenvolvido na escola pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura, no quanto esse trabalho pode contribuir para uma real aproximação entre os estudantes

e o texto, entre os estudantes e a leitura sensível, estética, frutiva. Se esses jovens achavam a leitura uma atividade chata e obrigatória, será que, a partir do momento que eles não estiverem mais no contexto escolar, continuarão sendo leitores?

O gosto pelo texto literário, como nos trazem os relatos, advém do diálogo, da relação construída nos momentos de leitura, momentos nem sempre tranquilos e prazerosos, mas, em muitos casos, inquietantes, desconfortáveis e provocadores, capazes de afetar, de atravessar e de fazer parte da vida do leitor. Conseqüentemente, quando esse momento ocorre, esse mesmo leitor terá desenvolvido competências e níveis de leitura efetivos, de elevada compreensão. Entretanto, estes serão decorrentes de experiências significativas e que, provavelmente, farão parte da trajetória desses sujeitos para além dos muros da escola.

Com o relato anterior, trazido pelo Sujeito 5, podemos observar a possibilidade de um caminho inverso àquele percorrido por alguns docentes que creem no equívoco de “[...] considerar formar leitores como sinônimo de gostar de ler” (GHIGGI; CHAVES; SILVA, 2017, p. 122), uma vez que podemos antes formar apreciadores da experiência literária frutiva, de modo que, no tecer dessa teia, esses leitores tenham desenvolvido competências leitoras necessárias à costura da tessitura de sentidos e compreensões inerentes ao diálogo com um texto de fruição capaz de afetá-los.

3.1 (DES)ENCONTROS ENTRE OS DOCUMENTOS, O CÂNONE E A ESCOLA: HÁ ESPAÇO PARA A LEITURA SENSÍVEL?

Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe.

Italo Calvino

De acordo com Calvino (2007), os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, mais se revelam novos, inesperados e inéditos quando de fato são lidos, pois nunca terminaram de dizer aquilo que tinham para dizer. Ao assim compreendermos os clássicos, torna-se compreensível que algumas das obras selecionadas pelos vestibulares apareçam repetidas vezes em suas listagens, ano após ano, levando-nos a repensar sobre os motivos que as levam a serem

selecionadas pelas instituições de ensino e pelos exames nacionalmente institucionalizados.

Nesse viés, torna-se pertinente lançarmos um olhar analítico e reflexivo sobre os elementos subjacentes a tais seleções, ao conceito de cânone, bem como às relações entre nossos documentos norteadores e o espaço para a leitura estética e sensível nas instituições de Ensino Médio.

Partindo da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a terem assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Mais especificamente em relação à literatura, a BNCC traz em seu texto a leitura do texto literário como espaço nuclear no Ensino Médio, no qual:

[...] por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs62, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 499)

Percebe-se assim que a literatura deixa de ser proposta como eixo, como nos anos precedentes, situando-se como um campo de atuação no qual as práticas de linguagem se efetivariam. Nesse sentido, a BNCC aborda sobre os campos “literário, político-cidadão e investigativo”, visando às diversas formações para o estudante do ensino médio, ou seja, uma formação estética, por meio do contato com a literatura;

além de “[...] uma formação para o exercício da cidadania, que envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo, opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas” (BRASIL, 2018, p. 84).

A sequência do texto do documento especifica ainda que no campo artístico-literário “busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral, pondo em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição.” (BRASIL, 2018, p. 503).

Segundo a Base (BRASIL, 2018), a análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio em que gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais ou a formas de apropriação do texto literário são considerados associados a habilidades técnicas e estéticas, segundo às quais “espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética.” (BRASIL, 2018, p. 523).

A escolha por alguns verbos empregados ao longo do texto da Base (BRASIL, 2018) denota um caráter prescritivo quanto aos seus objetivos, conforme observamos com o uso do verbo “dever” no trecho a seguir:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2018, p. 523)

Nesse sentido, a Base afirma ainda que:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 523)

A fim de justificar a introdução às ditas obras da tradição, a BNCC (BRASIL, 2018) alega a importância destas não só por sua condição de patrimônio, mas também

por possibilitarem a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, segundo a Base, “tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos.” (BRASIL, 2018, p. 523).

Entretanto, com essa visão, o documento não aponta segundo qual aporte teórico compreende o clássico, o cânone, a fruição, a historicidade e os códigos estéticos mencionados, trazendo uma concepção generalizada da literatura, sem aprofundar reflexões teóricas ou metodológicas direcionadas à educação literária proposta e prevista, além de não apresentar conceitos ou referências a pesquisas direcionadas a tal conceito. O leitor do documento não encontrará, por exemplo, conexões entre as práticas de leituras propostas e os letramentos literários que os alunos deveriam, segundo a própria Base (BRASIL, 2018), construir e aprofundar no contexto do ensino médio.

Quando a BNCC considera que devemos partir de uma tradição constituída por clássicos perfilados como canônicos, torna-se pertinente discutirmos por que um determinado texto passa a pertencer ao cânone literário e, antes ainda, por que um dado texto é considerado literário e de onde viria a qualidade artística que o leva a se tornar um clássico.

Revisitando as origens do termo, etimologicamente, “a palavra cânone vem do grego *kanón*, através do latim *canon*, e significava “regra”. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 61). Segundo a autora, de modo geral, o cânone é entendido como um conjunto de obras que representam um alto valor artístico, é aquilo a que se convencionou chamar de “Grandes livros” ou “Alta Literatura”; são, portanto, obras maiúsculas, dignas de serem estudadas por anos, por infindáveis gerações de leitores (que as lerão de modo diverso devido a condições históricas específicas, mas “conscientes” de que se tratam de grandes obras).

Não obstante, de acordo com Abreu (2006), tais questões passariam por fatores extra literários, em que:

Por trás da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto dos

textos em circulação. Os critérios de seleção segundo boa parte dos críticos é a literariedade imanente aos textos, ou seja, afirma-se que os elementos que fazem de um texto qualquer uma obra literária são internos a ele e dele inseparáveis, não tendo qualquer relação com questões externas à obra escrita, tais como o prestígio do autor ou da editora que o publicou, por exemplo. Entretanto, na maior parte das vezes, não são critérios linguísticos, textuais ou estéticos que norteiam essa seleção de escritos e autores. [...] Entra em cena a difícil questão do valor, que tem pouco a ver com os textos e muito a ver com posições políticas e sociais (ABREU, 2006, p. 39).

De acordo com esta percepção, o estatuto literário atribuído a determinados textos não seria conferido apenas por critérios exclusivamente literários, mas também influenciados por critérios decorrentes de determinadas “posições políticas e sociais”, visto os considerados fatores literários supostamente não existirem por si mesmos, mas serem, antes, formulações culturais oriundas de um dado modelo ideológico.

Em consonância com este pensamento, o discurso hegemônico do cânone literário seria influenciado também por fatores extra-estéticos inerentes a formulações culturais, sociais e ideológicas e nesse sentido, Kothe (1997) afirma que:

A pretensão implícita em todo cânone é ser indubitável e absoluto: isso pertence a sua natureza na medida em que ele é o poder em forma de texto. O cânone é formado por textos elevados à categoria de discurso, no sentido que nele se tem a palavra institucionalizada pelo poder. O cânone não pretende ter estrutura, mas ser simplesmente a condensação dos textos selecionados da tradição e pela tradição, por causa de sua qualidade artística superior: o fundamento de sua poética é, no entanto, política” (KOTHE, 1997, p. 87).

Na perspectiva do autor, no discurso canônico, subjacente à qualidade estética do texto, haveria um discurso de poder criador de uma “ilusão discursiva”. Entretanto, segundo Perrone-Moisés (1998), mostrar os componentes ideológicos na formação do cânone é o óbvio, mas “atribuir sua constituição exclusivamente a interesses imediatos de classes ou de grupos sedentos de poder é restringir enormemente as motivações dos escritores, críticos, professores e subestimar a função das obras literárias na sociedade” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 197).

De modo que, na leitura do texto literário, popular ou erudito, expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, caberia nos questionarmos quanto à sua intencionalidade artística, seus recursos, sua influência ou contribuição histórico-social e se é capaz de proporcionar estranhamentos e prazer estético, ainda que tais identificações sejam amplamente debatidas.

A reflexão trazida pela autora, intertextualmente, dialoga e faz ressoar as palavras do jovem personagem criado por Hugo Mãe (2015) em *Contos de cães e maus lobos*, quando este recorda os ensinamentos do avô: “Quem se desilude morre por dentro. Dizia: é urgente viver encantado. O encanto é a única cura possível.” (MÃE, 2015, p. 123). Para além de sermos favoráveis ou contrários ao cânone, que possamos refletir a respeito, e, perceber-nos capazes de nos encantar e afetar estética, sensível e criticamente com o texto literário, para que a nossa prática mediadora seja de professores-leitores encantados com o literário.

Perrone-Moisés (1998) demonstra, ainda, que a questão canônica da validade artística de determinadas obras literárias evidencia-se como um espaço de disputa por diferentes grupos culturais e discursos teóricos que se refutam ou complementam, ora na defesa e manutenção do cânone entendido como patrimônio cultural da humanidade, ora na busca por uma reelaboração/revisão desse cânone. Acrescenta ainda que apesar da defesa do estético não ser ideologicamente neutra, essa defesa pode estar dentro do projeto emancipador de manter autônomas todas as esferas da vida social, inclusive a artística.

Portanto, a autora vê o cânone como um dos quadros de valor de uma cultura determinada, e como tal, relativo a essa cultura, fadado à transformação e sujeito ao desaparecimento, como todas as manifestações humanas. Assim, “ou o cânone resiste por ser reconhecido como ativo pela cultura viva, ou ele se torna letra morta” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 201). Uma vez que, segundo Frederico e Osakabe (2014), a vida literária dentro da história cultural de um país não erige padrões eternos e por isso mesmo não define normativamente quadros definitivos de referência para a posteridade. No entanto, não é possível uma cultura sobreviver sem tais padrões:

Assim, a noção de cânone guarda relação com a transitoriedade, com a época e sua fugacidade, mas, também, com a permanência. Por isso, embora nada se possa considerar definitivo em matéria de excelência estética, dificilmente se poderá considerar como gratuito o efeito de permanência de obras que mantêm, mesmo com o passar dos séculos, o vigor do momento de seu aparecimento. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 78)

Nesse sentido, concordamos com Perrone-Moisés (1998) quando esta insere a questão na atual reflexão de que qualquer lista valorativa é contestável e condenável, se reavaliada a partir de critérios estranhos a sua elaboração, já que os pressupostos do cânone ocidental são a universalidade, a hierarquia e a durabilidade, o mais coerente, por parte dos defensores das categorias até agora excluídas desse

cânone, seria a proposta de abolição deste, e não o desejo de refazê-lo ou nele figurar, para esses, a sugestão da autora seria falar em currículos ou repertórios e não em cânones.

Ao abordar os currículos, a autora nos reinsere na discussão das proposições dos nossos documentos norteadores, assim, quando a BNCC, no texto de 2016, aponta que o primordial não seria o “ensino de literatura”, mas sim a necessidade de que a escola promova o “contato com a literatura para a formação do leitor literário”, nota-se uma ruptura numa antiga e falida maneira utilitária de abordar a literatura e a mediação de leitura na escola. Esta ruptura abriria um espaço rico e cheio de possibilidades para a formação de leitores sensíveis no espaço escolar institucionalizado como podemos observar no trecho:

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BRASIL, 2016, p. 65).

A proposição da legitimação da sala de aula, enquanto espaço formal para o encontro com a literatura, institucionaliza a valorização da compreensão da leitura literária como possibilidade de afetamento pelo “Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases [...]” (BARTHES, 2013, p. 20), num jogo de negociação e (re)construção de sentidos no qual o leitor tem papel fundamental.

Contudo, ao abordar o resgate da historicidade dos textos literários em suas relações com seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade, não evidenciam como as dimensões simbólicas e políticas envolvidas no ato da leitura literária são compreendidas, ou como são consideradas as articulações dialógicas e simbólicas subjacentes a tais relações com o texto.

Nesse sentido, o documento também não deixa claro as bases epistemológicas referentes à educação literária e ao ensino de literatura propostos o que, segundo Silva (2017), ainda pode propiciar futuramente amplos debates investigativos a respeito. Sob esse aspecto, Silva (2017) recorre a Beach e Marshall (1991) que

entendem a *leitura da literatura* relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, e o *ensino da* como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua composição estética.

Segundo Beach e Marshall (1991), esses dois níveis estariam imbricados, na medida em que, ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela *leitura da literatura*) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo *estudo/ensino da literatura*).

Assim, caberia à escola viabilizar a *leitura da literatura* pela via fruitiva, num jogo de construção e reconstrução de sentidos, a partir da qual o aluno sintasse instigado à leitura do texto independentemente das notas, do vestibular e das tarefas escolares, sem privilegiar o *ensino da literatura*, uma vez que tanto a *leitura da literatura* quanto o *ensino da literatura* são níveis dialeticamente relacionados no contexto escolar e por isso deveriam estar intimamente articulados.

Nesse viés, entretanto, as orientações da BNCC reforçam a importância da *leitura da literatura*, sem promoverem articulações com, o também previsto pelo documento, *ensino de literatura*, no sentido de ampliar o debate sobre a necessidade de instrumentalizar professores e alunos para a construção dessas relações

A Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, apresenta o desenho curricular do ensino médio, associando as reflexões sobre o ensino de literatura às dimensões da linguagem, da língua portuguesa, da leitura e do letramento e nesse sentido, as orientações curriculares ainda demonstram precisar ampliar o debate sobre reflexões teóricas e didático-metodológicas que forneçam subsídios para que os docentes possam fundamentar ou repensar sua prática pedagógica quanto ao estudo do texto literário em sala de aula.

Diante desse cenário, a literatura surge integrada à área de linguagens, articulando-se ao ensino de Língua Portuguesa, compreendendo-se este como componente curricular obrigatório. Nesse cenário, acredita-se que o papel reservado à literatura na nova organização curricular do ensino médio está atrelado à forma como as unidades de ensino irão interpretar as orientações curriculares propostas

pela BNCC e pela Lei nº 13.415/2017, uma vez que as reflexões sobre literatura propostas pela BNCC serão fundamentais para ampliar o debate sobre a reforma do ensino médio.

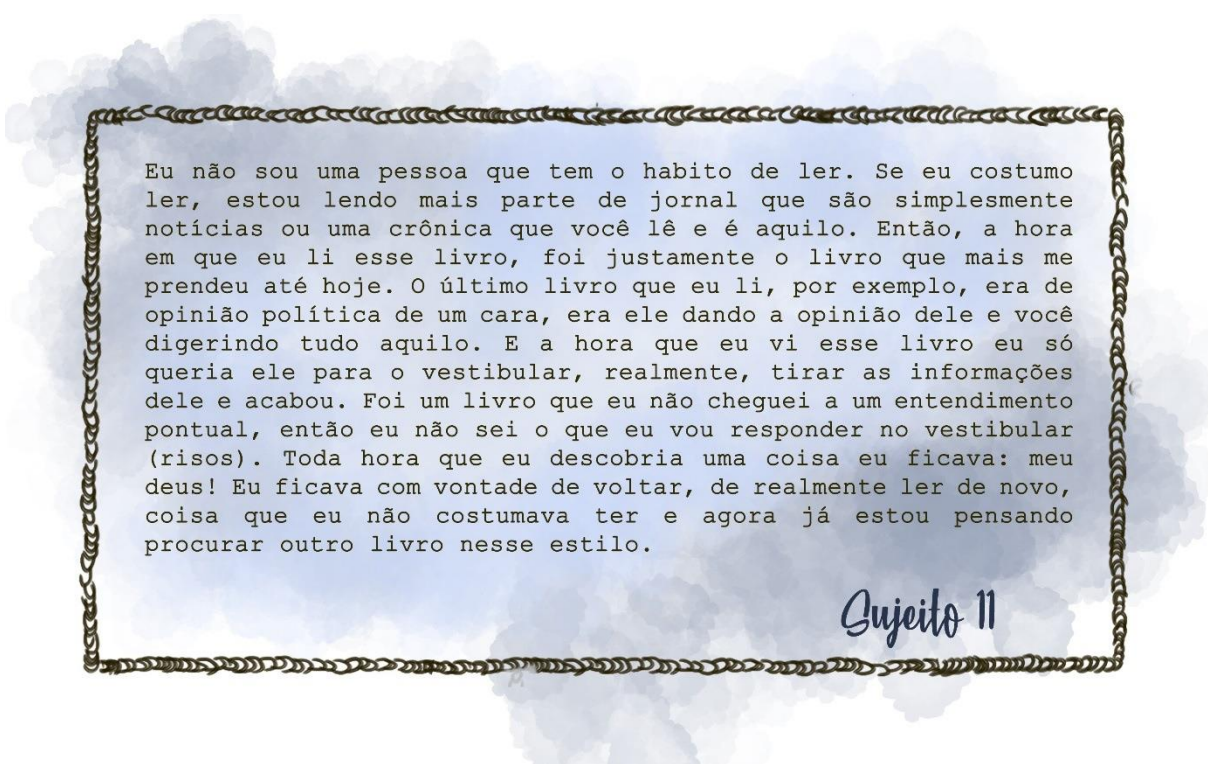
Segundo o texto da Lei nº 13.415/2017, em seu Art. 36, inciso 5º, “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2017). Não obstante, as diretrizes devem estar além das dimensões políticas, de modo que professores, gestores, estudantes e a comunidade participem ativamente dos planejamentos e da elaboração de projetos e propostas direcionadas às demandas de cada escola.

Portanto, se a escola tiver como projeto a formação integral dos seus estudantes, relacionando as diferentes áreas do conhecimento, então a literatura poderá encontrar e garantir seu espaço, ainda que as reflexões sobre o literário sejam superficiais ou incompletas nos documentos curriculares, como afirma Barthes (2013), “A literatura assume muitos saberes... Se, por não sei que excesso..., todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2013, p. 18).

Ao reconhecermos e valorizarmos o quanto a literatura no espaço escolar pode ampliar acessos, propiciar (re)construções de relações entre estudantes e obras literárias, reconhecendo o valor não apenas linguístico, mas seu potencial transformador, político, simbólico, ideológico, histórico, sociocultural e sobretudo estético, percebemos a importância do amplo debate entre gestores, professores, estudantes e comunidade em geral sobre as possibilidades de expansões sensíveis e inteligíveis que o texto literário nos abre, seja por sua liberdade e criatividade discursiva, seja por provocar o estranhamento do leitor, oportunizando espaços de fruição fora das premissas do utilitarismo no contexto do ensino médio.

3.2 LER PARA PASSAR, LER PARA O VESTIBULAR, LER POR GOSTAR (A FRUIÇÃO NA ESCOLA)

Para que a leitura literária torne-se uma experiência significativa na vida de cada leitor, é necessário deixar de abordá-la como um pretexto, é preciso parar de empurrá-la garganta abaixo dos alunos como um remédio amargo e necessário, pois, para que essa leitura plural e rica em possibilidades torne-se frutiva, faz-se necessário gostar dessa experiência, dessa entrega ou, até mesmo, de todo desconcerto que esta possa vir a suscitar.



Eu não sou uma pessoa que tem o hábito de ler. Se eu costumo ler, estou lendo mais parte de jornal que são simplesmente notícias ou uma crônica que você lê e é aquilo. Então, a hora em que eu li esse livro, foi justamente o livro que mais me prendeu até hoje. O último livro que eu li, por exemplo, era de opinião política de um cara, era ele dando a opinião dele e você digerindo tudo aquilo. E a hora que eu vi esse livro eu só queria ele para o vestibular, realmente, tirar as informações dele e acabou. Foi um livro que eu não cheguei a um entendimento pontual, então eu não sei o que eu vou responder no vestibular (risos). Toda hora que eu descobria uma coisa eu ficava: meu deus! Eu ficava com vontade de voltar, de realmente ler de novo, coisa que eu não costumava ter e agora já estou pensando procurar outro livro nesse estilo.

Sujeito 11

A esses estudantes a literatura parece desejável por muitos motivos, dentre eles, porque, quando nela penetram, conforme descreve Michèle Petit (2009), tornam-se mais hábeis no uso da língua, conquistando uma inteligência mais sutil, mais crítica; e, também, se tornam mais capazes de explorar a experiência humana, atribuindo sentidos e valores poéticos. Nesse sentido, podemos perceber o quanto a percepção de Petit dialoga com Foucault quando este afirma que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAULT, 1994, p. 5).

Foucambert fala-nos sobre um tipo de leitura provocadora, capaz de suscitar questionamentos e construir novas respostas, assim como o Sujeito 11 detalha ao rir de si mesmo, de suas expectativas frustradas de chegar a um entendimento assertivo, objetivo e utilitário do texto literário. A obra, ao contrário, trouxe-lhe mais questionamentos e dúvidas, porém mais vontade de ler e compreender-se parte da leitura que tanto lhe afetara.

Assim, para que a leitura feita pelos estudantes teça ligações efetivas com o universo que os circunda, transformando-se em valores multiplicadores de sentidos, nas palavras de Lajolo (2005, p. 13), “[...] a escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola estará ensinando seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor”.

Podemos compreender esse melhoramento pela ampliação das percepções sobre si, sobre o outro, sobre suas relações e sobre a própria realidade a sua volta. À medida que os alunos são inseridos na linguagem literária pelos estímulos à leitura, colhem novos conhecimentos e percepções sobre o mundo e tornam-se então leitores, não apenas pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas, sobretudo, pelo gosto desperto, conforme nos expõe Bellenger (1978):

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sobre o prazer. (BELLENGER, 1978, p. 17).

Nesse sentido, tornar-se um leitor tem a ver com o desejo pelo texto, não exclusivamente pela sabedoria com ele apreendida, mas pela maneira como nos comunicamos com ele, pois, ainda que permaneçamos fisicamente sozinhos, nesse diálogo, desfrutamos sensível e intelectualmente do trabalho fecundo sobre nós mesmos, por tempo indefinido. Afinal, as lembranças que as leituras nos trazem recriam, em nossos espíritos, lições fortes o suficiente para nos conduzirem a reflexões que se manifestam ao longo da vida, nos mais variados e imprevisíveis contextos, remetendo às palavras de Cortázar:

E a cada dia me parece mais lógico e mais necessário ir à literatura - seja na condição de autor, seja na de leitor - como se vai aos encontros mais essenciais da existência, como se vai ao amor e por vezes à morte, sabendo que fazem parte indissolúvel de um todo e que um livro começa e termina muito antes e muito depois da sua primeira e última palavra. (CORTÁZAR, 2001, p. 27).

Bellenger, Cortázar e o nosso Sujeito 11 trazem, em comum, o desejo pela leitura que conduz a experiências capazes de aproximar o leitor de si mesmo por meio de percepções que se desdobram ao longo do tempo e do caminhar de cada indivíduo, transcendendo qualquer função utilitária que o texto literário possa assumir. Por esse viés, quando trazemos a questão ao contexto escolar, compreendemos que, por meio da educação formal, do conceito tradicional de leitura, legitimado pelo uso do cânone, nem sempre nossos jovens são considerados leitores, pois estes, como relatado por um dos sujeitos da pesquisa, apropriam-se de fontes distintas, à margem do estabelecido pelas instituições escolares.

Cabe ao mediador docente, portanto, antes de desmerecer as outras vias percorridas por seus alunos, fazê-los perceber as especificidades de cada gênero textual, atentando aos valores estéticos que diferenciam um texto literário de outros gêneros aos quais possam estar acostumados, possibilitando o acesso a textos artísticos, densos e ampliadores da visão do mundo, das maneiras de sentir e pensar. É preciso promover interações entre texto e leitor a partir das quais esses jovens se permitam preencher os vazios do texto, apropriando-se textualmente dos sentidos construídos pelos diversos agentes da linguagem, da sensibilidade e da imaginação que efetivam caminhos de entendimento do texto.

As subjetivas trajetórias leitoras tecidas trazem a potência tensionada pela escritura, a leitura e o entendimento construído pela interpretação, levando-nos a refletir sobre a importância da mediação da leitura do literário como lugar do oportuno encontro entre leitor e obra. Tomamos como base para isso as palavras de Martins (2014, p. 226), segundo as quais a mediação objetiva “[...] possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia”. Oportuniza-se, assim, o encontro entre os sujeitos e a obra, no qual o leitor reivindique um papel ativo à medida que estabelece novas relações consigo mesmo e com o mundo, permitindo-se uma entrega subjetiva

e solitária que o leve a ressignificar e construir conceitos propostos pelo jogo literário, como abordaremos no capítulo seguinte.

4 MEDIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: DO ENCONTRO COM O TEXTO AO VESTIBULAR

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

Alberto Caeiro

O mestre dos heterônimos, Caeiro (PESSOA, 2005, p. 19), faz-nos lembrar que o mundo é uma eterna novidade quando nos permitimos olhá-lo com receptividade e sensibilidade, trazendo à tona a experiência infante do inesperado, do novo. “Sei ter o pasmo essencial/ Que tem uma criança [...]” (PESSOA, 2005, p. 19). Assim, o poeta torna-se infante pelo constante e genuíno exercício de percepção da novidade da vida, em que “direita”, “esquerda” ou “para trás” mostram-se sempre por novas imagens, subvertendo a ideia do tempo passado como conhecido e, agregando a este, novos e diversos sentidos experienciados pelo sensível prisma do eu lírico presente.

Se, no acúmulo de atividades e demandas cotidianas, esquecemo-nos da beleza singular de dar voz às sutis sensações da rotina, Alberto Caeiro permite-nos uma generosa chacoalhada para *aquilo que nunca antes eu tinha visto*. A voz poética do eu lírico nos afeta, nos sacode e faz com que, além de refletir sobre o exercício de entrega para com a novidade do mundo, reflitamos, também, acerca de como podemos ser afetados esteticamente pelas relações sociais, culturais, pessoais e familiares em que crescemos, sentimos, compreendemos e compartilhamos da existência.

Estar engajado à experiência perceptiva de manter-se sob o *pasmo essencial* do olhar, do tocar e deixar-se tocar por vivências estéticas, como a leitura de um poema, por exemplo, leva-nos a refletir sobre a prática do profissional docente, mais especificamente do professor de Língua Portuguesa e Literatura e sobre sua prática mediadora em sala de aula, compreendendo a literatura como objeto estético e artístico provocador de percepções e afetamentos tecidos pela sensibilidade criativa.

Para algumas pessoas, por questões diversas e múltiplas, a leitura pode trazer novas e ampliadas percepções na direta relação entre elas, ser fruidor, e o objeto artístico, em outros tantos casos. Contudo, esse saber-perceber constitui-se em uma atividade a ser ensinada, compartilhada, possibilitando que “[...] o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, deixando-se invadir pela estesia, pelo saber sensível” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 36).

Quando pensamos a respeito das formas como a relação obra e leitor pode se estabelecer e nos afetar, inevitavelmente chegamos à forma como o livro nos chega, como ocorre esse encontro inicial. Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3*, realizada em 2011 e publicada em 2012, 45% dos leitores brasileiros foram influenciados pelo docente, 43% pela mãe, 17% pelo pai e 17% afirmaram que ninguém os influenciou a ler (FAILLA, 2012). Os dados revelam que se tornar um leitor, tomar gosto pela leitura traz notória relação com contextos pessoais nos quais os sujeitos foram inseridos a algum tipo de mediação leitora.

Na última pesquisa, *Retratos da Leitura no Brasil 4*, realizada em 2015 e publicada em 2016, Lajolo (2016) apresenta considerável mudança nos números, os quais mostram que 15% dos leitores foram influenciados pela mãe, 10% pelos professores e apenas 6% pelos pais. Após trazer esses dados, Lajolo questiona o leitor com um provocativo “Será?”. A autora mostra-se pouco convencida, discorre sobre esses dados irem na contramão do que registram biografias, romances, depoimentos e documentos que povoam histórias de leitura.

Segundo a autora, compatibilizar as distintas fontes estatísticas e permitir que os dados de cada pesquisa sejam articulados com os das demais fontes de informação requer que consideremos debates acerca do tema e sobre a metodologia a ser adotada. A pesquisadora, na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 3*, já apontava que

[...] talvez valha a pena submetê-los a discussões de uma equipe multidisciplinar capaz de ler na pesquisa tudo o que ela pode ensinar relativamente a: políticas de leitura e de educação, políticas editoriais e formatações possíveis para novas pesquisas que, refinando seus procedimentos, refinem igualmente seus produtos. (LAJOLO, 2012, p. 180).

Desse modo, se, em maior ou menor proporção, a vontade e a apreciação pela leitura tendem a ter alguma relação com a trajetória percorrida por cada um em suas trocas e relações, cabe pensarmos o espaço educativo, a escola, também como um

local de educação dos sentidos, como possibilitadora de provocações que alarguem as percepções dos sujeitos acerca de si mesmos, dos outros, dos seus entornos, de suas potencialidades criativas, críticas, reflexivas e expressivas. Assim, apoiando-nos na compreensão de Duarte Jr. (2010), a educação dos sentidos envolve uma atitude harmoniosa diante do mundo, na qual o sensível torna-se elemento central do conhecimento, pelo entendimento de que este é complementar ao saber inteligível.

Quando os espaços educativos estão atentos à importância dessa complementariedade, cria-se um terreno fértil para que o sujeito fruidor relacione-se esteticamente com o texto literário como objeto artístico, à medida que “[...] a mediação efetuada assume a responsabilidade de orientar e intermediar o processo de fruição, promovendo o diálogo entre obra e público” (KUPIEC; NIETZEL; CARVALHO, 2012, p. 10).

A essa responsabilidade, de mediar, podemos atribuir também a promoção do rompimento com o já determinado pela ampliação do olhar, pela construção de diálogos e pelos encontros que levem o estudante ao encantamento ou ao estranhamento, ao questionamento, à dúvida, à inquietação. E, também, ao movimento entre múltiplas direções que o possibilite perceber a obra literária como parte de uma teia de sentidos, tanto para quem a cria como para quem se volta à experiência leitora.

À mediação compreendemos uma forma de viabilizar que o estudante amplie sua sensibilidade leitora, pois “ao provocar diálogos internos, por meio do acesso a uma determinada forma ou objeto, descobrindo e conhecendo, a mediação cultural pode favorecer encontros sensíveis alcançando outros pontos de vista e novas significações” (Uriarte, Neitzel, Carvalho, & Kupiec, 2016, p. 37). Entendemos que mediar é possibilitar encontros que se abram para que as potencialidades que a obra traz manifestem-se na relação estabelecida entre obra e público.

Martins (2014) afirma que a mediação é um “estar entre muitos”; dessa forma, temos na figura do mediador aquele que promove interlocuções entre vozes múltiplas, promovendo aberturas e audições, aceitando contribuições e oportunizando que a potencialidade dessa ação se efetive e que dela reverbere a interação entre obra e público.

A partir da reflexão sobre tais entendimentos voltados à prática docente com títulos literários escolhidos pelo vestibular no Ensino Médio e à motivação de aproximar os alunos da literatura pelo viés da fruição, propusemo-nos, nesta pesquisa,

a explorar as mediações de leitura da obra literária do vestibular *Nós*, de Salim Miguel, junto aos alunos do terceiro ano do EM do IFC Campus Camboriú, visando contribuir para a formação de leitores sensíveis.

A proposta de pesquisa procura analisar e discutir as práticas desenvolvidas junto aos estudantes em sala de aula, bem como os percursos por meio da mediação docente para a compreensão do livro *Nós*, de Salim Miguel, como objeto artístico e estético, por meio de ações compartilhadas e experienciadas durante as mediações realizadas no desenvolvimento deste trabalho. A mediação de leitura do literário realizou-se junto às turmas regulares e a uma generosa professora que abriu espaço à pesquisadora para realizar as mediações da pesquisa-intervenção em sua parceria, consultando-os quanto à escolha conjunta do livro e preparando-os para a leitura.

Embora a nossa intenção de pesquisa já nos direcionasse para a escolha da obra, a opção efetiva pelo livro para este trabalho teve a participação de todos os envolvidos, que, coletivamente, concordaram com a escolha. Escolheríamos uma livro da relação dos livros do vestibular da UFSC 2018, porém não bastava que este fosse apenas parte da listagem, precisaria também ir ao encontro da compreensão teórica do que entendemos por uma literatura de fruição capaz de afetar e provocar leituras múltiplas.

Tratando-se de uma ficção, *Nós*, uma novela policial, traz um jogo de pistas, por meio do qual o leitor se torna também detetive, “reescrevendo” o já escrito à medida que Salim Miguel recorre à ambiguidade do termo “nós” para designar os embaraços de que é constituída a trama a ser desatada. Segundo Christofolett (2015), a primeira pessoa do plural conjuga os personagens, o autor e o leitor, oferecendo um jogo articulado por personagens que desfilam errantes, vestidos de pronomes.

Aos 91 anos, Salim Miguel, reconhecido pela crítica, mas não devidamente pelo grande público, o escritor líbano-catarinense cria personagens que, segundo Rassier (2017), teimam em tomar as rédeas do próprio destino, fragmentando e articulando vozes plurais multiplicadoras de pontos de vista que transformam leitor em coautor. O “Mestre urde seu texto com as dores, incoerências, alegrias e dúvidas inerentes a todo ser humano, lembrando que cada um de nós tem a chance e a responsabilidade de (re)escrever sua própria história e de decifrar seus próprios enigmas” (RASSIER, 2017, p. 15).

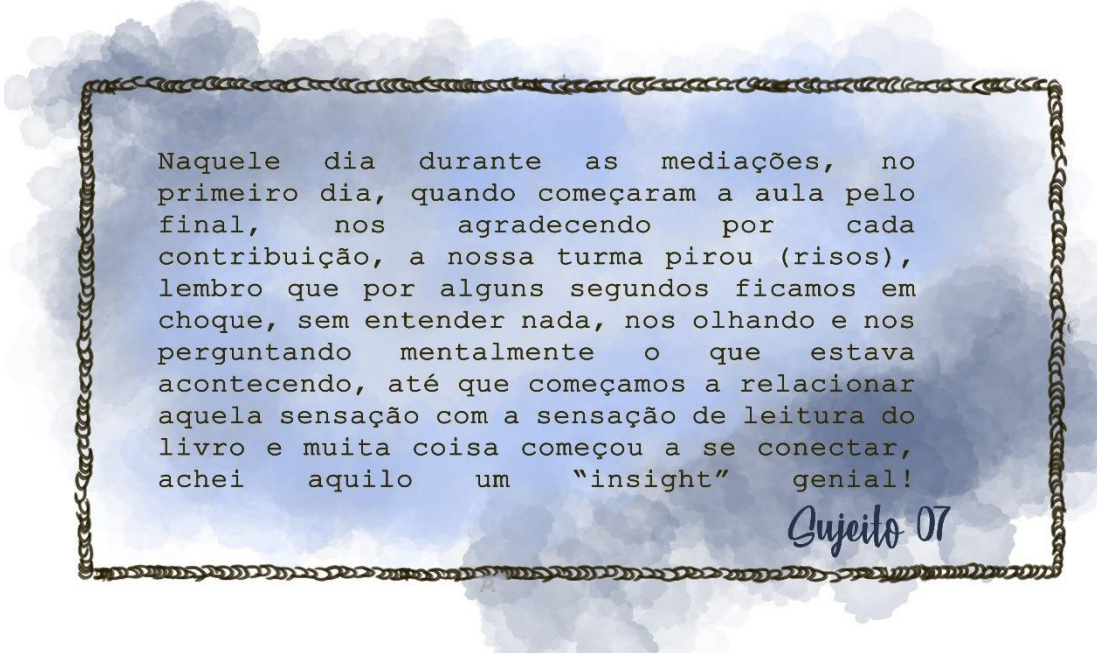
Além dos recursos narrativos mencionados, os alunos manifestaram interesse por tratar-se de um escritor catarinense, ambientando uma novela policial em locais familiares e disponibilizando, gratuitamente, seu acesso pela Editora da UFSC em versão digital no *site* (). Com isso, o autor aproxima a obra do jovem leitor usuário dos meios digitais e ainda rompe com estruturas físicas e lineares.

Antes de participar da nossa primeira mediação conjunta, no intuito de que os alunos entrassem em contato com uma leitura não-linear, a professora responsável pelas turmas propôs que os alunos se dividissem em grupos e discutissem o que entendiam por linearidade e não-linearidade em narrativa. Ela pediu, também, que dessem exemplos de livros, de filmes e de séries estruturados narrativamente de modo não-linear.

Inicialmente, os alunos buscaram conhecimentos da Física e da Matemática para conceituar. Depois, entraram na ficção e deram exemplos de filmes e de séries, alegando que acreditavam ainda não terem tido a experiência de leitura de livros com narrativas não-lineares. Em face ao exposto e aproveitando os grupos já em diálogo, a professora explicou que, no livro *Nós*, os alunos teriam essa oportunidade e, por ser um enredo não-linear, que eles ficassem atentos aos verbos, aos pronomes e à tessitura da narrativa. Nesse momento, foi acordado com os alunos que fizessem a leitura do livro até a página 48 para a semana seguinte e, até o final do livro, nos quinze dias seguintes.

Na semana seguinte, em nossa primeira mediação conjunta, a provocação começou com a aula iniciada pelo fim, remetendo a uma quebra lógica e cronológica associada à narrativa não linear proposta em *Nós*, de Salim Miguel. Começamos agradecendo pelas trocas de impressões das leituras individuais, previamente combinadas entre a professora e os alunos e, só posteriormente, apresentei-me, explicando a minha presença e intervenção como pesquisadora durante as mediações do livro, que ainda se desenvolveriam. Esclareci, então, os objetivos e os percursos da pesquisa.

Em seguida, pedimos que os alunos expressassem o que sentiram, como perceberam e receberam a forma como iniciamos a aula e se faziam alguma relação com a leitura da obra em andamento. Então, muitos levantaram as mãos desejando relatar suas impressões, ora de surpresa, de curiosidade, de confusão, ora de conexões com a leitura em curso, como nos relata o Sujeito 7:



Naquele dia durante as mediações, no primeiro dia, quando começaram a aula pelo final, nos agradecendo por cada contribuição, a nossa turma pirou (risos), lembro que por alguns segundos ficamos em choque, sem entender nada, nos olhando e nos perguntando mentalmente o que estava acontecendo, até que começamos a relacionar aquela sensação com a sensação de leitura do livro e muita coisa começou a se conectar, achei aquilo um "insight" genial!

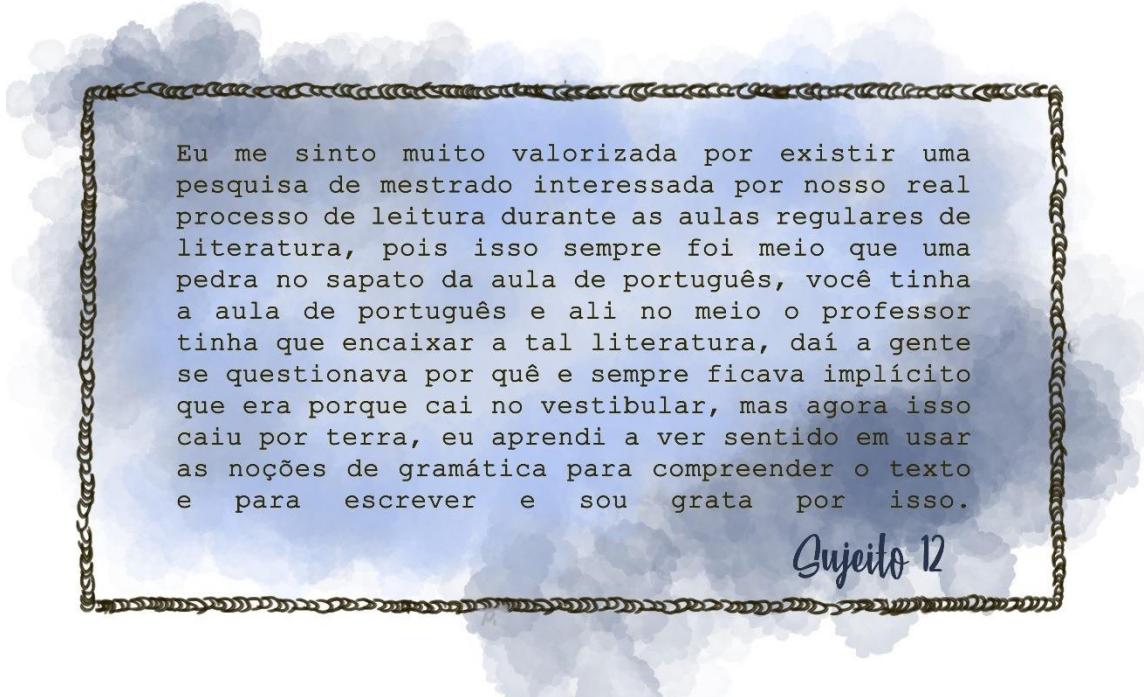
Gujeito 07

Ouvi-los sobre o que aquela "introdução/finalização" de aula lhes causou, levou a um intercâmbio de impressões da leitura individual que cada um fez ao longo da semana. A partir disso, falei sobre a abertura que esse romance permite quanto às possibilidades de trocas entre o autor e os leitores, dando lugar não apenas a percursos interpretativos distintos, como também a intervenções na obra por meio da pluralidade e da articulação a outros textos articulada por Salim Miguel, possibilitando um exercício de coautoria aos leitores.

Embora as leituras realizadas com as turmas de terceiro ano partissem de uma seleção prévia de livros escolhidos pelo vestibular do ano vigente, percebíamos que esse podia ser apenas um dos elementos indo ao encontro do contato com o texto literário como objeto artístico. A intenção era superar a antiquada e desnecessária dicotomia, que, ainda hoje, povoa o imaginário de alguns estudantes, entre textos interessantes *versus* leituras obrigatórias para o vestibular. A fim de que esses alunos desconstruíssem esse tipo de raciocínio e construíssem uma sensível e estética experiência leitora, escolhemos a obra de Salim Miguel com o intuito de que estabelecessem uma íntima relação com a obra, que uma vez vivida como experiência, pudesse proporcionar a educação estética no sentido atribuído por Duarte Jr. (2010).

Então, para que os alunos entrassem em contato com um processo livre e imaginativo de criação, foi feita a proposição de uma experiência autoral de produção

de narrativas conjuntas escritas e orais, baseadas na leitura em andamento e compostas pela construção de, pelo menos, duas personagens, um lugar e um enredo que os entrelaçassem. Para tal, alertamos que ficassem atentos quanto ao uso dos verbos para a construção das ações, da temporalidade, às preposições, às conjunções e aos pronomes para a noção de espaço, sequência, coesão e coerência internas do texto, o que posteriormente foi objeto de agradecimentos.



Eu me sinto muito valorizada por existir uma pesquisa de mestrado interessada por nosso real processo de leitura durante as aulas regulares de literatura, pois isso sempre foi meio que uma pedra no sapato da aula de português, você tinha a aula de português e ali no meio o professor tinha que encaixar a tal literatura, daí a gente se questionava por quê e sempre ficava implícito que era porque cai no vestibular, mas agora isso caiu por terra, eu aprendi a ver sentido em usar as noções de gramática para compreender o texto e para escrever e sou grata por isso.

Sujeito 12

Inicialmente, os estudantes demonstraram-se tímidos e intimidados. Entretanto, logo se envolveram no processo de escrita criativa e compuseram interessantes histórias, socializadas ao final com os demais. Animados, seguimos para a segunda experiência autoral, na qual cada grupo dizia uma palavra e o grupo seguinte acrescentava outro vocábulo, atribuindo sequência narrativa à construção anterior. Simultaneamente, um dos alunos voluntariamente anotava a criação conjunta para leitura final, como relembram três sujeitos da pesquisa:

Penso que aquela dinâmica de experiência autoral que a professora fez com a gente em aula foi fundamental. Eu acho que a gente sempre desconfia da nossa capacidade, do que a gente tá entendendo, é como se estivéssemos acostumados a vir alguém e dizer que a gente entendeu errado, e ali nós fomos os autores, fomos criativos e percebemos que podemos confiar em nossa criatividade também.

Sujeito 09

Mais do que aprender a confiar na nossa criatividade, vocês nos ensinaram a concatenar ações usando os elementos da Língua Portuguesa, e depois, fazendo a leitura em casa, isso fez toda diferença na compreensão. Percebi o quanto o uso dos pronomes faz diferença na leitura de Nós.

Sujeito 11

“Acostumei-me” a iniciar o trabalho de mediação de leitura do literário com as turmas do Ensino Médio sem a expectativa de que já fossem todos leitores. Ao contrário, “entusiasmo-me” ao pensar que aqueles que ainda não o sejam, assim se tornem um dia. Portanto, não é surpresa quando algum aluno diz não ter feito a leitura conforme o combinado, conforme relata o Sujeito 6. Na verdade, já temos em mente que, dentre todos os alunos, alguns já são leitores e outros ainda não, e, com isso, construímos nosso planejamento pensando em como envolvê-los com o texto, de modo que esses estudantes possam, de algum modo, se sentirem motivados à leitura.

No primeiro dia eu me senti mal comigo mesmo porque para a minha surpresa, parte considerável dos colegas tinha feito a leitura até a página combinada e eu não, mas depois das provocações feitas em sala, cheguei em casa super curioso e com outras perspectivas para começar a leitura.

Sujeito 06

Esses depoimentos mostram que, além de tornarem-se confiantes no processo de construção de sentidos e no uso da própria criatividade, desenvolvem o autônomo compromisso com o trabalho coletivo de leitura,

compreendendo não ser uma questão de levar “bronca” da professora por não ter lido, mas por sentir-se a par da experiência leitora saboreada por todos na sala após cada leitura individual.

As falas dos Sujeitos 9 e 11 permitem-nos refletir sobre como o desenvolvimento desse senso de autonomia e de comprometimento amplia-se conforme o aluno sente-se parte da construção de sentidos do texto, percebendo-se capaz de contribuir e ser ouvido de maneira respeitosa. Ao mesmo tempo, ele compreende usos linguísticos em contextos de fruição literária que lhe permitem percorrer por texturas mais profundas do texto, trazendo a baila as palavras do autor de(os) *Nós* “[...] a palavra é o núcleo central de tudo, tem som, tem sabor, tem cheiro, tem cor.” (MIGUEL, 2017, p.68).

O incentivo a uma criativa coautoria leitora e o enfoque no diálogo entre os grupos gerou grande entusiasmo em compartilhar as experiências de leitura no segundo encontro de mediação. Assim que lhes perguntamos sobre suas impressões, percepções e sensações construídas com a leitura da obra, os alunos mostraram-se bastante participativos, o que nos levou inclusive a adaptarmos parte do nosso planejamento para esse segundo encontro. Os estudantes sugeriram que cada grupo construísse uma perspectiva do romance pelo óptica de um dos personagens, entrecruzando todas as perspectivas ao final.

Tratando-se de um romance policial cheio de nós e enigmas, compreendemos o desejo dos alunos de jogar com as possibilidades de olhar para, pela e sobre a trama das vozes narrativas que os convidavam ao jogo literário. Então, os grupos (Figura 7) puseram-se a trocar percepções sobre as personagens, sobre suas trajetórias, características físicas e psicológicas, curiosos quanto à forma como se movimentavam na história, sobre como transformavam os percursos de leitura.

A sugestão dos alunos diferia do nosso plano inicial por apostar na divisão das personagens entre os grupos. Entretanto, achamos a ideia muito interessante por ser cada uma dessas personagens uma suposta pessoa do discurso, em uma metonímica relação com o próprio título da obra. Assim, *Eu, Tu, Ela, Um Outro, Ele, Ninguém e Nós* formavam personagens, pessoas do discurso e vozes distintas, emaranhadas ao longo de *Nós*, de modo que em todos os capítulos, quaisquer das personagens estavam sempre intimamente intrincadas às demais, e justamente esse elemento tornava os nós ainda mais justos.

Figura 7 - Mediação de leitura em sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao percebermos a tendência a buscarmos uma explicação, conforme mostram os relatos a seguir — ou até mesmo, nesse caso, uma solução para o mistério da narrativa — explicamos que, mais do que uma história cheia de enigmas, este era um texto artístico cuja beleza estaria também, e principalmente, na força sensível e estética da construção do texto, nas trajetórias de experiências de leitura e nas singularidades da tessitura narrativa.

Quando os Sujeitos 8 e 10 conseguiram transcender, abdicar das relações que já traziam consigo, para então as re-anunciarem ampliadas pelos sentidos, abriram-se para entrar no jogo com a obra literária, para construírem uma experiência pensante com a linguagem, na qual o sujeito fruidor produz plurissignificações por meio dessa potência criadora que é a obra:

Esse livro é bem diferente do tipo de literatura que costumo ler, então eu sinceramente não tinha entendido nada, mesmo a professora tendo falado para não nos preocuparmos apenas em entender. Eu confesso que tive a expectativa de que as professoras nos explicassem e esclarecessem tudo na aula. Só depois de nos aprofundarmos em grupo, eu consegui criar significados próprios.

Sujeito 08

Eu também tive essa expectativa, mas quando a gente sentou em grupo e recapitulou o que cada um tinha percebido, sentido e entendido, eu consegui ver como aquela personagem (Tu) estava presente em muito mais coisas ao longo do livro do que eu tinha percebido antes. A personagem fazia parte de quase tudo.

Sujeito 10

No momento em que o Sujeito 1 percebeu que o autor renuncia a uma descrição física, sequencial e adjetivada da personagem, alternando inclusive entre os gêneros e tipos textuais para fazê-lo, o leitor compreendeu também outras vias de chegar a essa caracterização, e o fez a ponto de senti-la.

Pegamos o personagem Ninguém, e eu pensei que a gente tinha se dado mal, porque esse não é bem um personagem típico. No capítulo que o autor descreve o Ninguém, tem duas definições de dicionário, dois poemas e duas notícias de jornal. Foi aí que percebi que o autor não descreveu ele, mas fez o leitor sentir ele.

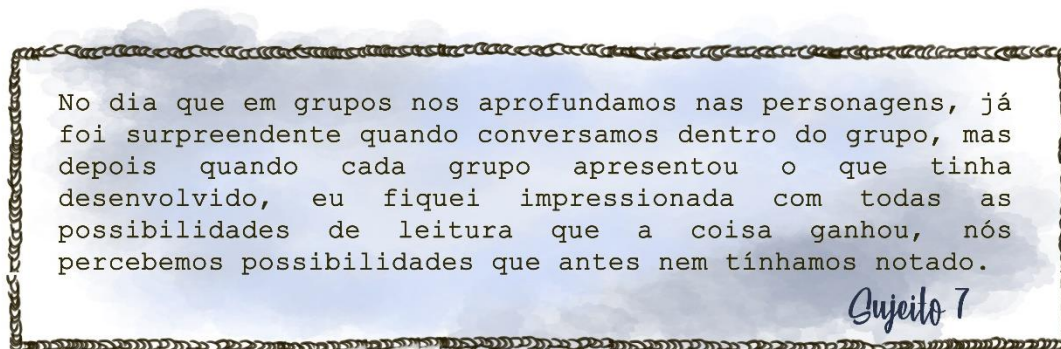
Sujeito 01

Para tal, esse aluno abdicou até mesmo do cômodo encadeamento coeso e estruturado da prosa para adentrar a linguagem poética proposta, remetendo-nos às palavras de Heidegger:

Entendendo o "que seja" como um chamado, o poeta consente para si mesmo a renúncia aprendida, na qual ele abandona a opinião de que alguma coisa também seja e já seja mesmo onde a palavra faltar. O que significa renunciar? O verbo alemão *verzeihen*, renunciar, de onde provém a palavra "renúncia", significa comumente desculpar-se, relevar. Num uso antigo diz "abdicar de uma coisa", relevar, re-nunciar, *ver-zeihen*. *Zeihen*, anunciar, é a mesma palavra que o latim *dicere*, dizer, que o grego *δείκνυμι*, mostrar, no antigo alemão, *sagan*: saga. Renunciar é re-anunciar. Em sua renúncia, o poeta

abdica de sua relação anterior com a palavra. Só isso? Não, abdicando, algo se lhe anuncia, um chamado, que o poeta não pode mais recusar. (HEIDEGGER, 2003, p. 129, grifos do autor).

Em constante diálogo com os grupos, propomos essa releitura compartilhada, possibilitando também um reencontro sensível com o texto, atento aos outros, permitindo, assim, que a primeira leitura fosse agora ampliada pela “[...] percepção de um mundo que parecia já conhecido, mas que se desvela inteiramente novo” (MARTINS, 2005, p. 44).



O Sujeito 7 mostra-nos como as múltiplas perspectivas originaram produções de textos escritos e orais sobre o jogo literário de percepções construídas pela leitura em grupo (Figura 8), remetendo-nos às palavras de Barthes (2015):

Texto quer dizer tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a idéia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (BARTHES, 2015, p. 74).

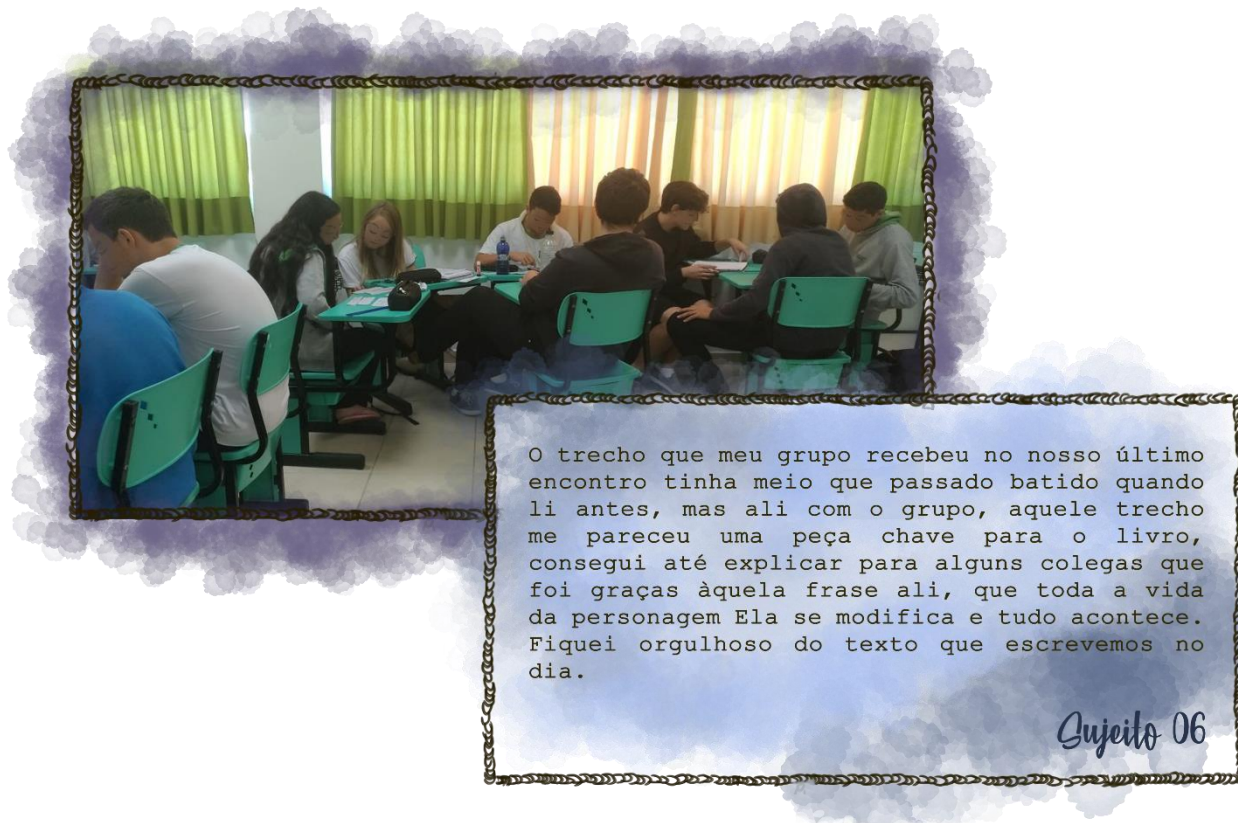
Figura 8 - Mediação de leitura em sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora.

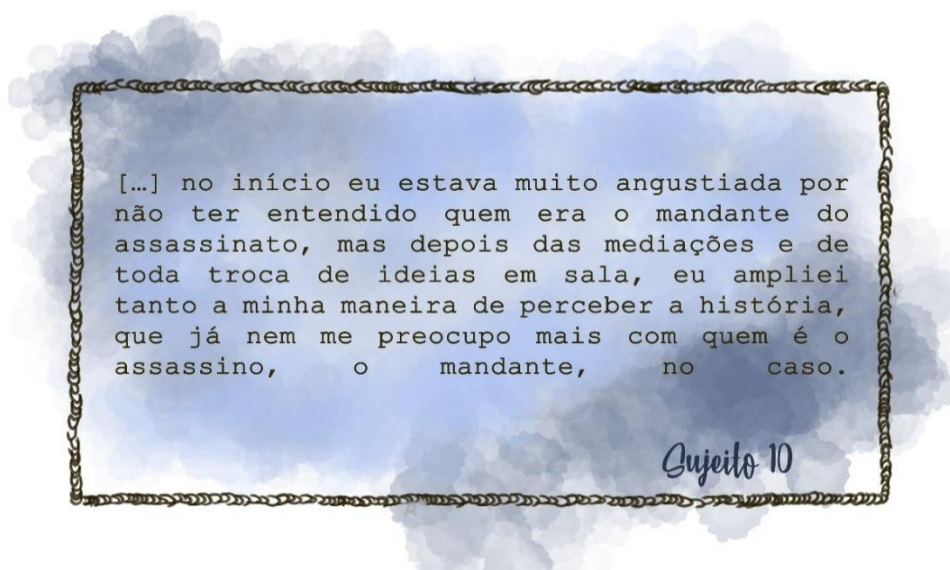
No encontro seguinte, alguns trechos aleatórios da obra foram entregues aos grupos (Figura 9) para que construíssem relações, conexões e deslocamentos entre os fragmentos e o todo da obra. A partir desses desdobramentos, eles produziram reescrituras, interferindo como leitores coautores na construção dos sentidos do texto, como rememora o Sujeito 6 desta pesquisa:

Figura 9 - Mediação de leitura em sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora.

Não se trata apenas de resolver ou desvendar racionalmente os mistérios da trama de Salim Miguel, pois a obra literária, as pessoas envolvidas, bem como o próprio espaço escolar desempenham juntos papéis mediadores de um processo de autonomia e de criatividade desencadeadoras de atividades tanto intelectuais quanto afetivas. Essas atividades conduzem à reflexão, à fruição, que, segundo Neitzel, Cruz e Weiss (2017), alargam nossas potencialidades intelectuais, bem como a percepção de nós mesmos e do outro.



Segundo Duarte Jr. (2010), uma educação do sensível deve resultar em uma ação menos interessada na quantidade de informações transmitidas do que na qualidade da formação dos estudantes, conduzindo, assim, a uma relação que se constrói com o próprio processo de leitura, pelas descobertas e pelas ressignificações que o texto traz por meio de interações provocadas por leituras e releituras.

As interações e as discussões entre todos nós, durante as mediações em sala de aula, permitiram a abertura de diálogos inesperados e espontâneos, ampliando a “[...] socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 33), uma vez que o processo frutivo dos leitores vincula-se, também, à capacidade de dialogar com a obra e, posteriormente, sobre a obra.

Se a experiência de leitura, no sentido atribuído por Larrosa (2009, p. 6), não consiste apenas em “[...] entender o significado do texto, mas em vivê-lo”, a leitura, portanto, está associada a um tipo de afinidade vital entre o leitor e o livro para que possa tornar-se um acontecimento, quer por meio da figura do mediador, quer pela própria relação com o livro como objeto propositor. Nesse sentido, promover encontros, provocações e diálogos para que esse tipo de afinidade floresça, leva-nos a pensar sobre o trabalho com a mediação do texto literário, leva-nos a pesquisar e colher dados, afetos, expressões e questionamentos que possam contribuir com a nossa e a jornada de todos que acreditam no quanto a leitura do literário pode nos mobilizar por meio do sensível e do inteligível.

4.1 NÓS LEITORES NOS NÓS LITERÁRIOS: PROVOCAÇÕES ESTÉTICAS

Para que pudéssemos dar continuidade à pesquisa, ao final das mediações realizadas nas aulas de literatura, fiz o convite àqueles alunos que tivessem interesse em participar do grupo focal da pesquisa. Pedi que me procurassem para marcarmos o melhor horário conforme a disponibilidade de todos.

Mesmo se tratando de alunos com período integral de estudos, tive a surpresa de ter sido procurada por 22 alunos interessados em participar. No entanto, devido às suas disponibilidades de horário, visto serem de diferentes turmas, o grupo foi estabelecido com 12 participantes.

No dia combinado, preparei a sala do miniauditório do IFC – *Campus Camboriú* para recebê-los. Foi formado um círculo por cadeiras acopladas por mesas individuais, com os nomes dos participantes dispostos em placas, como já descrito no item 2.1 desta dissertação. Quando os estudantes chegaram a esse espaço, foram orientados sobre a dinâmica da técnica de grupo focal e sobre os objetivos da pesquisa.

Retomei a ideia da troca e do diálogo presentes durante as mediações, salientando que esse processo de discussão seria também uma extensão dos momentos estésicos, formativos e frutivos desdobrados durante a leitura da obra *Nós* trabalhada durante as aulas. O intuito era criar uma relação dialógica na qual seriam captados, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações sobre o objeto da pesquisa.

Após expor tais ideias, entreguei ao grupo um pequeno saquinho com alguns trechos da obra literária lida e pedi que retirassem dois excertos e passassem adiante para que os demais colegas também o fizessem. Em seguida, uma corda cheia de diferentes nós passou por todos os presentes. Enquanto os participantes tentavam desfazer os nós, eles manusearam e interagiram com as imagens de cinco pinturas.

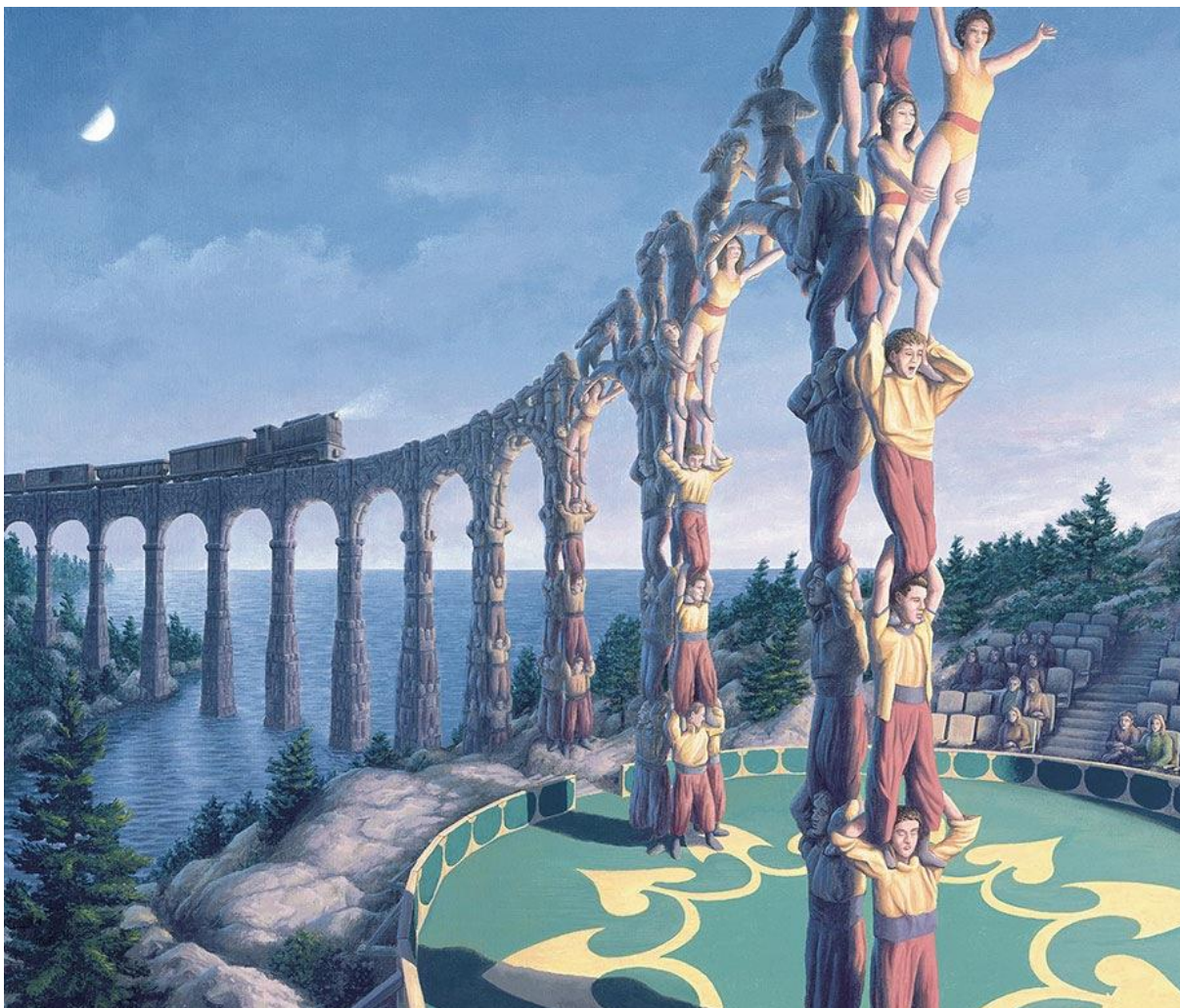
Ao pensar sobre as formas de coletar os dados desta pesquisa, houve a intenção de fugir das questões e das perguntas que direcionassem o olhar e as respostas dos participantes para o previsível ou para o desejado. Portanto, visando compreender a mediação de leitura do literário contextualizada a uma formação sensível e estética, foram propostas discussões sobre a experiência leitora dos presentes provocadas por trechos do livro, pelos nós da corda que, por entre os participantes circulou, pelas imagens artísticas compartilhadas, bem como pelas

impressões e pelas subjetividades suscitadas por tais provocações. Isso trouxe à tona os acontecimentos, as interferências e as forças experienciadas com a leitura da obra.

Compreendendo que um objeto propositivo pode provocar amplos diálogos por meio de experiências estéticas mediadas pelo encontro dos sujeitos com os objetos, moderei as ações do grupo com foco na emancipação dos participantes, oportunizando contatos e diálogos possibilitadores de subjetivas construções.

Apresentar uma obra é colocar alguém frente a algo, oportunizar o contato; informar é indicar chaves de leitura para que cada um experimente a obra à sua maneira, evitando interferências; explicar é veicular pela palavra do mediador, sem que isso sujeite a vontade dos apreciadores; interpretar é escolher um ponto de vista, sem deixar de mostrar que existem outras possibilidades; e por fim, mediar é possibilitar encontros com a arte e a cultura, promover o encantamento e o estranhamento, inquietar-se e inquietar o outro, conversar, perguntar, mover-se em diferentes direções. (URIARTE *et al.*, 2016, p. 44).

Como moderadora do grupo, observei o momento que todos olhavam curiosos para as fotografias que circulavam sem autoria ou título entre eles (Figuras 10, 11, 13 e 14). Sentindo-me também curiosa acerca de suas expressões, olhares e gestos, eu estava propensa a ouvir as sensações, as percepções e as conexões por eles feitas.



Fonte: Imagem extraída de Art Brokerage.¹

O nome do livro é *Nós*, e a história é cheia de nós a serem desfeitos por nós leitores (risos). A pouco, nós literalmente desfizemos um emaranhado de nós que estavam nessa corda e quando vi essa obra com uma ponte formada por pessoas, eu a achei a metáfora perfeita dessa leitura que construímos. Sim, construímos, porque os personagens são Eu, Tu, Ele, Ela, Todo mundo e Nós leitores que juntos, por perspectivas únicas construímos sentidos.

Sujeito 10

¹ Disponível em: <<https://www.artbrokerage.com/Rob-Gonsalves/Acrobatic-Engineering-2004-96555>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

Além disso, essa imagem me fez pensar que às vezes é preciso olhar mais de perto, olhar de novo, olhar com outro olhar para ver algo diferente daquilo que parecia óbvio.

Sujeito 4

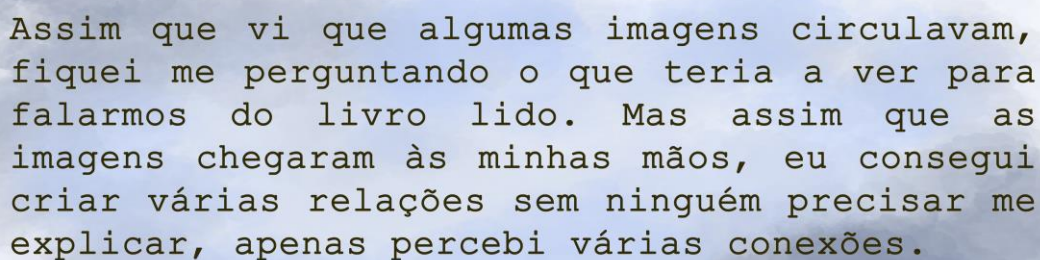
Os relatos dos Sujeitos 10 e 4, acerca da imagem *Acrobatic engineering*, de Rob Gonsalves, revelam-nos como a obra provocou ampliações nos olhares e nas leituras já feitas, possibilitando elaborações reflexivas e colaborando, ainda, para o surgimento de diálogos entre percepções anteriores e novas geradas pela experiência estética desse encontro capaz de “[...] libertar o olhar amarrado ao já conhecido, impulsionando-o a olhar além” (MARTINS, 2011, p. 311-312).

Isso mesmo, olhando mais de perto, olhando de novo, percebi também como podemos ter perspectivas diferentes. Num primeiro momento, vi apenas uma ponte sobre o mar, depois, olhando com atenção aos detalhes, vi pessoas se apresentando a um público sentado. E a minha reflexão disso é que não se trata de uma ou outra coisa isolada. Há a ponte, o mar, as várias pessoas, o público e é tudo isso junto que forma a beleza da obra, assim como as diferentes perspectivas que tivemos durante a leitura em sala.

Sujeito 01

O encontro com a imagem suscitou também a construção de pontes literais e metafóricas com a leitura do livro, desencadeando reflexões que levaram o Sujeito 1 a conceber as múltiplas perspectivas geradoras de sentidos e beleza em ambas as criações artísticas. Ao fazê-lo e compartilhar com o grupo, novas pontes foram coletivamente construídas.

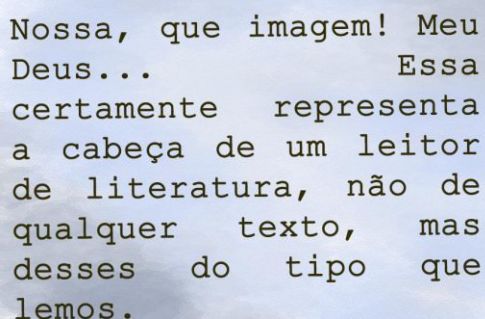
Antes que os sujeitos pudessem trazer questionamentos sobre a opção por provocá-los esteticamente para falarmos de suas experiências de leitura, eles mesmos estabeleceram as relações que respondiam a essa dúvida inicial:



Assim que vi que algumas imagens circulavam, fiquei me perguntando o que teria a ver para falarmos do livro lido. Mas assim que as imagens chegaram às minhas mãos, eu consegui criar várias relações sem ninguém precisar me explicar, apenas percebi várias conexões.

Sujeito 03

O Sujeito 3 traz à tona o questionamento interno a respeito do tipo de relação que eles poderiam estabelecer entre as artes visuais e a obra literária lida. Por si só, conseguiu nutrir-se das muitas formas que a arte encontra de mobilizar conhecimentos sensíveis e agregar percepções, sensações e valores subjetivos e formativos. Isso remete ao que o Sujeito 7 descreveu ao referir-se à imagem da Figura 11 do artista Jacek Yerka:



Nossa, que imagem! Meu Deus... Essa certamente representa a cabeça de um leitor de literatura, não de qualquer texto, mas desses do tipo que lemos.

Sujeito 7

Figura 11 – Obra de Jacek Yerka



Fonte: Images and pictures: by Jacek Yerka.²

O Sujeito 7 sente-se afetado pela imagem de Yerka a ponto de perceber-se na obra e de perceber distinções entre uma literatura que o afete e mobilize criativamente e outros tipos de textos que não o façam, estabelecendo com a obra e entre as obras diálogos integradores.

A percepção e a colocação do aluno vão ao encontro do intuito de conduzir o grupo focal por provocações estéticas possibilitadoras de acessos que ofereçam trilhas para que cada sujeito possa criar e que suas criações ampliem e alimentem as criações do grupo.

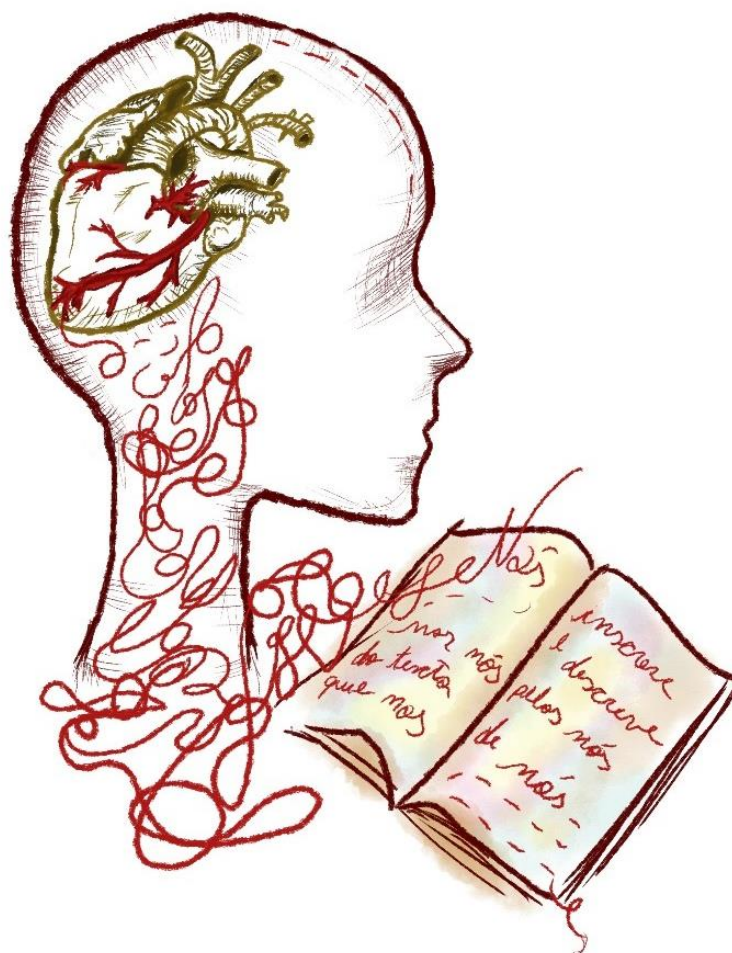
Assim, o ato de olhar e interagir com as obras, enquanto parte da pesquisa, concede uma via de mão dupla entre as coisas experimentadas e a experiência em si, pondo em lugar de destaque como cada sujeito se relaciona e cria sentidos com e entre essas obras, como convites que evocam e desafiam para leituras e produções, conforme nos descreve o Sujeito 5:

² Imagem extraída de <<http://pictures-and-images.com/content/by-jacek-yerka-2560x1600.html>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

A cabeça está no meio do campo, pelo campo correm vários riachos, dois deles parecem entrar pela boca da cabeça. Num primeiro momento é bem nada a ver, mas quando a gente se permite pensar e sentir, dá pra criar um monte de sentidos... um campo, é um campo vazio, verde, mas também fértil, e dele muitas ideias podem fluir e alimentar a nossa mente, edificando coisas.

Gujeiro 05

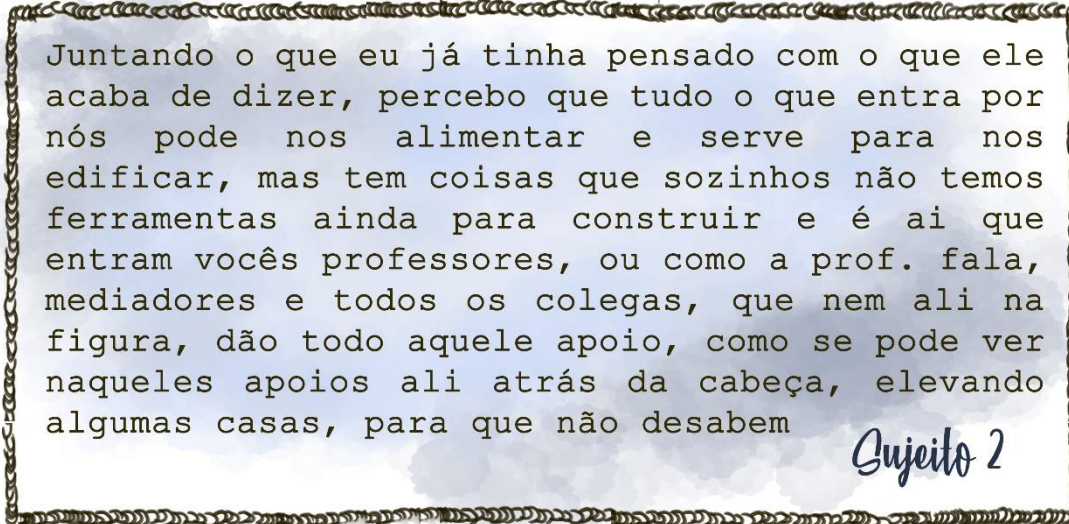
Figura 12 - *Faz mais sentido quando sentido*



Fonte: Elaborado pela autora e por Mikaela Casagrande

Este aluno nos fala sobre permitir-se “pensar e sentir” e a partir disso cria aprofundadas percepções sobre as obras analisadas e sobre si, ampliando suas possibilidades de leitura de mundo por meio do contato com a arte, o que

consequentemente interfere e agrega na construção de outras e novas percepções coletivas, inclusive as minhas, que inspirada pela fala do estudante, idealizei o desenho acima, *Faz mais sentido quando sentido*, num intertexto com a leitura relatada. Nesse sentido, acrescenta o Sujeito 2:



Juntando o que eu já tinha pensado com o que ele acaba de dizer, percebo que tudo o que entra por nós pode nos alimentar e serve para nos edificar, mas tem coisas que sozinhos não temos ferramentas ainda para construir e é aí que entram vocês professores, ou como a prof. fala, mediadores e todos os colegas, que nem ali na figura, dão todo aquele apoio, como se pode ver naqueles apoios ali atrás da cabeça, elevando algumas casas, para que não desabem

Sujeito 2

Nesse sentido, Martins (2014, p. 260) nos alerta sobre a mediação nos demandar, em sua ação, “um consciente estado de vigília no estar entre muitos”, ação capturada pelo próprio sujeito 2 ao costurar e ampliar as diferentes percepções compartilhadas, remetendo-nos às palavras do artista Duchamp (1975, p 74): “O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador.”

Quando a motivação pela pesquisa começava a se delinear, um desejo já se mostrava com clareza: que os alunos no decorrer do curso, conseguissem transcender o foco inicial de leitura para o vestibular, para leitura de fruição, acrescentando suas contribuições ao ato criador tal qual Duchamp (1975) nos propõe.

Iniciada a pesquisa, houve sempre a preocupação de que no curso do trabalho, os sujeitos pudessem realmente se sentir “entre”, entre os colegas, entre as páginas, entre mediações, entre rotas de leituras e entre provocações que os levassem a criar, ouvir e dar voz aos nós lidos, (des)feitos, (re)feitos ao longo da pesquisa.

O estar “entre” no texto, permitiu-nos conhecermos as esquinas da obra, do não se saber o que encontrar pelo caminho das dobras das frases, das páginas dos

capítulos, das contribuições que foram tão genuinamente se tecendo a cada curva lida-percorrida, como nos demonstra o Sujeito 6 em sua fala:

Uma vez na aula, enquanto a gente dizia que não sabia no que ia dar a história, que não estava dando pra entender etc, surgiu uma comparação com dobrar esquinas que não se sabe onde vão dar... depois disso senti que o livro era cheio de esquinas (risos). Esse mesmo sentimento de dobrar pelo inesperado está acontecendo agora aqui com essas imagens e nós e trechos...

Sujeito 06

Figura 13 - Diary of discoveries, de Vladimir Kush (2015)



Fonte: Imagem extraída de Art Brokerage.³

³ Disponível em: <<https://www.artbrokerage.com/Vladimir-Kush/Diary-of-Discoveries-105753>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

Nessa imagem vejo as esquinas como o próprio mar, que pode ser instável e surpreendente, cada mergulho, uma onda.

Sujeito 08

Quando o Sujeito 8 faz a leitura da imagem *Diary of discoveries*, de Vladimir Kush e compara as esquinas do texto literário ao mar, criando a analogia das diferentes experiências de onda que cada mergulho propicia, nos lembra de que a viagem frutiva da qual tratamos, requer mergulho, requer entrega e leitura, para que diferentes “ondas” possam nos atravessar.

Quando ela fala em mergulho, penso também em voo, pois quando a gente se permite penetrar realmente na leitura, ela nos permite também fazer voos, assim como essas páginas que saem voando como pássaros.

Sujeito 03

Mas é interessante que assim como na imagem, voamos em grupo, mas o voo só acontece quando também cada um bate sua própria asa sozinho.

Sujeito 09

A analogia feita pelo Sujeito 3 ao analisar a imagem *Diary of discoveries*, de Vladimir Kush e relacioná-la com a obra lida, traz-nos a ideia de que uma espécie de

consentimento, de decisão sobre entrar no texto e permitir-se afetar para que ele aconteça, atravesse e permita voos, faça-se no encontro entre obra e leitor; noção acrescida pelo Sujeito 9 na referência à relação individual que se constrói ao longo de cada exercício de leitura, ainda que compartilhada e desdobrada coletivamente.

Figura 14 - Book of Books, Vladimir Kush (2017)

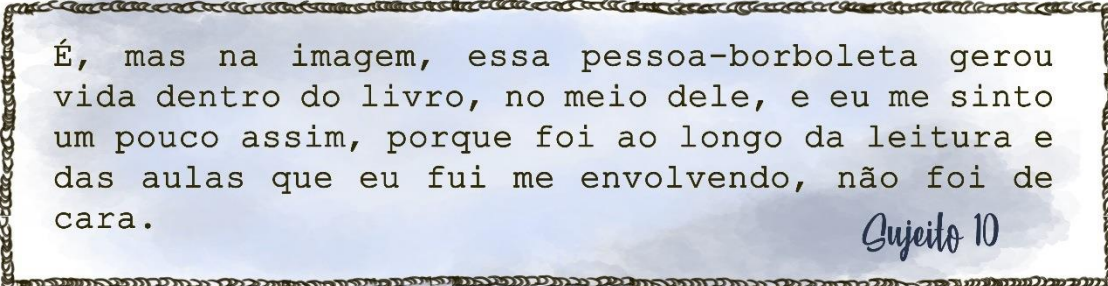


Fonte: Imagem extraída de Art Brokerage.⁴

Falaram em esquinas, mergulhos e voos e agora nessa imagem temos uma borboleta com corpo humano segurando um bebê... antes acho que não faria sentido nenhum, agora faz todo (risos). No final das contas voamos e nos transformamos durante o voo.

Sujeito 12

⁴ Disponível em: <<https://www.artbrokerage.com/Vladimir-Kush/Book-of-Books-122452>>. Acesso em: 11 mar. 2019.



É, mas na imagem, essa pessoa-borboleta gerou vida dentro do livro, no meio dele, e eu me sinto um pouco assim, porque foi ao longo da leitura e das aulas que eu fui me envolvendo, não foi de cara.

Sujeito 10

Ao descreverem suas percepções sobre a leitura da imagem *Book of Books*, de Vladimir Kush, os Sujeitos 12 e 10 nos trazem alegorias enfatizando a transformação promovida pelas aventuras entre “esquinas, mergulhos e voos” que a leitura do texto literário lhes propiciou ao se sentirem afetados durante a travessia, das quais, provocados pela leitura das imagens, conseguem articular suas percepções cognitivas e sensíveis e construir sentidos próprios e novos de si mesmos, da obra e do “eu” no tempo.

Assim, o grupo focal realizado, além da coleta de dados, possibilitou a continuidade dos processos de mediação desenvolvidos em sala de aula, o contato e a interação com provocações instigadoras do intercruzamento de percepções e conhecimentos produzidos e tecidos pelos sujeitos em grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa

Nas travessias dessa pesquisa, como na própria travessia da vida, nas quais estamos em constante movimento de cruzar, escolher, afetar, partir e ficar, cada experiência tece um pouco do que nos tornamos pelo emaranhado da teia de vozes, memórias e percursos cheios de aprendizados que singularmente trilhamos, ora no silêncio de nós mesmos, ora segurados ou segurando mãos que nos conduzem pelas veredas do fluir, do mutável de existir.

Como professora, não poderia deixar de trabalhar no curso das travessias de nossas próprias margens, pelas mãos da literatura, ora mediando, ora mediada pelo encontro com o texto literário visto como obra de sentido inacabado, ponto de chegada e partida. Nesse sentido, o personagem de Rosa (2001) em *Grande Sertão: Veredas*, Riobaldo, em conversa com seu interlocutor/leitor nos remete ainda às palavras de Calvino (1990, p.138) “[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?”

Compreendendo a movência contínua desse “afinar e desafinar” da vida e do exercício da docência, este estudo nos permitiu tecer algumas considerações sobre o trabalho realizado, bem como sobre as conclusões obtidas, sem, com isso, encerrarmos as possibilidades de discussões sobre as questões da mediação aqui analisadas a partir da compreensão da promoção do rompimento com o já determinado, pela ampliação do olhar, pela construção de diálogos e pelos encontros que levam o estudante ao encantamento ou ao estranhamento, ao questionamento, à dúvida, à inquietação, por movimentos entre múltiplas direções que o possibilite perceber a obra literária como parte de uma teia de sentidos, tanto para quem a cria como para quem se volta à experiência leitora.

Esta pesquisa propôs-se a analisar como a mediação de leitura do literário no Ensino Médio pode contribuir na formação de leitores sensíveis, explorando as mediações de leitura da obra literária selecionada pelo vestibular, *Nós*, de Salim

Miguel, que, em suas palavras diz: “O tempo escorre, vamos ao que importa. Estou aqui para ajudar a desfazer os nós” (MIGUEL, 2017, p.68.).

Como resultado deste trabalho, pudemos evidenciar que as possibilidades de encontros entre os estudantes e a obra viabilizaram a construção de relações entre a leitura do literário e a educação sensível dos potenciais leitores em formação, que a partir das mediações começaram a estabelecer novas relações entre as sensações proporcionadas coletivamente na sala de aula e suas sensações de leitura individual, criando novas conexões que lhes permitiram perceber a obra estética e sensivelmente à medida que puderam criar suas leituras e suas percepções conforme afetados criativa e subjetivamente.

Os relatos mostraram que alunos que ainda não se consideravam leitores, tornaram-se curiosos e instigados a tornarem-se, sentindo-se confiantes no processo de construção de sentidos e no uso da própria criatividade, desenvolvendo autonomia quanto ao trabalho coletivo de leitura e desejando fazer parte da experiência leitora saboreada por todos na sala após as leituras individuais.

As reflexões feitas sobre as concepções de leitura do literário coerentes ao ensino da literatura fruitiva, ao longo do trabalho com o livro, permitiram aberturas quanto às possibilidades de trocas entre o autor e os leitores, permitindo que estes pudessem analisar os critérios estéticos da obra literária do vestibular atentos não apenas aos percursos interpretativos distintos, mas também às intervenções na obra por meio da pluralidade e da articulação a outros textos trazidos por Salim Miguel, o que possibilitou um exercício de coautoria entre os alunos, que conseguiram entrar em contato com um processo livre e imaginativo de criação.

As mediações possibilitaram o desenvolvimento de senso de autonomia e de comprometimento, ampliados conforme os alunos sentiram-se parte da construção de sentidos do texto, compreendendo que os usos linguísticos nos contextos de fruição literária, permitiram-lhes percorrer por texturas mais profundas do texto, percebendo-se capazes de contribuir e serem ouvidos.

Os estudantes sentiram-se curiosos quanto à forma como se movimentavam na história e sobre como transformaram os percursos de leitura por meio das trocas de percepções sobre as personagens, as trajetórias, as características físicas e psicológicas.

Os movimentos de leitura criados pelos sujeitos os levaram a transcender e abdicar das relações anteriormente trazidas, levando-os então a re-anunciarem-nas ampliadas pelos sentidos, abrindo-se para entrarem no jogo com a obra literária, construindo uma experiência pensante com a linguagem, na qual o sujeito fruidor produziu plurissignificações por meio da obra enquanto potência criadora.

A ausência de descrição física, sequencial e adjetivada de alguns personagens e a alternância entre os gêneros e os tipos textuais da narrativa, levaram os estudantes a compreenderem também outras vias de chegar a essa caracterização, transcendendo a necessidade inicial de resolver ou desvendar racionalmente todos os mistérios da trama de Salim.

As interações e as discussões durante as mediações em sala de aula, permitiram a abertura de diálogos inesperados e espontâneos, ampliando os diálogos com a obra e, posteriormente, sobre a obra.

As mediações de leitura do literário oportunizaram encontros entre alunos e obra possibilitadores de contatos artísticos e culturais, suscitando nos estudantes experiências estéticas com e pelo texto literário, a partir das quais o leitor pode reivindicar papel ativo à medida que pode estabelecer novas relações consigo mesmo e com o mundo.

As mediações desenvolvidas comprometeram-se com o processo de fruição e diálogo entre obra e leitores por meio de ressignificações e construções propostas pelo jogo literário, a partir do qual os sujeitos fruidores puderam relacionar-se esteticamente com o texto literário como objeto artístico

A promoção de encontros, provocações e diálogos evidenciaram o quanto o trabalho com a mediação do texto literário, levou-nos a refletir, aprofundar e colher dados, afetos, expressões e questionamentos que contribuíram com a nossa e a jornada de todos que acreditam no quanto a leitura do literário pode nos mobilizar por meio do sensível e do inteligível.

A obra literária, as pessoas envolvidas, bem como o próprio espaço escolar desempenharam juntos papéis mediadores de um processo de autonomia e de criatividade desencadeadores de atividades tanto intelectuais quanto afetivas. Essas atividades conduziram à reflexão e à fruição, ampliando tanto as potencialidades intelectuais, quanto a percepção de nós mesmos e do outro.

Assim sendo, a pesquisa pôde contribuir com a formação dos sujeitos por meio das relações estabelecidas entre a leitura do literário e a educação sensível dos

leitores, partindo da reflexão sobre as concepções de leitura do literário coerentes ao ensino da literatura frutiva, da discussão sobre como as mediações de leitura no Ensino Médio possibilitaram o encontro entre o leitor e a obra e da análise dos critérios estéticos da obra literária trabalhada, prevendo o diálogo constante entre todos os envolvidos e possibilitando suas múltiplas manifestações por meio de provocações que oportunizaram encontros entre obra e estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura Letrada: Literatura e leitura.** São Paulo: UNESP, 2006.

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, 2013.

_____. **O prazer do texto.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **S/Z.** Tradução Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1997.

BEACH, R.; MARSHALL, J. **Teaching Literature in the secondary school.** USA: Harcourt Brace & Company, 1991.

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura.** Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impressao.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf> Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM): Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1. 2006. 239 p.

_____. **PCN + Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, volume 1. 2002.

CALVINO, I. **Assunto encerrado**: discurso sobre literatura e sociedade. Tradução Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Por que ler os clássicos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHRISTOFOLETT, R. Nós, de Salim Miguel. **Literatura Policial**, 6 abr. 2015. Disponível em: <<https://literaturapolicia.com/2015/04/06/resenha-nos-de-salim-miguel/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CORTÁZAR, J. **Obra crítica III**. Organização Saúl Sosnowski. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

DUCHAMP, Marcel. **O ato criador**. In: BATTOCK, G. A nova arte. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ECO, U. **Obra aberta**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 2015.

_____. **A estrutura ausente**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Z. Leituras dos “retratos” o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 19-54. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – literatura. Análise crítica. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GHIGGI, G.; CHAVES, P. M.; SILVA, R. N. da. A formação de leitores assumida como proposta pedagógica: das contradições às congruências. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 35, n. 69, p. 115-130, 2017.

HEGEL, G. W. F. **Curso de Estética: o sistema das artes**. Tradução Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução Márcia de Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOISEL, E. **A leitura do texto artístico**. Salvador: EDUFBA, 1996.

JOUVE, V. *et al.* (2010). Entrevista com Vincent Jouve, autor de *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. **Leitura em Revista**, Cátedra UNESCO de Leitura, PUC-Rio, n. 1, p. 202-222, out. 2010.

KOTHE, F. R. **O cânone colonial: ensaio**. Brasília: UNB, 1997.

LAJOLO, M. Livros, leitura e literatura em oito anotações. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 163-181. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Sextante, 2016. p. 113-126. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Meus alunos não gostam de ler...O que eu faço?** Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Coleção Linguagem e Letramento em Foco.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 12 imp. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MÃE, V. H. **As mais belas coisas do mundo**. Contos de cães e maus lobos. Porto: porto Editora. 2015.

MARTINS, M. C. Curadoria educativa: dispositivos para encontros. In: MARTINS, M. C. (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2014, v. 1. p. 188-202.

_____. Arte, só na aula de Arte? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-312, set./dez. 2011.

_____. **Mediações: provocações estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2005. 1. v., n. 1.

_____. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.248-264, ago. 2014.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MIGUEL, S. **Nós**. Florianópolis: UFSC, 2017.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.9-29.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-interação na infância e na juventude**. Rio de Janeiro: NAU, 2008. p. 409-432.

NEITZEL, A. de A. **O jogo das construções hipertextuais**. Florianópolis: UFSC, 2009.

NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. A movência do leitor na leitura do literário. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 17, p. 15-8, jul./dez. 2014.

_____; _____. **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016.

NEITZEL, A. de A.; CRUZ, D. V. da N.; WEISS, C. S. A leitura do literário como acontecimento. In: NEITZEL, A. de A. et. al. (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 123-136.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

PESSOA, F. **Escritos íntimos, cartas e páginas autobiográficas**. Introdução, organização e notas de Antóónio Quadros. Lisboa: Publ. Europa-América, 1986.

_____. **Obras em Prosa**. Organizado por Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

_____. **Poemas completos de Ricardo Reis**. 2013. Disponível em: <<https://www.luso-livros.net/wp-content/uploads/2013/08/Poemas-Completo-de-Ricardo-Reis.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. **Poesia completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

RASSIER, L. W. Apresentação. In: MIGUEL, S. **Nós**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 15-17.

SILVA, I. M. M. Literatura no ensino médio: conexões com orientações curriculares. **Olh@res**. Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 90-107, nov. 2017.

URIARTE, M. Z. **O PIBID como espaço de mediação cultural**: uma sinfonia. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

URIARTE, M. Z. *et al.* Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-52.

URIARTE, M. Z.; NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, Carla. Formação estética em educação: produções acadêmicas no Brasil. In: NEITZEL, A. de A.; CARVALHO, C. (Orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-208.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	89
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável	91

Apêndice A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as folhas e assine ao final deste documento, com as folhas rubricadas pelo pesquisador, e assinadas pelo mesmo, na última página. Este documento está em três vias. Uma delas é sua, outra do seu responsável legal e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

O trabalho, intitulado “Mediação de leitura do literário no Ensino Médio: as obras do vestibular pela via fruitiva”, tem como objetivo geral explorar as mediações de leitura das obras literárias estabelecidas pelo vestibular para o Ensino Médio e Como objetivos específicos se propõe a refletir sobre as concepções de leitura do literário coerentes ao ensino da literatura fruitiva, discutir como as mediações de leitura possibilitam o encontro entre o leitor e a obra, analisar os critérios estéticos das obras literárias do vestibular a serem trabalhadas e estabelecer a relação entre a leitura do literário e a educação sensível do leitor.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e de intervenção, para a coleta de dados, caso você aceite participar, contará com entrevistas não estruturadas para as quais o instrumento de coleta de dados será o grupo focal, organizado por meio de encontros presenciais com previsão de até duas horas de duração, em lugar previamente combinado entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nestes encontros os sujeitos participantes discutirão sobre sua trajetória como sujeitos leitores do literário, além de compartilhar com os presentes suas impressões sobre a leitura do livro literário definido no início do ano letivo com as turmas do terceiro ano dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Todos os envolvidos na pesquisa, poderão desistir de participar da mesma, ou a qualquer momento solicitar que seus dados sejam retirados da pesquisa, ficando garantido ao sujeito participante sigilo quanto ao seu nome e imagens obtidas nessa pesquisa. Entretanto as informações fornecidas estarão à disposição para serem publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Esclarecemos ainda que, como a sua participação é voluntária, não existe previsão de remuneração para a mesma. Você poderá a qualquer momento solicitar que seus dados sejam retirados da pesquisa, assim como obter informações sobre a mesma, a qualquer período de sua realização.

A presente pesquisa poderá oferecer possíveis riscos aos sujeitos como:

- ✓ O participante poderá sentir-se constrangido em compartilhar com os presentes fatos da sua vida de leitor durante o encontro presencial, porém, é de sua livre escolha a participação ou não na pesquisa, não acarretando nenhum dano;
- ✓ A participação no grupo focal pode provocar aos sujeitos o sentimento de invasão de privacidade quanto às imagens e dados coletados, porém, toda informação coletada somente será divulgada perante a autorização do mesmo. A participação no grupo focal também tomará o tempo do sujeito, e para minimizar essa situação o encontro não excederá o tempo de 02 hora para explicação e realização do procedimento.

O retorno dos resultados da pesquisa se dará pelo próprio pesquisador, a partir de um encontro presencial, para o qual será convidado, em que ocorrerá uma apresentação

preliminar dos dados para discussão dos resultados e posteriores sugestões e avaliação dos instrumentos utilizados, e a dissertação será entregue à instituição para que a direção do Instituto possa fazer uso da mesma para futuras apresentações em seminários.

Como prováveis benefícios desta pesquisa podemos citar a contribuição para a ampliação dos estudos do Grupo de Pesquisa, expandindo o conhecimento coletivamente construído até então, de modo a suscitar novos questionamentos, reflexões e proposições sobre a mediação em leitura do literário no Ensino Médio, pela via da fruição, de modo a contribuir também com o desenvolvimento integral dos sujeitos, buscando pensar estratégias para a formação de leitores ativos, capazes de desenvolver uma leitura crítica, sensível e estética do mundo e de si mesmos por meio da relação experienciada com a obra literária.

O arquivamento dos dados da pesquisa será feito em arquivo físico e digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o comitê está disponível para atender-lhe.

CEP/UNIVALI - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco F6, andar térreo.

Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Participante: _____

Telefone para contato: _____

Pesquisador Responsável: Adair de Aguiar Neitzel

Telefone para contato: (47) 99270-0226

Pesquisador assistente: Lívia da Silva Perenha Vetter

Telefone para contato: (47) 98827- 1696

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar _____ (participante menor de idade), cujo responsável legal é você (Sr. Sra.) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de autorizar a participação dele (a) neste estudo, rubricue todas as folhas e assine ao final deste documento, com as folhas rubricadas pelo pesquisador, e assinadas pelo mesmo, na última página. Este documento está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você, bem como _____ (participante menor de idade), não serão penalizados de forma alguma.

O trabalho, intitulado “Mediação de leitura do literário no Ensino Médio: as obras do vestibular pela via fruitiva”, tem como objetivo geral explorar as mediações de leitura das obras literárias estabelecidas pelo vestibular para o Ensino Médio, visando contribuir para a formação de leitores sensíveis e como objetivos específicos se propõe a refletir sobre as concepções de leitura do literário coerentes ao ensino da literatura fruitiva, discutir como as mediações de leitura possibilitam o encontro entre o leitor e a obra literária, analisar os critérios estéticos das obras literárias do vestibular a serem trabalhadas no Ensino Médio e estabelecer a relação entre a leitura do literário e a educação sensível do leitor.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e de intervenção, para a coleta de dados, caso você aceite participar, contará com entrevistas não estruturadas para as quais o instrumento de coleta de dados será o grupo focal, organizado por meio de três encontros presenciais com previsão de até duas horas de duração, em lugar previamente combinado entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nestes encontros os sujeitos participantes discutirão sobre sua trajetória como sujeitos leitores do literário, além de compartilhar com os presentes suas impressões sobre a leitura do livro literário definido no início do ano letivo com as turmas do terceiro ano dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Todos os envolvidos na pesquisa, poderão desistir de participar da mesma, ou a qualquer momento solicitar que seus dados sejam retirados da pesquisa, ficando garantido ao sujeito participante sigilo quanto ao seu nome e o direito assegurado de retirar o consentimento a qualquer tempo. Porém, as informações obtidas nessa pesquisa estarão à disposição para serem publicadas em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Esclarecemos ainda que, como a sua participação é voluntária, não existe previsão de remuneração para a mesma. Você poderá a qualquer momento solicitar que seus dados sejam retirados da pesquisa, assim como obter informações sobre a mesma, a qualquer período de sua realização e fica garantido aos participantes da pesquisa o direito a indenização, nos termos da lei, bem como o ressarcimento, quando apropriado.

A presente pesquisa poderá oferecer possíveis riscos aos sujeitos como:

1. O participante poderá sentir-se constrangido em compartilhar com os presentes fatos da sua vida de leitor durante o encontro presencial, porém, é de sua livre escolha a participação ou não na pesquisa, não acarretando nenhum dano;
- ✓ A participação no grupo focal pode provocar aos sujeitos o sentimento de invasão de privacidade quanto às imagens e dados coletados, porém, toda informação ou imagem coletada somente será divulgada perante a autorização do mesmo. A

participação no grupo focal também tomará o tempo do sujeito, e para minimizar essa situação o encontro não excederá o tempo de 02 hora para explicação e realização do procedimento.

O retorno dos resultados da pesquisa se dará pelo próprio pesquisador, a partir de um encontro presencial, para o qual será convidado, em que ocorrerá uma apresentação preliminar dos dados para discussão dos resultados e posteriores sugestões e avaliação dos instrumentos utilizados, e a dissertação será entregue à instituição para que a direção do Instituto possa fazer uso da mesma para futuras apresentações em seminários.

Como prováveis benefícios desta pesquisa podemos citar a contribuição para a ampliação dos estudos do Grupo de Pesquisa, expandindo o conhecimento coletivamente construído até então, de modo a suscitar novos questionamentos, reflexões e proposições sobre a mediação em leitura do literário no Ensino Médio e sua contribuição para a formação de leitores sensíveis. Desse modo, pretendemos contribuir também com o desenvolvimento integral dos sujeitos, buscando pensar estratégias para a formação de leitores ativos, capazes de desenvolver uma leitura crítica e estética do mundo e de si mesmos por meio da relação experienciada com a obra literária.

O arquivamento dos dados da pesquisa será feito em arquivo físico e digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender.

CEP/UNIVALI - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco F6, andar térreo.

Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em autorizar a participação de _____ (participante menor de idade) no presente estudo como participante. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de _____ (participante menor de idade). Foi-me garantido que eu ou ele (ela) podemos retirar nosso consentimento a qualquer momento, sem que isto nos traga qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento em andamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Responsável: _____

Telefone para contato: _____

Pesquisador Responsável: Adair de Aguiar Neitzel

Telefone para contato: (47) 99270-0226

Pesquisador assistente: Lívia Perenha Vetter

Telefones para contato: (47) 98827-1696