



UNIVALI

CLÁUDIA SUÉLI WEISS

A LEITURA DO LITERÁRIO E A SALA DE AULA:
mediações em/de leitura

Itajaí (SC)
2016

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

CLÁUDIA SUÉLI WEISS

A LEITURA DO LITERÁRIO E A SALA DE AULA:
mediações em/de leitura

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)
2016

CLÁUDIA SUÉLI WEISS

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.



DRA. VALÉRIA SILVA FERREIRA
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:



DRA. ADAIR DE AGUIAR NEITZEL (UNIVALI)
PRESIDENTE E ORIENTADORA



DRA. REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS (UNIVALI)
MEMBRO



DRA. TAÍZA MARA RAUEN MORAES (UNIVILLE)
MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 22 de junho de 2016.

Dedicatória

Dedico esta pesquisa ao meu **sogra**, que hoje passeia juntinho das estrelas e ilumina minha caminhada aqui na terra; ele motivou a minha escrita e dedicação neste trabalho, pois aprendi que devemos lutar para realizar os nossos sonhos. Às minhas famílias

Weiss e Ventura, em especial ao meu **marido, filha, pais, sogra e irmãos** que souberam compreender as minhas ausências e respeitar minhas escolhas, pois devemos lutar pelo que realmente desejamos.

OBRIGADA!

Um carinho especial ao meu marido, companheiro, amigo, incentivador, leal, orientador, conselheiro, leitor e motivador, **Claudio Ventura**.

AMO VOCÊ!

Minha amada filha **Eduarda**, que durante a minha caminhada acadêmica presenciou, sofreu e compreendeu o privilégio que é poder estudar, ler, pesquisar, sonhar, criar,

viajar, amar e curtir a vida.

NADA SOU SEM VOCÊ!

AGRADECIMENTOS

Como é bom agradecer! Fato que demonstra que possuímos amigos, familiares e pessoas que torcem por nós. Nesse momento da escrita, peço licença ao leitor para mediar esse agradecimento utilizando as palavras na 1ª pessoa do singular e de maneira, por vezes, informal, pois tenho muito a agradecer.

*Eu tenho muito a dizer às pessoas especiais que estiveram presentes de alguma maneira nessa etapa da minha vida, do meu Mestrado em Educação na **UNIVALI**.*

*Primeiramente, dirijo-me à **Deus**, que ilumina meus caminhos desde 1983, apontando as direções e me protegendo nas minhas escolhas de vida.*

*À minha amada **família**: mãe Gilca e pai Volnei; esposo Claudio; filha Eduarda; irmãos Scheila, Ariane e Alex; cunhados Pablo, Juliana, Josemar, Ciça e Leandro; sogra Miria; famílias Weiss, Ventura e Menegazzi, nada sou sem vocês! Toda a minha vida é COM e POR vocês! À minha irmã **Scheila** um carinho especial, pois veio morar pertinho de mim coincidentemente no período do mestrado e só ela sabe o quanto foi importante para mim. Amo-te! À minha cunhada **Juliana**, que contribuiu de maneira muito especial também.*

***Claudio**, meu amor! Obrigadas mil por tudo que fazes e fizeste por mim e junto de mim.*

São palavras, incentivo, motivação, carinho, afeto, zelo, cuidado, preocupação, broncas para eu me cuidar e comer certinho (risos)... você segurou as pontas em vários sentidos, enquanto me bancou e quando realizou papel de pai e mãe com a nossa filha Eduarda, durante minhas ausências.

***Eduarda**, minha vida! Quantas vezes ouvi: -Mãe, hoje você tem que ir à UNIVALI? E eu respondia que sim, mesmo querendo te levar junto para ficarmos uma na presença da outra. Porém, repetiria todas as viagens, as ausências e os estudos, pois sei que te mostrei o caminho da persistência, da coragem da determinação e do poder do estudo, ao possibilitar a realização de nossos maiores sonhos!*

***Minha professora e orientadora, Dr.ª Adair!** Que orgulho poder utilizar o pronome possessivo quando me refiro a sua pessoa. Obtive o privilégio de estar juntinha de você nesses dois anos de mestrado, durante a construção da organização e escrita da dissertação. Demonstrastes paciência e carinho até ao afirmar que a minha escrita estava muito técnica, por exemplo (risos). Senti muita liberdade em nossas conversas e escolhas relacionadas à pesquisa. Você, professora Dr.ª Adair, demonstrou excelência, dedicação e afeto ao orientar-me. Que encontro estético! Obrigada!
Uma frase para não mais esquecer: “Vamos, alemoa!” (NEITZEL, 2014).*

***Denise**, nossa Dr.ª ao quadrado! Um verdadeiro Acontecimento estar na sua companhia durante os seminários, grupo de pesquisa e escrita de artigos. Quantas conversas tivemos, quantos livros e sugestões recebi de você! Quanto apego! Uma experiência que marcou demais a minha vida profissional e pessoal. Como sou grata a você!*

*À **UNIASSELVI**, instituição que me acolheu como acadêmica em 2008 e que faz parte da minha rotina profissional desde 2010. Hoje sou professora realizada e a*

*UNIASSELVI faz parte da minha História. Ao professor **Herminio Klock**, magnífico reitor da UNIASSELVI, pela oportunidade concedida de poder aprender junto aos demais professores e funcionários do NEAD. À **Franciele Stano Torres**, pró-reitora e coordenadora acadêmica da UNIASSELVI, pelos inúmeros momentos que soube compreender minhas ausências no trabalho e, ainda, “assinava embaixo”, pois sabe o valor do conhecimento e que “não basta saber, é preciso saber fazer”. Muito obrigada!*

*À **Elisabeth Penzlien Tafner**, minha coordenadora, orientadora e para sempre mestre. Merecedora de toda minha admiração enquanto profissional, amiga, mãe do Heitor, leitora dos meus escritos, confidente e colega de trabalho. Minha caminhada na graduação, especialização e agora no mestrado é NOSSA! Gratidão por toda a vida por nossa partilha de experiências profissionais e pessoais.*

*O que falar do **Curso de Letras** da UNIASSELVI que tanto amo e dedico algumas horas diárias? São seis anos de dedicação, zelo, cuidado e muito aprendizado nas companhias dos colegas de trabalho do NEAD, com os quais aprendi e continuarei aprendendo muito nessa caminhada de vida.*

*Agradeço, também, à **UNIVALI**, que nesses dois anos me acolheu sendo a minha segunda casa durante meus estudos. Não sou mais a mesma pessoa de quando cheguei, e orgulho-me em dizer que obtive os melhores professores e que merecem todo o destaque no meu texto: **Dr.ª Adair de Aguiar Neitzel**, **Dr.ª Carla Carvalho**, **Dr.ª Cássia Ferri**, **Dr.ª Regina Célia Linhares Hostins**, **Dr.ª Valéria Silva Ferreira** e **Dr.ª Verônica Gesser**. Vocês são, como disse a profa. **Dr.ª Cássia** em uma de nossas aulas, *Crème de la Crème*. Mariana e Tânia, as secretárias do programa, quanta paciência! Obrigada, obrigada, obrigada e obrigada!*

*Ao programa de bolsas **UNIEDU do estado de Santa Catarina**, que me concedeu a bolsa de estudos. Bolsa que tanto auxiliou e contribuiu para que eu pudesse dedicar-me com maior tranquilidade à pesquisa. O incentivo financeiro proporcionado neste momento foi fundamental para uma entrega total ao trabalho da pesquisa. Muito obrigada!*

*Agradeço com muito carinho e respeito a banca externa, professora **Dr.ª Taiza Mara Rauen Moraes**. Obrigada pelo cuidado e atenção para com a minha pesquisa. Impossível não agradecer a alguém especial e atenciosa que aceitou o desafio de ler e contribuir muito com o texto e com questões que me levaram a refletir e repensar diversas frases e conceitos escritos. As indicações de leitura que fizestes em muito auxiliaram nesta pesquisa. Você também faz parte desse momento tão singular da minha vida acadêmica.*

***Prof.ª Dr.ª Regina Linhares Hostins**, minha banca interna e professora cativante. O convite para compor a banca da minha pesquisa expressa todo o meu carinho e admiração pelo seu trabalho e pela sua pessoa. Sabia que poderia contar com você para alertar-me, conduzir-me a reflexões pertinentes e contribuir com o estudo realizado. Muito obrigada!*

*Minha amiga **Fernanda**! Quantos cafés desmarcados nesse período, não é mesmo?! Mas sempre dávamos um jeitinho de conversar e estarmos juntas para um rápido bate-*

papo. Amizade como a sua é para uma vida toda, para todos os dias, para o que der e vier. Adoro você!

***Clara, querida!** Incentivadora desde que cogitei entrar para o mestrado da UNIVALI. Foram muitas as conversas, dicas, caronas, leituras e discussões que tivemos. Durante a minha caminhada você se tornou mestre e muito me ensinou com a sua determinação e disciplina junto à pesquisa. Só tenho a agradecer pelos bons momentos que vivemos.*

*A minha pesquisa reflete a minha paixão pela educação e pela escola que me recebeu de braços abertos quando me efetivei na rede estadual de Santa Catarina. Um agradecimento especial à **Escola do município de Indaial, funcionários, professores, amados alunos e à diretora**, que em muito contribuíram e ainda contribuirão na minha caminhada profissional. Obrigada por todos os momentos nos quais aprendemos e pesquisamos juntos com o intuito de levar aos nossos alunos um pouquinho mais de afeto e conhecimento por meio da literatura. Obrigada à **Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina** por tornar possível esta pesquisa.*

*Meus amados **Sujeitos da pesquisa**. Sem vocês não haveria este escrito! Agradeço o intenso convívio que obtive com vocês nestes dois anos. Nossa! Como aprendi com o jeitinho de ser de cada um de vocês. Vocês fazem parte da minha vida em um dos principais momentos que vivenciei, o Mestrado. Estarão em minhas doces lembranças desse jeitinho: Isabela (dedicação), Ana (superação), Fernando (timidez), James (espontâneo), Alaska (leitora), Ketlyng (meiga), Flávia (original), Kurō (autêntico), Lucas G. (único), Sofia (atenta), Elem (sinceridade), Anahy (natural), Carlos (singular), Yure (sem papas na língua), Esther (graciosa), Emanuelle (descolada), Thalita (batalhadora), Clenir (tímida), Gleyce (decidida) Jaqueline (silêncio) e Rick Riordan (inocente). Um feliz e afetuoso Acontecimento foi o nosso encontro!*

*Aos meus queridos amigos que conheci no mestrado! Que verdadeiro Acontecimento na minha vida foi estar na companhia de vocês! **Aline Coelho**, minha GUERREIRA e companheira de viagem, caronas, lanches, confissões, compras, estudo, leituras, trabalhos, artigos, congressos, slides, choros... a caminhada não teria sido a mesma sem VOCÊ! **Paulo**, meu amigo preferido das tecnologias e conselhos; ponderado, sensato, sensível e dedicado. Que prazer foi estar e aprender com você!*

Sempre nos foge alguém do pensamento no momento da escrita. Então, finalizo agradecendo a quem torce e torceu por mim, nesse período da minha vida. Sinta-se carinhosamente homenageado!

*Não poderia deixar de acrescentar essa delicada frase do livro **O sol e o peixe**, que na minha vida e de muitos leitores, faz toda a diferença:*

“Ler mudou, muda e continuará mudando o mundo” (WOOLF, 2015, p. 39).

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.

Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

(BARROS, 2008, p. 21)

RESUMO

A leitura do literário é determinante na formação do sujeito. Por meio dela o leitor não só avança em termos cognitivos, bem como vivencia outros mundos, outros sabores, outras culturas ampliando suas possibilidades no conhecimento de si e de relacionar-se com o mundo. Esse processo, quando bem mediado pelo professor em sala de aula, poderá alcançar resultados capazes de forjar um novo sujeito leitor. Ao levar-se em consideração essas questões e a influência que a instituição escolar pode ter no alargamento do sujeito como leitor, esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, apresenta um estudo com o propósito de problematizar acerca da potência da literatura analisando como ela pode ser mediada em sala de aula de forma a ampliar a formação estética dos leitores. Os objetivos da pesquisa são: (1) observar como se dá o encontro entre o leitor e a obra; (2) identificar as estratégias de leitura mais adequadas à concepção de leitura frutiva; (3) ampliar a formação estética dos leitores por meio da leitura frutiva; e (4) mediar a leitura para orientar as escolhas literárias. O percurso metodológico foi pautado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa apoiados por Creswell (2010), com dados produzidos a partir de observações e narrativas dos alunos com o método da pesquisa-intervenção, aplicados em uma escola da rede de ensino estadual do município de Indaial/SC. As discussões apresentadas neste estudo estão ancoradas em um conjunto de teóricos que abordam a concepção da literatura frutiva respaldadas por Petit (2013; 2010; 2009a; 2009b), Lajolo (2001; 1997; 1986), Eco (2003; 1997), Barthes (2013; 1980), Calvino (2007; 1990), Zilberman (2009; 2003), Todorov (2010; 2009) e a mediação literária, segundo as concepções de Martins (2014; 2012; 2011; 2005). Os resultados desta pesquisa apontam que: a) a escola, ao oferecer literatura, leva à sensibilização estética, deslocamentos e ampliação da visão do leitor, e atinge os objetivos de formação de leitores com proficiência na língua materna; b) por meio da mediação do professor os alunos se colocaram encantados ou espantados diante dos textos; c) as atividades de mediação literária nos encaminharam a perceber que um texto complexo também é capaz de encantar o aluno e afetá-lo se o professor mediador possibilitar em sala de aula encontros com esse texto, explorar sua potência estética; d) o trabalho com a literatura na escola pode sim colaborar para a humanização dos sujeitos leitores, quando sua função estética é respeitada; e) a escolarização do texto, muitas vezes, é inevitável, porém pode ser realizada de maneira apropriada, respeitando a função estética que o texto literário possui; f) o mediador, quando motivado, sente-se desafiado na busca de estratégias de leitura adequadas e que respeitem a função estética do texto; carece mediar as escolhas literárias de forma a humanizar as relações que se estabelecem e deixar emergir a sua voz; g) a escola é um lugar propício para a formação estética por meio da literatura e o professor é um mediador capaz de promover encontros entre obra e leitor; h) é possível planejar e implementar um projeto de formação de leitores, cujos textos permitam aos sujeitos dialogar com os escritos literários e ampliar sua relação estética com o livro de literatura, tornando-o um objeto contagiante, capaz de promover sensações e interpretações; i) o contato com os textos que permitem a fruição literária promovem uma experiência insubstituível que colabora para a formação estética dos leitores.

Palavras-chave: Mediação. Potência. Leitores em formação. Competências leitoras. Literatura frutiva. Formação estética.

ABSTRACT

Reading literature is a crucial part of the subject's formation. Through it, the reader not only advances in cognitive terms, but also experiences other worlds, other flavors, and other cultures, expanding their opportunities in the knowledge of themselves and in their relationship with the world. This process, when properly mediated by the teacher in the classroom, can achieve results capable of forging a new reader subject. This research is part of the line of research Culture, Technology and Learning Processes, Postgraduate Program in Education, of the Master's degree in Education of Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. By reflecting on these issues, and the influence that schools can have in extending the subject as a reader, this research presents a study on the power of literature, analyzing how it can be mediated in the classroom in order to increase the esthetic formation of readers. The research objectives are: (1) to observe how the meeting between the reader and the work occurs; (2) to identify the most appropriate reading strategies for the concept of enjoyable reading; (3) to expand the esthetic education of readers through enjoyable reading; and (4) to mediate reading in order to guide literary choices. The methodological approach was guided by the premises of the qualitative research supported by Creswell (2010), with data produced from students' observations and narratives, with the intervention-research method, applied to a state school in the town of Indaial, in the Brazilian state of Santa Catarina. The discussions presented in this study are anchored in a set of studies that address the design of enjoyable literature, as advocated by Petit (2013; 2010; 2009a; 2009b), Lajolo (2001; 1997; 1986), Eco (2003; 1997), Barthes (2013; 1980), Calvin (2007; 1990), Zilberman (2009; 2003), Todorov (2010; 2009) and literary mediation, according to the concepts of Martins (2014; 2012; 2011; 2005). The results of this research show that: a) the school, by providing literature, is promoting esthetic awareness, displacement, and extension of the reader's view, and achieves the aims of reader's training, with proficiency in the mother tongue; b) through the teacher's mediation, the students are delighted or dismayed by the texts; c) the activities of literary mediation lead us to perceive that a complex text is also able to delight and affect the student, if the facilitator promotes encounters with this text, in the classroom, exploring its aesthetic power; d) work with literature in schools can indeed contribute to the humanization of the reader subjects, when its esthetic function is respected; e) adapting text to school is often inevitable, but can be carried out a, respecting the aesthetic function of the literary text; f) the mediator, when motivated, feels challenged to find appropriate reading strategies that respect the aesthetic function of the text; he or she simply needs to mediate the literary choices in order to humanize the relationships established, and let his or her voice emerge; g) the school is a suitable place for aesthetic education through literature, and the teacher is a capable mediator for promoting encounters between the literary work and the reader; h) it is possible to plan and implement a reader formation project that enables individuals to dialogue with the literary works and expand their aesthetic relationship with the work, making it a contagious object, capable of stirring feelings and interpretations; i) contact with the texts that allow literary enjoyment promote an irreplaceable experience that contributes to the aesthetic formation of readers.

Key words: Mediation. Potency. Readers in formation. Reader competence. Enjoyable literature. Aesthetic formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dissertações do programa de pós-graduação da UNIVALI	26
Figura 2: Tese do programa de pós-graduação da UNIVALI	27
Figura 3: Eixos da pesquisa	34
Figura 4: Nomes fictícios dos Sujeitos da Pesquisa	40
Figura 5: Caracterização dos sujeitos da pesquisa	41
Figura 6: Os textos das atividades de coleta de dados	75
Figura 7: Objetivos da atividade <i>O ovo e a galinha</i>	79
Figura 8: Objetivos da atividade <i>A morte da mariposa</i>	91
Figura 9: Objetivos da atividade <i>Amor</i>	107
Figura 10: Dissertações encontradas no site da BDTD	132
Figura 11: Teses encontradas no site da BDTD	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Escolas Estaduais do município de Indaial	36
Gráfico 2: Indicador de Rendimento	37
Gráfico 3: Nota padronizada de Língua Portuguesa	38

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Café Literário	42
Imagem 2: Espaço e tempo para leitura literária	42
Imagem 3: Feira do livro na cidade de Timbó	43
Imagem 4: Leitura em sala de aula	56
Imagem 5: Biblioteca escolar 1	66
Imagem 6: Biblioteca escolar 2	67
Imagem 7: O espaço da biblioteca	72
Imagem 8: Leitura do conto <i>O ovo e a Galinha</i>	80
Imagem 9: O processo de elaboração da atividade	85
Imagem 10: Trabalho construído pelos sujeitos de pesquisa	86
Imagem 11: A produção textual dos alunos 1	99
Imagem 12: A produção textual dos alunos 2	100
Imagem 13: A produção textual dos alunos 3	102
Imagem 14: Exploração do conto Amor	110

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

GP: Grupo de Pesquisa

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

NSE: Nível Socioeconômico

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP: Projeto Político Pedagógico

UFG: Universidade Federal de Goiás

UNB: Universidade de Brasília

UNC: Universidade de Caxias do Sul

UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 A MINHA VIVÊNCIA DE PESQUISADORA: O INÍCIO DA CAMINHADA	16
1.1 LEITURA E MEDIAÇÃO LITERÁRIA: VAMOS LER LITERATURA NA ESCOLA?	18
2 OS PERCURSOS DA PESQUISA	29
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: LEITORES EM FORMAÇÃO	39
3 LER POR LER, LER POR PRAZER, LER PARA QUÊ?	46
3.1 “PARA QUE SERVE ESTE BEM IMATERIAL QUE É A LITERATURA”?	51
4 A LEITURA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA OU A FORMAÇÃO ESTÉTICA PELA LEITURA?	56
4.1 A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE ENCONTROS	65
5 O PROFESSOR COMO MEDIADOR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA	74
5.1 CLARICE LISPECTOR NA SALA DE AULA: <i>O OVO E A GALINHA</i>	79
5.2 DESASSOSSEGO, LEVEZA E DETALHES EM: <i>A MORTE DA MARIPOSA</i>	90
5.3 ACONTECIMENTOS NA LEITURA DO CONTO: <i>AMOR</i>	105
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	129
ANEXOS	138



1 A MINHA VIVÊNCIA DE PESQUISADORA: O INÍCIO DA CAMINHADA

[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. (BARROS, 2008, p. 95).

A escolha pelos escritos de Manoel de Barros para compor a epígrafe deste momento da pesquisa pauta-se por anunciar o foco de nossa interlocução: *a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós*. É por meio desse encantamento pelas “coisas” qual menciona o poeta, é que atribuímos sentido para as nossas vivências, para a nossa existência e em nossas relações.

A leitura é um desses “encantamentos” e sempre fez parte da minha vida (talvez não com a intensidade desejada) de pesquisadora em situações diversas: ao ver minha mãe em contato com os livros, ao manuseá-los na escola e quando eu ouvia as histórias que ganhavam vida por meio da leitura dos meus professores das séries iniciais, principalmente.

Poucos livros eram de posse particular, de uma biblioteca da família, ou de um dos meus três irmãos, pois minha família não tinha condição financeira para tê-los à revelia e nem consciência de que as obras possuem significância e valor imensurável na vida das crianças e adolescentes; leitores em formação. Cecília Meireles (1984, p. 31), e, linguagem poética, auxilia para demonstrar o meu sentimento de pesquisadora e minha relação com o livro literário:

Ah! Tu livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. Pois não basta um pouco de atenção dada [...] É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação [...].

Quando Meireles afirma que é preciso que a “criança viva a sua influência”, ela nos assegura o encantamento, o valor que a literatura carrega consigo e desperta nos leitores. Na minha infância e adolescência os livros de romance que minha mãe lia, somente ela lia, entre um casaco de tricô e outro que fazia para vender, como uma maneira de renda extra; meu pai não despertava o interesse pelos escritos, pela leitura, pela literatura; sua paixão sempre foi entender os problemas e defeitos dos motores dos

carros e das máquinas que chegavam em sua oficina mecânica todos os dias. A minha curiosidade pelas histórias era aguçada em diversos momentos, sendo esta amenizada com a leitura dos livros que tinha acesso, principalmente na escola.

O papel que a instituição escolar adquire na minha vida, ao disponibilizar o acesso aos livros, é fundamental à minha formação leitora. Suzana Vargas (2009) afirma que a escola possui grande valor na formação dos sujeitos leitores e aposta no prazer e descobertas que são realizadas em sala de aula por meio da leitura do literário.

Petit (2013, p. 25), afirma que a televisão e o rádio estão mais facilmente nos diversos lugares da sociedade, podendo ocupar, onde se instalam, todo o tempo livre. Já com os livros, a autora menciona que não ocorre o mesmo processo quando o ambiente não se constitui de sujeitos leitores, pois não há muitas situações de tocá-los ou de presenciar pessoas lendo; “os livros são como estrangeiros, estão em templos distantes aonde muitos jamais se atreveriam a ir, porque sabem que não vão estar em seu lugar e que não saberiam como proceder”.

Nesse sentido, a escola pode ser a responsável por resguardar esses momentos de contato com a obra literária, seja para garantir o contato ou alargar os encontros que já ocorrem por outros meios. Para que a formação de leitores seja propiciada, algumas ações podem se efetivar na escola, como por exemplo: multiplicar as possibilidades de contato com o objeto estético livro e com a mediação literária, sendo esses encontros mediados pelo professor.

A leitura tomou seu devido lugar na minha vida com o nascimento de minha filha Eduarda, aos 19 anos de idade. Com a chegada da pequena tão cedo em minha vida, surgiram as lembranças do desejo de estar em contato maior, mais privilegiado com os livros; de tê-los “sobrando” na estante do quarto, de comprá-los quando os percebia posicionados nas prateleiras das livrarias, chamando-os para serem folheados, cheirados, lidos, guardados, escondidos.

Um sentimento que se assemelha com o da personagem (menina) de Clarice em *Felicidade Clandestina*:

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Ao contar histórias e cantarolar as músicas que selecionava para aquela sementinha que colocara no mundo, percebia que estava ampliando meu mundo e o dela, sensibilizando suas vivências, eternizando os belos momentos de deleite que o contato com a literatura proporciona.

O desejo de ampliar os momentos de mediação literária e de contação de histórias foi conquistando cada vez mais espaço, tomando parte, também, de minha vida profissional. O interesse pelo estudo da Língua Portuguesa e da Literatura já estava pulsando na adolescência, sendo que o início da graduação se deu em 2006, já tendo a idade de 23 anos.

A leitura do literário, a partir desse momento, evidenciou-se no meu dia-a-dia motivando-me à pesquisa, leitura e atualidades acerca da temática do literário e da formação estética dos leitores. Ao ler cada clássico, conhecer cada escritor, pulsava mais forte em minhas veias o desejo de levar aos alunos momentos de mediação, afeto e encontro com a obra literária; é fundamental, para contribuir com a formação de novos leitores, propiciar à outra pessoa a oportunidade de se relacionar concretamente com os livros, de manusear, cheirar, guardar, folhear, esquecer e voltar a ler, reler, sem que estas ações aconteçam por meio da imposição.

Nesta pesquisa, busco estabelecer essa relação de mediação e orientação das escolhas literárias com os leitores iniciantes que têm a escola como a mais importante ponte para o contato com as obras. O estudo e as ações desenvolvidas visam proporcionar um ambiente escolar em que a literatura não seja uma imposição curricular e sim uma necessidade diária, um momento de fruição indispensável à (re) construção do sujeito leitor.

1.1 LEITURA E MEDIAÇÃO LITERÁRIA: VAMOS LER LITERATURA NA ESCOLA?

Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(MELO NETO, 1968, p. 19).

Uma concepção de leitura e mediação é sugerida pelo poema de João Cabral de Melo Neto. Nas palavras de Martins (2005) mais do que estar entre um objeto e uma pessoa, a mediação pode estar entre possibilidades de encontros “Um galo sozinho não tece uma manhã”. Lajolo (1997, p. 104-105) nos apresenta que os galos que tecem a manhã chamam os leitores que tecem os significados dos textos, os quais encontram ao longo da vida.

Tecendo a manhã conota artesanato, solidariedade e diálogo, construindo uma metáfora que sublinha aspectos relevantes para uma reflexão sobre o papel da leitura numa sociedade democrática. [...] A atividade de leitura, que, em suas origens, era individual e reflexiva [...] transformou-se hoje em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos.

Como aponta Lajolo, o poema de João Cabral de Melo Neto apresenta uma metáfora que nos propõe uma reflexão sobre o papel da leitura na sociedade. A necessidade constante de novos textos “ele precisará sempre de outros galos” e a interação do leitor com a obra “De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro” são aspectos presentes no ato da leitura.

Para Barthes (1980), o texto literário é “um monumento” sendo este capaz de incorporar no sujeito leitor distintas sensações, emoções, reações e transformações em seu modo de enxergar o mundo que vivencia. Assim sendo, Lajolo e Barthes contribuem com a nossa discussão, pois ambos os teóricos auxiliam na defesa da literatura e da formação de leitores. Para tanto, o espaço da leitura do literário nas práticas escolares é fundamental, quando almejamos a formação estética do sujeito.

Pensando na formação do sujeito, trazemos Vargas (2009, p. 47), que afirma ser o livro um assassino em potencial “com um enorme poder de interferência em nosso cotidiano. E a cada releitura uma parte do leitor morre para dar lugar a um novo indivíduo – ele, mais a parte do mundo que o livro lhe mostrou”.

A recepção, pelo leitor, de um texto literário pode estar permeada por diversos fatores. Um mesmo texto literário pode não manter exatamente o mesmo diálogo, o mesmo sentido, com receptores diferentes em espaço e tempo distintos e com valores culturais diferenciados. Souza (2011, p. 4), em seu artigo intitulado *O Leitor em sinuca: questões de recepção literária*, salienta que “o leitor em seu encontro com o texto traz metaforicamente sua mala carregada com conceitos, vivências, visões,

deslumbramentos e expectativas, e é desse modo que embarca na leitura”. O leitor se aventura na leitura a procura de novas vivências que podem ou não se parecerem com as suas, mas que o farão refletir, pois como postula Petit (2013, p. 47) “a leitura às vezes faz surgir palavras no leitor, fecunda-o”. O sujeito, após as leituras que realiza, não será mais o mesmo; poderá ser alguém melhor ou não dependendo das leituras realizadas, porém não será igual.

Para cultivar, fecundar ou formar leitores, torna-se imprescindível dispensar leituras impostas, obrigatórias e sim respeitar o gosto literário e as opiniões e escolhas que eles trazem consigo (quando trazem) enaltecendo o papel do docente que é de mediar os momentos de leitura. Quando se trata do universo dos não leitores, a tarefa dos iniciadores da leitura literária na escola é de elevar a naturalidade e a qualidade dos momentos, proporcionando uma maior (melhor) familiarização com os escritos literários.

Lajolo em 1986 trouxe à baila a discussão sobre as cobranças de leitura mencionando que o texto não deve ser pretexto para nada, apenas se constituir como um ponto de encontro entre dois sujeitos (escritor e leitor) e tal afirmação ainda hoje se faz necessária, como apontam Silva e Tenório (2014), reduzindo as possibilidades de afastamento entre sujeito e leitura.



Ao embarcar na leitura do texto literário na sala de aula, o leitor recebe uma companhia a mais, pois nasce a figura do mediador. Na docência, a mediação consiste em ouvir, dialogar, questionar e construir conhecimento socialmente. Um aprender proposto por diferentes olhares e formas de perceber, apreciar e se envolver com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Martins (2005, p. 45) aborda em sua obra *Mediação: provocações estéticas*, que a mediação é:

[...] o ato de estimular o aluno a olhar e observar, detalhar a visão e explorar o seu próprio universo. A mediação não é imposição de ideias, mas a estimulação da visão; não é fazer com que o aluno veja o que eu quero, mas colher todas as observações que ele capta com seu olhar.

Para ampliar esta discussão de mediação e encontro com o objeto artístico livro, podemos citar que a escola é fundamental entre as instâncias que se responsabilizam por endossar o caráter literário de obras que aspiram ao *status* de literatura. Lajolo (2001) fala que a escola é uma das maiores responsáveis pela SAGRAÇÃO ou pela DESQUALIFICAÇÃO, tanto de obras, quanto dos autores. É nesse momento que a figura do mediador literário, na escola, destaca-se, ao transmitir sua paixão pelos livros, legitimar o gosto pela leitura, revelar o mundo literário às crianças e aos adolescentes, proporcionar meios, abrir os caminhos, ampliar as oportunidades de um ponto de encontro entre escritor (obra) e leitor. Moraes e Puccini (2010, p. 116) no artigo *A leitura Literária no espaço escolar*, afirmam que “grande parte do contato e da experiência com a leitura que uma pessoa tem durante a vida acontece na escola”. O espaço escolar adquire ainda maior valor se levarmos em consideração que este pode ser o único espaço, para algumas crianças, a propiciar momentos de leitura e fruição literária.



Dessa maneira, o contato do leitor com o texto literário é um momento de sensibilidade; permite que a obra se “atualize”. Conforme a leitura vai fluindo, o leitor constrói perspectivas, tanto as que são oferecidas pelo próprio texto quanto as que se relacionam com suas próprias vivências e pode realizar adaptações em relação ao sentido da obra.

Sobre o encontro do leitor com a obra, Zilberman (2003, p. 16) menciona que a sala de aula pode contribuir positivamente nesse processo de aproximação:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida a sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

A sala de aula, como apresenta a autora, é um espaço privilegiado e que não pode ser ignorado, pois esta proporciona interação, vivências entre os que ali convivem. O papel que adquire destaque na sala de aula é aquele desenvolvido pelo mediador de leitura: o professor. Este será o responsável pelas mediações, pelos estímulos, pela ampliação da visão e condução de seus alunos à apreciação do texto como objeto estético.

Em uma entrevista, disponibilizada de maneira on-line, concedida para O Globo, Petit fala sobre o papel do mediador de leitura:

[...] um mediador propõe suportes escritos a pessoas que não estão acostumadas a eles, lê alguns em voz alta, e então um relato ou um debate surgem entre os participantes. Os textos lidos despertam seus pensamentos e palavras. Não porque esses textos evoquem situações próximas das que eles viveram. Aqueles que têm um efeito "reparador" são em geral até muito surpreendentes. Através de um conto ou poema qualquer escrito do outro lado do mundo, eles leem páginas dolorosas de sua

vida de forma indireta, falam de sua própria história de outra maneira, e conseguem compartilhá-la. (2010, grifos da pesquisadora).

Apoiando as falas de Petit e Zilberman, apresentamos a narrativa de Gleyce (2015) que obteve seus primeiros encontros com a obra literária no oitavo ano, em 2015, na sala de aula com leituras individuais e coletivas, com a figura do mediador. Ela demonstra como a leitura tem proporcionado mudanças tocantes em sua vida e na maneira de se relacionar com sua família; estará aqui a literatura adquirindo a função nomeada por Eco (2003) de *Gratia Sui*¹?

“ A leitura está me trazendo muitos benefícios. Eu me envolvo mais com a minha família, eu leio os livros e meu pai e minha madrasta sentam para escutar. Nós éramos muito distantes um do outro, agora eles já sentam e leem comigo.”

A leitura pelo simples deleite, pela fruição, pelo cuidado de si mesmo fica evidenciada nesta fala. De acordo com Carvalho (2012, p. 61), em artigo publicado no livro *Formação Estética e Artística*, a literatura “*Gratia Sui* possibilita ao leitor a construção de sua personalidade e de sua pessoa frente ao mundo, e, conseqüentemente, a ampliação dos próprios conhecimentos”.

Poderíamos nos perguntar: como ajudar o leitor a percorrer seus olhos sobre as pilhas de páginas impressas? Como levá-lo a atingir a literatura *Gratia Sui* sugerida por Eco? Woolf (2015, p. 38-39, grifos da pesquisadora) nos diz que enquanto lemos, estamos fazendo a nossa parte como leitores com relação ao processo de colocar obras-primas no mundo:

Estamos fazendo nossa parte na tarefa criativa – estamos estimulando, encorajando, rejeitando, mostrando nossa aprovação ou desaprovação; e estamos, assim, testando e incentivando o escritor. Esta é uma das razões para se ler livros – estamos ajudando a trazer livros bons ao mundo e a tornar os ruins impossíveis.

É nesse sentido que a mediação em leitura, quando realizada de forma adequada, pode ampliar enormemente a formação de leitores, trazendo bons livros ao mundo e

¹ “Por amor de si mesma [...] ler por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo” (2003, p. 9).

tornando os ruins impossíveis, como afirma Woolf. A autora ainda complementa afirmando que as razões acima apresentadas não são as razões reais. Lemos porque a leitura nos dá prazer; esse sentimento é difícil e varia de livro para livro e de contexto para contexto, mas o prazer que a leitura proporciona é suficiente para contribuir positivamente na formação do leitor. Nas palavras elencadas pela aluna Gleyce (2015), percebe-se que a leitura foi um grande encontro estético proporcionado em sua vida. Um verdadeiro Acontecimento, conforme afirmam Deleuze e Guattari (2007a), no qual nada mudou, mas o mundo que a aluna vivencia, agora, já não é mais o mesmo, é outro.

Um acontecimento que se estabelece mediado pela figura do professor, no espaço escolar, promovendo interação entre leitor e obra; leitor e família; leitor e leitor; leitor e mediador. Ao falarmos sobre Acontecimento, Deleuze (1974, p. 152) nos diz que ele “não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera”. O Acontecimento de Deleuze é o instante em que surgem os encontros, as intensidades, as emoções, a sensibilidade e não a ação efetiva que se pratica. Não sabemos quanto tempo de mediação é necessário para que ocorra um Acontecimento, pois, conforme Nova Cruz (2015), um pequeno intervalo de tempo é capaz de abrigar enormes quantidades (ou intensidades) de acontecimentos. O ato de leitura é um ato de afeto, é algo que NOS toca e NOS acontece; o sujeito, por sua vez, precisa estar em contato com a obra literária e necessita haver a ação de um interlocutor que realize a mediação, o docente, que procederá a introdução de seus leitores ao conhecimento e apreciação da obra; um mediador, capaz de aproximar o objeto estético livro do leitor.



Com base nessa discussão, a presente pesquisa propõe refletir sobre como a literatura pode ser mediada na sala de aula (na escola) de modo que contribua à ampliação da formação estética dos leitores como Thalita (2015) que ressalta “Gosto das aulas de leitura, e também gosto de ler, e a aula de leitura é legal porque tem gente que não tem tempo para ler em casa e daí pode ler na escola”.

Percebemos pela fala da aluna o prazer que esta sente quando está em contato com os livros, situação na qual dois elementos estão presentes, o leitor e o objeto artístico livro. O papel da escola enquanto incentivadora da leitura literária adquire legitimidade, pois com base na narrativa da aluna quem não tem tempo de ler em casa, pode ler na escola. Com o relato de Thalita é possível perceber uma realidade muito comum na comunidade: alunos que não têm tempo de ler em casa e, também, não recebem estímulos favoráveis à leitura. A estudante possui um número elevado de faltas durante todo o ano letivo de 2014 e 2015, pois apesar de estar apenas no oitavo ano em 2015, ela é responsável por ficar em casa com seus irmãos quando eles adoecem e não podem estar na creche. Petit (2009a) nos diz que o gosto e a prática da leitura são construídos socialmente, portanto a escola, nesse momento, pode ser uma formidável aliada a promover momentos de leitura e mediação literária.

Ao tomar como base tais situações vividas pelos alunos em seus lares, cabe ressaltar os momentos de leitura que são propiciados em sala de aula para que ocorra o encontro do leitor com a obra, e que estes contenham intensidade e encantamento suficientes e capazes de contribuir com a formação estética dos leitores em formação. Fazer com que a leitura fizesse parte do cotidiano dos alunos, pela fruição, era uma das ações que a pesquisadora tentou implementar.

A leitura do literário consiste em colocar o leitor em contato com a obra, pela via da fruição; o texto para ser desejado, apreciado. Para Neitzel (2014), a literatura frutiva pode ser compreendida como objeto artístico e estético que necessita ser apreciado como arte.

Para tanto, é importante dispor de tempo, espaço e mediação literária para que a formação estética do leitor possa ser propiciada. Neitzel (2014, p. 16) afirma que “Os olhos e os ouvidos do leitor são os sentidos que lhe permitem abstrair, construir conceitos e hipóteses, brincar com o texto, aprender com ele, internalizar significados, exteriorizar emoções”. A autora complementa dizendo que é pelos sentidos que o texto literário é recebido e “é por meio deles que o leitor constrói a lógica do enredo ficcional”. Quando Thalita afirma que gosta das aulas de leitura e que gosta de ler, é

importante ressaltar que essas ações se efetivam na escola da pesquisa, tanto com as leituras das obras literárias coletivas, quanto de maneira individualizada. A discussão que se apresenta versará sobre como a leitura do literário pode ser mediada pelo professor da escola com vistas à ampliação da formação estética dos leitores.

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem e se insere em um contexto maior, no âmbito do Grupo de Pesquisa: *Cultura, escola e educação criadora*, que desenvolve pesquisas relacionadas à cultura, linguagens artísticas (literatura, teatro, dança, música e artes visuais) e processos educacionais mediados por tecnologia. As pesquisas já realizadas pelos demais pesquisadores do programa versam sobre a formação de leitores.

Assim sendo, apresentamos, com o intuito de situar o leitor sobre as pesquisas realizadas pelo Grupo, um mapeamento contendo todos os pesquisadores que já contribuíram com seus estudos para a ampliação da temática.

Como resultado da investigação, encontramos nove (9) dissertações e uma (1) tese, que conciliam uma ou algumas palavras-chave, com este trabalho. A seguir apresentamos os títulos, ano e autoria dos trabalhos resultantes da pesquisa.

Figura 1: Dissertações do programa de pós-graduação da UNIVALI

<p>FORMAÇÃO DE LEITORES A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2009 • Caroline Carvalho
<p>LEITURA EM MEIO DIGITAL – O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PESQUISADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2010 • Maria de Fátima Tonin Lunardi Correa
<p>COMO É PORQUE LER POESIA EM SALA DE AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2010 • Antônio Davi Silveira de Oliveira
<p>O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2011 • Fabiana Henrique
<p>OS IRMÃOS KARAMÁZOV E MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS EM BUSCA DE ELEMENTOS POLIFÔNICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2012 • Rosemara Custódio Vicente
<p>FORMAÇÃO DE LEITORES DO LITERÁRIO: uma experiência na Escola da Ponte</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2012 • Patricia Cesário Pereira Offial
<p>LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA: ESPAÇO DE HIPERTEXTUALIDADE E FRUIÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2013 • Elaine Cristina da Silva Martins
<p>ENTRE UM TEXTO E OUTRO, O LEITOREM FORMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2014 • Janete Bridon Reis
<p>LITERATURA PARA OS PEQUENOS: EXPERIÊNCIAS DE SAN MINIATO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesiele Reis • 2014

Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

Figura 2: Tese do programa de pós-graduação da UNIVALI

<p>A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS NO ENSINO [ENA PRÁTICA] DA CLÍNICA MÉDICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2015 • Denise Viuniski da Nova Cruz

Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

Esse levantamento permitiu conhecer os estudos já existentes no Programa e, apesar de estarem conectados pela temática da leitura do literário, a Literatura ainda se apresenta como uma área pouco investigada, se levarmos em conta a mediação, a fruição, o papel da escola e a formação de leitores por meio da literatura. Com base

nessa lacuna percebida nas pesquisas do grupo, que se instaura devido ao amadurecimento das leituras e discussões, é que surgiu o caminho para nortear este trabalho.

Os trabalhos já realizados pelo grupo de pesquisa conversam entre si por meio da concepção de leitura frutiva e comungam com alguns teóricos, sendo que a comunhão é ampliada e refinada a cada pesquisa realizada. A presente pesquisa se destaca, nesse momento, pela abordagem da temática mediação; o professor como mediador da boa literatura em busca da fruição e ampliação da significação da obra.

Dessa maneira, justifica-se uma pesquisa voltada para estes aspectos e que possui o propósito de contribuir com a ampliação da nossa visão, proporcionar um alargamento do conhecimento já produzido na área e provocar novos estudos, que explorem mais (em outros contextos) a leitura do literário e seus desdobramentos na escola, na formação de leitores, por via da mediação e fruição.

Este escrito objetiva contribuir com o avanço das pesquisas do Grupo de Pesquisa, norteadas por novas pesquisas que iniciarão pela necessidade de aprofundamento da temática e ou continuação das discussões em busca de novas reflexões para viabilizar a leitura frutiva na escola.

2 OS PERCURSOS DA PESQUISA

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p. 5).

Pelo desejo de observar os detalhes, investigar o novo, reconhecer o que está por detrás do texto, interpretar o que os discentes sentem quando do contato com estes, o presente escrito apoia-se nas palavras de Jorge Larrosa, por compreender que precisamos cultivar a atenção e a delicadeza; suspender o automatismo de nossas ações. É importante um olhar outro para as palavras, para o texto literário e a sua construção, com o objetivo de ampliar a formação estética dos leitores e mediar as escolhas literárias, por meio das ações que são efetivadas na escola. Como afirma o autor, faz-se necessário cultivar a arte do encontro e permitir que tenhamos espaço e tempo para que ocorra a fruição, como podemos verificar pela narrativa apresentada por Kurō (2015), ao comentar sobre a leitura no espaço escolar, ele menciona que:

“Esse ano foi ‘um ano mais literário’, pois foi muito focado em livros, textos e afins. A nossa frequência de visitas à biblioteca aumentou drasticamente, nós vamos à biblioteca praticamente toda sexta-feira, o que é algo muito bom, principalmente para mim”.

O aluno ainda diz que lia e lê por prazer, porém com um pouco mais de facilidade, “pois a professora trouxe algumas obras de Clarice Lispector e outras escritoras” e discutiu os textos. Esses momentos de sensibilização dos discentes, por meio do texto literário, é o que motiva a caminhada docente e reafirma a escolha pela escola da rede estadual de Indaial/SC, pois vi nesta escola alunos com grande potencial para a leitura do literário e que estavam ávidos por textos que o desafiassem de diferentes maneiras, seja pela dificuldade, pela curiosidade ou pelo estranhamento de

lidar com algo tão distinto do que estavam habituados. Ser professora de uma turma dessas, em uma escola dessas, é carregar uma responsabilidade e divertimento enormes. Divertimento? Talvez a palavra mais adequada para este escrito seja realização profissional, porém eu me diverti muito com as descobertas, avanços, amadurecimento e disposição que esses alunos tiveram para com o texto literário. Voltando a Larrosa (2001), demo-nos tempo e espaço para a fruição.

Dessa maneira, apresenta-se nesse momento da pesquisa o **questionamento** que a desencadeou: como a leitura do literário pode ser mediada em sala de aula (na escola) de forma a ampliar a formação estética dos leitores? Nessa perspectiva, direcionar um estudo sobre a leitura do literário e as maneiras de apresentar o texto para o aluno de modo a ampliar sua formação estética, determinou como **objetivo geral** dessa dissertação: problematizar acerca da POTÊNCIA DA LITERATURA analisando como ela pode ser mediada em sala de aula de forma a ampliar a FORMAÇÃO ESTÉTICA dos leitores. Esta pesquisa possui como foco principal o encontro do leitor com o texto literário e a mobilização da escola (não somente do professor de literatura) em prol da leitura, em uma escola do município de Indaial pertencente à rede estadual de Santa Catarina.

Com a leitura do literário em pauta, destacamos como **objetivos específicos** deste trabalho: (1) discutir como se dá o encontro entre o leitor e a obra; (2) identificar as estratégias de leitura mais adequadas à concepção de leitura frutiva; (3) ampliar a formação estética dos leitores por meio da leitura frutiva; e por fim, (4) mediar a leitura para orientar as escolhas literárias.

Após elencar os objetivos específicos que norteiam essa pesquisa, torna-se necessário dizer que realizamos um levantamento dos estudos de pesquisadores que já se dedicaram estudando sobre a temática que engloba a leitura literária na escola e a formação estética do leitor, no intuito de contribuir com a discussão e a ampliação da temática desta dissertação. Para tanto, apresentamos o levantamento no Apêndice A, intitulado *A busca pelo conhecimento produzido sobre a temática da pesquisa*.

Como instrumento para a coleta de dados, a pesquisa intervenção, nesse caso, foi a escolha deste estudo, por corroborar com Freire (2015, p. 31), no pensamento que trazemos, “[...] constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Maria Ignez Costa Moreira (2008), em seu artigo intitulado: *Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa*, alude especificidades da pesquisa intervenção:

PESQUISA INTERVENÇÃO

- Não é realizada em uma situação artificial montada em laboratório de pesquisa, mas com sujeitos e grupos concretos em situações cotidianas.
- Uma característica principal é o fato dela ser desencadeada pela demanda.
- O grupo envolvido no processo de pesquisa é composto pelos sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados.

(MOREIRA, 2008, p. 411)

Para a autora, a demanda, além de ser a desencadeadora do processo de pesquisa-intervenção é “ela própria objeto de análise do grupo envolvido no processo de pesquisa” (MOREIRA, 2008, p. 411). Sendo assim, são os sujeitos concretos que em suas interações sociais enunciam e produzem as demandas. Podemos afirmar, então, que o próprio processo da pesquisa-intervenção será ocasião da produção de novas demandas, o que caracteriza o sujeito desta pesquisa como um ser ativo, sendo este o pesquisador ou o pesquisado (MOREIRA, 2008).

Moreira (2008, p. 412) ainda nos diz que os pesquisadores atuam como “mediadores que possibilitam as manifestações verbais ou não-verbais dos sujeitos sociais que participam da pesquisa-intervenção”. Para auxiliar na discussão, apoiamos em Machado (2004, p. 13), pois ele traz à baila que os pesquisadores “analisam, interpretam, refletem, gravam, filmam, fazem a devolução do que escutaram, pensaram e registraram, numa palavra, intervêm no conjunto social, vindos de fora”.

Dessa maneira, o pesquisador, por assumir determinadas questões e realizar algumas escolhas metodológicas, acaba sendo afetado pela pesquisa-intervenção, não

sendo possível a geração de um conhecimento neutro. De acordo com Moreira (2008, p. 413), nesse sentido:

O desenvolvimento do processo da pesquisa-intervenção, a interação estabelecida com os coletivos com os quais trabalha, também concorre para a transformação do próprio pesquisador. A linha imaginária que supostamente separaria o sujeito-pesquisador do objeto de pesquisa é rompida.

Essa interação que se estabelece, torna-se um elemento importante para a produção do conhecimento, pois o pesquisador não assume o papel de detentor do conhecimento pronto e sim, na interação, proporciona a construção de novos conhecimentos, o que torna o produto final imprevisível. Destaca-se, então, que a pesquisa-intervenção não pode ser vista como um produto final a ser alcançado, mas “um processo contínuo de construção” (MOREIRA, 2008, p. 413). As crianças e adolescentes que participam da pesquisa-intervenção ocupam o papel de sujeitos da pesquisa; as investigações são desenvolvidas com eles e não sobre eles, pois, de acordo com o ECA (1990), crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e estes devem ser protegidos pelas instituições e pelo Estado.

De acordo com Moreira (2008, p. 414), ao afirmar que crianças e adolescentes são sujeitos, traz para o universo da pesquisa-intervenção algumas implicações, pois:

[...] se passarmos a entendê-los e tratá-los como sujeitos de fala, de atividade, de linguagem, de afetividade e de consciência, então, nós, pesquisadores, devemos levar a sério os sentidos construídos pelas crianças e pelos adolescentes para sua própria vida.

Nesse sentido, para que eles sejam co-pesquisadores, cabe proporcionar participação efetiva e entendê-los como sujeitos do tempo presente, que, como os adultos, são sujeitos ativos e inacabados, os quais carecem de mediação para que possam conhecer a si próprios e o mundo que os cerca (MOREIRA, 2008).

Dessa maneira, enfatizamos que os instrumentos utilizados nesta pesquisa, são mediadores, pois acreditamos que os dados são produzidos por meio da interação entre os pesquisadores e os pesquisados. Para auxiliar na obtenção dos resultados, bem como organizar o caminho desta pesquisa, realizamos algumas escolhas metodológicas, as quais vão conquistando espaço e se evidenciando no decorrer da escrita. A abordagem qualitativa está presente neste estudo e apoiamo-nos nas palavras de Creswell (2010, p. 209), que aborda a pesquisa qualitativa como:

[...] uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores.

Segundo o autor, na pesquisa qualitativa os pesquisadores interpretam o que enxergam. Nesse sentido, o método que adotamos para a coleta de dados é o Grupo Focal, pois, de acordo com Barbour (2009, p. 21), “é um exercício que visa entrevistar um grupo, que é visto como detendo uma visão consensual, em vez de ser um processo de criar consenso pela interação em uma discussão de grupo focal”. Além disso, o grupo focal pode fortalecer os participantes. De acordo com Johnson (1996), os grupos focais podem estimular mudanças significativas e, também, levar os participantes a redefinirem seus problemas de forma mais politizada, pois, segundo o autor, “É bom falar”.

Para Stengel e Moreira (2004, p. 417) o grupo focal, além de ser uma técnica de investigação muito utilizada em pesquisas qualitativas, é ao mesmo tempo uma ocasião de coleta de dados e de intervenção. O grupo focal constitui-se como um espaço para que ocorra a expressão de ideias, experiências, sentimentos e aprendizados, sendo este fundamental na pesquisa-intervenção, pois possibilita a produção coletiva.

A utilização de grupos em pesquisas-intervenção com crianças e adolescentes tem-se revelado instrumento importante, pois o fato de estar entre iguais possibilita a fala, a circulação de experiências semelhantes e o questionamento entre pares.

A pesquisa é uma escolha, um caminho apropriado/natural, que pode trazer respostas ou reflexões às perguntas formuladas durante nossa experiência profissional. Freire (2015) afirma que não há ensino sem pesquisa nem o seu contrário; a pesquisa que objetivamos, de acordo com o autor busca conhecer o desconhecido e comunicar, intervir, mediar e ou anunciar a novidade.

Ressalta-se que, por meio desta pesquisa, ocorreu uma discussão baseada nos dados obtidos com a coleta em contato direto com os sujeitos do estudo pertencentes à escola pública, da rede Estadual de Santa Catarina, do município de Indaial. Foram relacionados os assuntos de ordem prática e teórica; Creswell (2010, p. 208) cita que “na pesquisa qualitativa, os pesquisadores coletam, pessoalmente, os dados por meio de exame de documentos, de observação com comportamento ou de entrevista com os participantes”. A opção por trabalhar com a pesquisa-intervenção, contribui para que a

pesquisa seja aplicada de maneira gradativa, com o intuito de adequar a atividade de acordo com os dados obtidos visando a construção do conhecimento.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende ater-se a dois aspectos relevantes da leitura literária, estes sempre com foco no leitor:

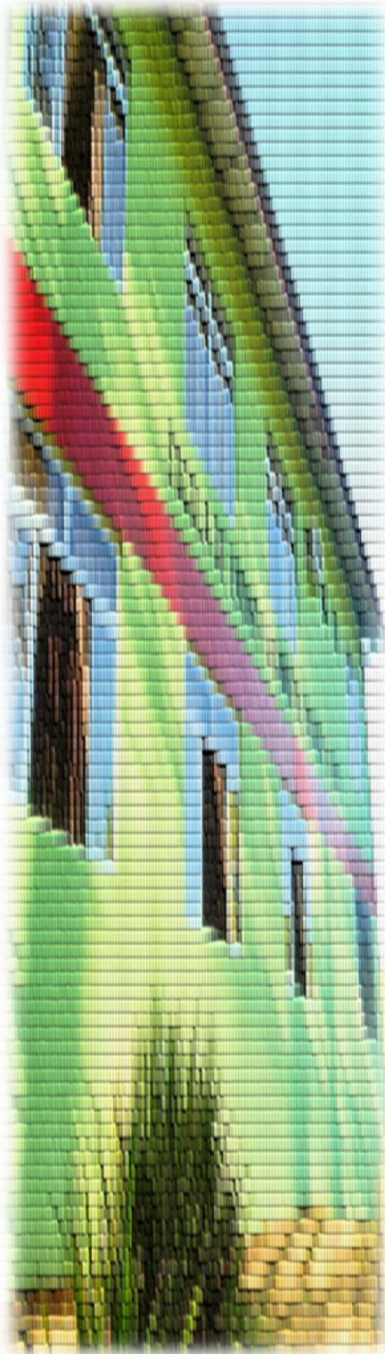
Figura 3: Eixos da pesquisa



Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

Havia necessidade de delimitar quem seriam os sujeitos da pesquisa. Então, apresentamos que esta pesquisa envolveu vinte e um (21) discentes, sendo eles: sete (7) meninos e quatorze (14) meninas do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, os quais participaram dos momentos de leitura e contação de histórias, mediação literária, e discussão dos textos selecionados. Os vinte e um alunos não foram apenas sujeitos da pesquisa, eles foram leitores, contadores de histórias, mediadores e incentivadores de leitura literária na escola. Sim, à medida que a pesquisa ganhava espaço, houve preocupação em auxiliar no processo de leitura do colega, da turma e da escola como um todo e essas questões ficarão explicitadas no decorrer da escrita.

Para desenvolver essa pesquisa, fez-se necessário elencar um local para tal ação. As motivações que conduziram a pesquisadora até a escola da rede estadual de Santa Catarina para realizar o estudo, são explicitadas a partir desse momento, sendo que se inicia por contextualizar o local em que a escola se encontra.



A escola pública municipal está situada às margens da BR 470. O local é conhecido pela comunidade que ali reside como sendo o Vale das Bonecas. De acordo com os dizeres da comunidade que vive no local há alguns anos, essa nomeação (Vale das Bonecas) se deve ao fato de haver no bairro duas ruas que só continham bordéis. Outro fator relevante para que essa maneira de se referir ao local se tornasse tão forte, é o número elevado de prostituição que se observa diariamente às margens da BR 470.

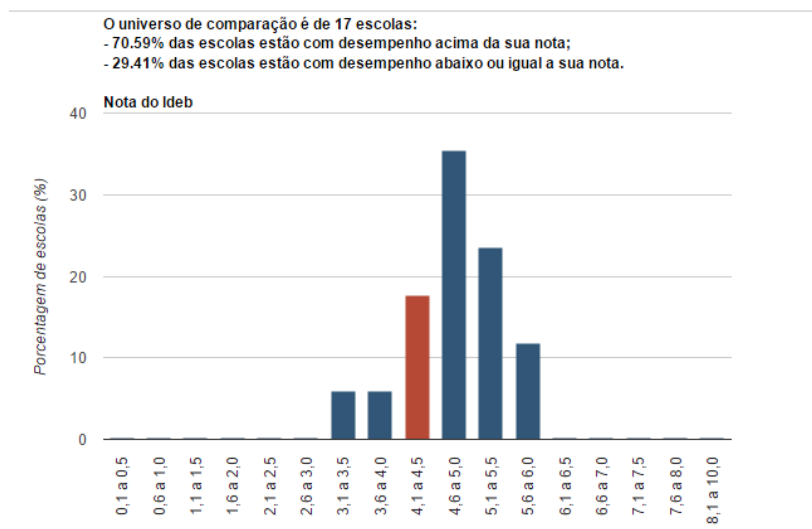
Os alunos da escola, bem como suas famílias, convivem com essa realidade, pois a prostituição ocorre praticamente durante as 24 horas do dia, sendo que se intensifica nos pontos de ônibus que eles precisam utilizar diariamente; às margens da rodovia, caminho que percorrem no ir e vir de suas casas, seja até a escola para estudar ou para chegar ao centro da cidade.

Além da localização da escola e da questão da prostituição, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - é outro fator que nos chama a atenção e norteia as ações da pesquisa, pois a escola não vem apresentando um bom desempenho neste exame de avaliação da educação básica. Ao buscar o site do INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas - para investigar os resultados do IDEB das escolas estaduais do município de Indaial, constatamos que, num universo de comparação de 17 escolas: 70.59% das escolas estão com desempenho acima da escola pesquisada e 29.41% das escolas estão com desempenho abaixo ou igual. Os dados da escola pertencente à pesquisa estão

representados no gráfico na terceira coluna, nota: 4,1 a 4,5. Ressaltamos que esses dados levam em conta as escolas que possuem IDEB divulgado em 2013.

Gráfico 1: Escolas estaduais do município de Indaial

Anos finais do ensino fundamental



Fonte: < <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/42017319#grafico-comparacao> >

Os números apresentados com os testes de avaliação podem não retratar a realidade educacional, pois é composto por vários fatores que determinam a nota que se atribui por escola. Segundo Costa Almeida et al. (2013, p. 1154), o interesse por esta prática avaliativa tem se expandido para quase o mundo todo. No Brasil, esta lógica vem ocorrendo desde a década de 1990 “quando as avaliações externas passaram a ser inseridas no cotidiano escolar através do aparato normativo-jurídico, vinculando seus resultados ao financiamento da educação”.

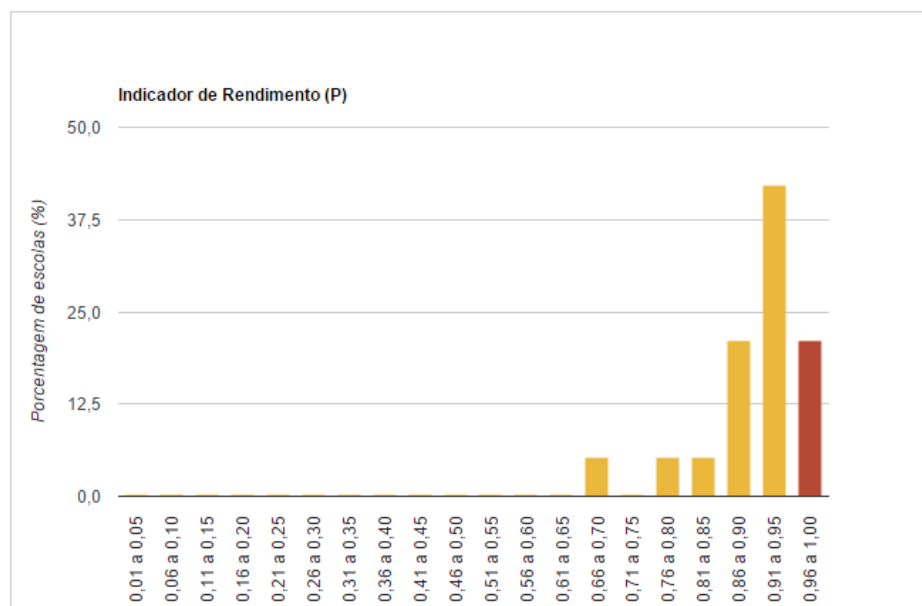
O IDEB foi operacionalizado em 2007 como um indicador de qualidade educacional. Ele é utilizado tanto para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais, quanto para servir como informativo à população em geral. O cálculo das notas do IDEB é realizado levando em conta o fator “desempenho”, que está associado ao aproveitamento cognitivo dos alunos, ressaltando-se as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e o fator “rendimento” que se refere ao fluxo escolar, determinado a partir da taxa de aprovação. A taxa de aprovação é medida através da

razão entre o tempo necessário para conclusão da etapa de escolarização e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la (COSTA ALMEIDA et al., 2013).

Sendo assim, torna-se importante destacar que o IDEB não consegue refletir o nível socioeconômico da população atendida e não podemos tomar a escola isolada do seu contexto social. Soares (2011) apresenta que o IDEB tem alta relação com o nível socioeconômico do alunado. O autor ainda cita que ao atribuir ao indicador (IDEB) o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade.

Porém, observar o desempenho dos alunos e da instituição escolar perante o IDEB é fator importante, pois como já afirmamos, o indicador é utilizado para orientar o planejamento de políticas públicas educacionais e serve como informativo à comunidade em geral. O fator “rendimento” que se refere ao fluxo escolar, é determinado a partir da taxa de aprovação. Dessa maneira, destacamos o indicador de rendimento das escolas estaduais do município de Indaial, sendo a escola pesquisada a que se destaca em vermelho:

Gráfico 2: Indicador de Rendimento

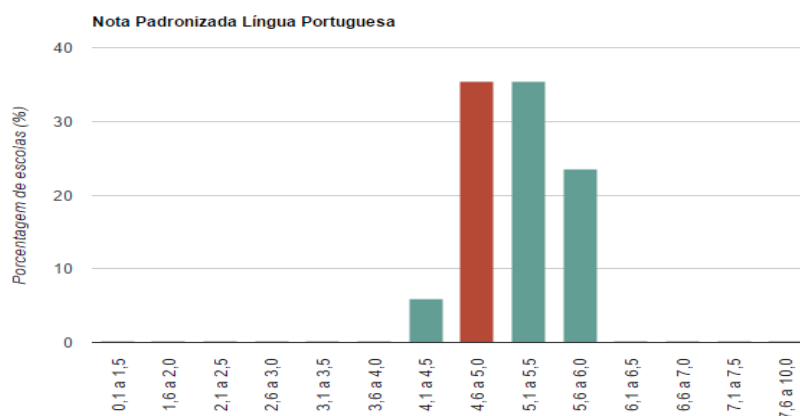


Fonte: < <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/42017319#grafico-comparacao>>

Percebe-se que neste ponto a escola não está situada entre as que apresentam os menores índices; a aprovação escolar e tempo necessário para a conclusão da etapa de escolarização são fatores que determinam esse índice.

Dessa maneira, para ampliar nossa visão sobre o desempenho dos alunos no IDEB, destacamos no gráfico a seguir, o desempenho, na disciplina de língua portuguesa, considerando os dados da escola pesquisada destacados na segunda coluna:

Gráfico 3: Nota padronizada de Língua Portuguesa



Fonte: < <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/42017319#grafico-comparacao>>

Com o gráfico apresentado, percebemos que a disciplina de Língua Portuguesa na escola obteve a nota de 4,6 a 5,0. Não é o desempenho mais baixo obtido na avaliação e não está próximo do mais elevado, porém, como Soares e Andrade (2006, p. 118) mencionam:

a média do desempenho cognitivo dos alunos de uma dada escola não pode ser tomada como uma medida de sua qualidade, já que escolas diferentes têm alunos com perfis socioeconômicos muito diferentes e é conhecida a influência do nível socioeconômico no desempenho dos alunos da educação básica.

Além disso, destacamos que os gráficos retratam os índices das escolas estaduais do município de Indaial, sendo que os alunos com maior NSE encontram-se matriculados nas escolas privadas e especiais (militares e federais) e os alunos com menor NSE se encontram matriculados em escolas públicas, tanto as municipais quanto as estaduais (COSTA ALMEIDA, 2013).

Além dos fatores que ora apresento para melhor explicitar os caminhos que tracei com a pesquisa, ressalto que a escola faz parte do meu dia a dia profissional, pois sou professora de Língua Portuguesa efetiva nessa instituição. Como funcionária da escola, destaco que minha atuação direta se dá com apenas duas turmas do ensino fundamental das séries finais (oitavo e nono ano).

Os alunos do oitavo ano são os meus sujeitos de pesquisa, porém a escolha da turma não foi aleatória. Esta pautou-se em aspectos que visam uma melhor condução da pesquisa, no que tange a coleta e a análise de dados, bem como o tempo de convivência com os sujeitos, com o intuito de promover uma formação estética significativa.

Os alunos do 9º ano possivelmente concluirão seus estudos no ano de 2015, e, como a escola não possui ensino médio, a socialização dos resultados, acompanhamento das leituras, reflexos do trabalho desenvolvido e a convivência poderia ficar comprometida.

Com o 8º ano o tempo de convivência será maior, proporcionando, assim, maior envolvimento com os discentes e maior possibilidade de avanço significativo por meio da mediação em se tratando da literatura frutiva e da formação estética. A série escolhida para a pesquisa permanecerá na escola durante o ano de 2016, fato que viabiliza a socialização dos resultados desta pesquisa.

2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: LEITORES EM FORMAÇÃO

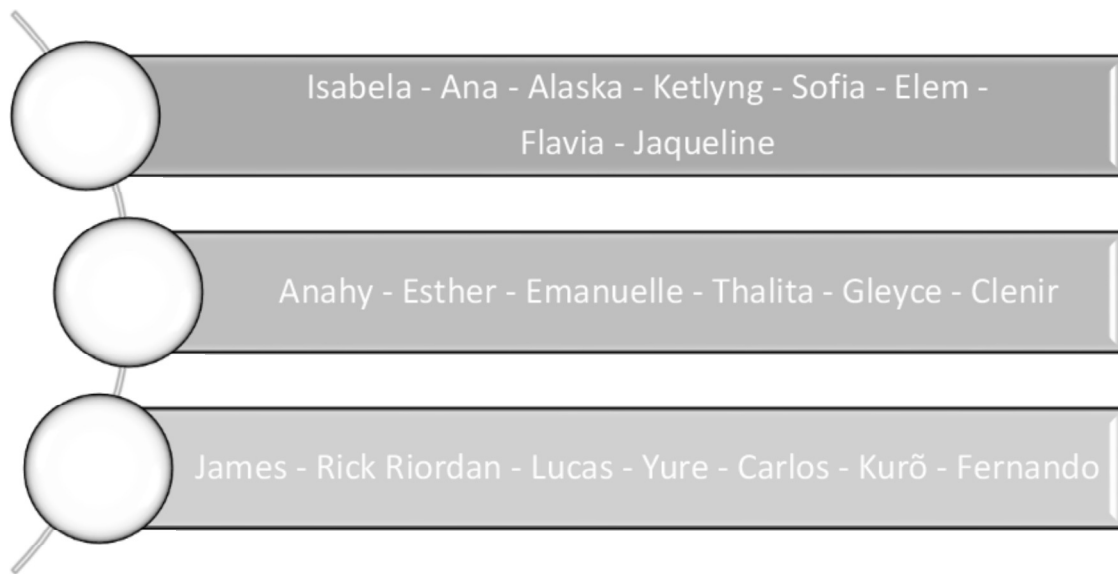
Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. (BARROS, 2008, p. 103).

Despraticar as normas, desfazer o automatismo das ações, provocar mudanças, formar leitores, proporcionar momentos de fruição literária, dar-se tempo, possibilitar espaços de leitura, refletir sobre o comportamento das coisas, alternar a importância delas; Manoel de Barros nos auxilia a refletir sobre as nossas ações. Esta pesquisa, o contato com os sujeitos da pesquisa, objetivam as ações elencadas anteriormente.

Os leitores em formação, sujeitos desta pesquisa, são os alunos do oitavo ano de uma escola pública de ensino fundamental. Os sujeitos contribuem com o trabalho fornecendo os dados por meio das narrativas apresentadas (coletadas) nos momentos de grupo focal e mediação literária (discussão/leitura do texto), juntamente com as observações realizadas, seguidas de registros fotográficos.

Optamos por nomear os alunos com um nome outro, escolhidos por eles, os quais basearam-se em escritores, personagens e ou nomes com os quais possuem afinidade.

Figura 4: Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

A escolha pelos nomes não se pautou em outro critério a não ser a liberdade de escolha, porém, a partir das escolhas feitas, podemos perceber que como Lajolo (2001) já nos disse, as leituras nos marcam. Afirmamos isso, pois encontramos em alguns nomes escolhidos, nomes de personagens, escritores, além de nomes comuns, o que também nos proporciona algumas reflexões a partir dessa ação.

Com o foco voltado para os leitores em formação, elaboramos um levantamento que nos permite visualizar algumas informações importantes sobre a caminhada escolar dos sujeitos da pesquisa, destacando o tempo que estudam na instituição escolar e que residem no bairro onde a escola se situa, bem como a idade que os mesmos possuem e um panorama sobre as reprovações que já ocorreram. Para este momento, trazemos uma informação que abrange a turma como um todo sendo que, no Apêndice B, apresentamos as informações individualizadas.

Figura 5: Caracterização dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

A figura apresenta dados relevantes sobre a caminhada escolar dos estudantes. Tais informações são fundamentais ao professor que objetiva estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem eficiente e afetuosa, pois auxilia, norteia a caminhada do docente. Importante refletir sobre os dados apresentados, pois 23,81% dos alunos já tiveram alguma reprovação durante a vida escolar. Sabemos que a reprovação pode estar ligada a diversos fatores, porém questões sobre a faixa etária e o nível de ensino (série) deve ser motivo de atenção aos docentes, pois em seu planejamento ele poderá prever essas situações.

Outro fator que nos chama a atenção é o caso de um aluno, entre os vinte e um sujeitos da pesquisa, estar na escola desde o ano de 2006, o que representa duas reprovações durante a sua caminhada escolar. A rotatividade (entrada e saída de alunos) na escola é considerada alta, fato que podemos perceber se elencarmos os anos 2013,

2014 e 2015, pois nesse período, 52,38% dos alunos iniciaram seus estudos na instituição estadual.

De acordo com os dados da secretaria escolar, os alunos vêm estudar na escola, ou porque seus pais vieram buscar trabalho na cidade (geralmente vindos do estado do Paraná e da região do Nordeste) ou por uma reorganização na estrutura familiar, vêm morar com os avós, padrastos, madrastas e ou o seu contrário, pai e mãe.

Com base nos dados dos sujeitos, enfatizamos o importante papel que a escola possui para com a formação estética dos leitores, pois precisa-se garantir o acesso à leitura em algum momento (ou vários) da rotina dos alunos. Alguns desses momentos com os sujeitos da pesquisa foram registrados.

Imagem 1: Café literário



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Imagem 2: Espaço e tempo para a leitura literária



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Imagem 3: Feira do livro na cidade de Timbó



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

É fundamental que no espaço escolar sejam propiciadas as mais diversas maneiras de introduzir a leitura do literário, como cafés literários, discussão dos textos, espaço e tempo para a leitura de fruição na biblioteca e em outros espaços, escolha das obras por gosto pessoal, porém mediadas pelo conhecimento sensível do docente, para que haja contribuição, como na vida de Carlos (2015) que diz:

EU ESTOU VENDO QUE MINHA LEITURA ESTA
 MELHORANDO MUITO, ESTA ME AJUDANDO
 MUITO PARA FALAR COM OUTRAS PESSOAS
 EU CONDO ESTOU LENDO EU ME SINTO FELIZ
 EU NÃO ME SINTO ~~ASSIM~~ ASSIM EU ME SINTO
 COMO NINGUÉM EU LENDO EU FICO QUIETO
 EU QUERO QUE ESSA OULA DE LEITURA
 CONTINUE PARA MIM E PARA TODOS
 MELHOREM A LEITURA EA FORMA
 DE ENTENDER A LEITURA. LEITURA

A narrativa apresentada muito tem a nos dizer. O discente que escreveu a narrativa foi abandonado pela sua mãe biológica aos 3 anos de idade, sendo, então, conduzido na vida apenas por seu pai, o qual viaja durante a semana toda por exigência do seu trabalho. Agora, na convivência com a madrasta, percebe-se algumas dificuldades que o discente enfrenta, pois esta não o permite participar das atividades que a escola organiza fora do seu espaço e ou horário escolar. Não assina as autorizações e não permite que o aluno vá à escola nos dias de saídas/passeios e ou apresentações na escola, quando ocorrem aos finais de semana ou à noite.

Como exemplo da situação apresentada, ressalta-se um passeio literário promovido pela escola e pesquisadora para a Feira de Rua do livro de Timbó, que ocorreu na cidade de Timbó/SC no mês de junho do ano de 2015. Mesmo este não apresentando custo para os discentes, o aluno não pôde, em um primeiro momento, estar presente. Fato que só foi possível por meio de uma ligação telefônica ao pai, responsável legal pelo educando, e posterior assinatura da autorização. Além disso, torna-se importante destacar que o aluno, durante à noite, para dormir, acomoda-se em uma parte separada da casa, no porão, fato conhecido pela pesquisadora por meio das narrativas da orientadora escolar, que medeia a situação com a família.

Traz-se a narrativa do aluno, para evidenciar que com a leitura, ele descobriu que pode estar em diferentes lugares, pode conversar, alegrar-se, e se emocionar com as personagens que conhece a cada texto que lê, além de se sentir feliz, e ser alguém! Desde os primeiros contatos com o aluno, é possível perceber o destaque que a leitura vem conquistando em sua vida, na sua formação de leitor. Petit (2009a, p. 53) salienta que “o que a criança explora ou teme nos livros é em larga escala esse ser estranho, inquietante, fascinante, que está dentro dela [...]”. A autora ainda ressalta como são importantes para o desenvolvimento psíquico do sujeito os momentos de contato, **quando este é possível**, entre mãe e bebê, situação que foi interrompida na vida de Carlos:

[...] fazendo uso do lúdico, gratuito, poético, da linguagem, quando canta para ele uma pequena canção, ou quando lhe diz uma parlenda acompanhada de gestos de ternura, sem outro objetivo além do prazer compartilhado das sonoridades e das palavras. (PETIT, 2009a, p. 54).

Muito difícil seria uma criança e ou adolescente tomar gosto pelos livros sem, nunca antes, ter presenciado situações de leitura. A mesma situação pode ser facilmente

pensada na escola; sem o incentivo dos professores, professores leitores, ambientes propícios e oportunidades para que a leitura aconteça, as chances de sucesso na formação de leitores diminuem. O mediador na escola é aquele que toma o texto para ser explorado, analisado, olhado, desconstruído sempre que necessário, para que dele possa surgir a voz e a compreensão particular daquele que lê. Podemos compreender a figura de quem exerce a mediação, com os sujeitos leitores, como alguém que manifesta disponibilidade, acolhimento e diálogo. Para Neitzel (2006, p. 97) o docente precisa estar preparado para lidar com os textos em sala de aula. Esta preparação, segundo a pesquisadora, consiste em o docente:

[...] dispor diariamente, em sala de aula, de espaço e tempo para a leitura fruitiva, para a contação de histórias, para recitais literários, para atividades de manuseio livre do livro em sala de aula. A arte requer apreciação e sensibilização estética, o que nos exige um trabalho constante.

Os encontros com a arte, a experiência estética e o contato com o objeto artístico livro podem efetivar-se de diversas maneiras na escola e na vida dos sujeitos. Ao folhear as páginas de um livro, sentado na sala de estar olhando uma pintura na parede ou mesmo percorrendo prédios históricos; é importante um olhar outro, faz necessário mediar e acompanhar a caminhada e as escolhas dos leitores em formação.

3 LER POR LER, LER POR PRAZER, LER PARA QUÊ?

Um texto ou livro bom precisa fazer você ver a vida de outra forma, precisa te fazer ampliar horizontes. (ALASKA, 2015).

A vida também é para ser lida. Não literalmente, mas no seu supra-senso. (ROSA, 2001, p. 30).

Ampliação de horizontes, mudança de olhar, ver o mundo de outra forma, plurissignificação, texto escrevível, texto plural, desconforto, deslocamento. Percebe-se pela narrativa da aluna que esta mantém uma relação mais íntima com a leitura do literário. Ela ainda nos diz que “a leitura sempre foi além de um hábito, uma paixão na minha vida e mesmo assim, digo que estou lendo mais do que antes” (ALASKA, 2015). Com a fala, pode-se inferir que houve mudanças na rotina da escola, na vida da aluna e em sua forma de ver o mundo, como nos propõe Guimarães Rosa, um bom livro precisa fazer com que vejamos a vida de outra forma.

Barthes nos auxilia a pensar sobre os textos. O texto ou livro bom, conforme nos apresenta a narrativa (da epígrafe) da aluna, está ligado com o texto de fruição, pois segundo Barthes (2013, p. 21), esse texto “faz entrar em crise sua relação com a linguagem”. Ou seja, põe o leitor em estado de perda, provoca desconforto, desloca-nos a pensar significados outros, plurissignificação, coloca em dúvida o próprio gosto do leitor.

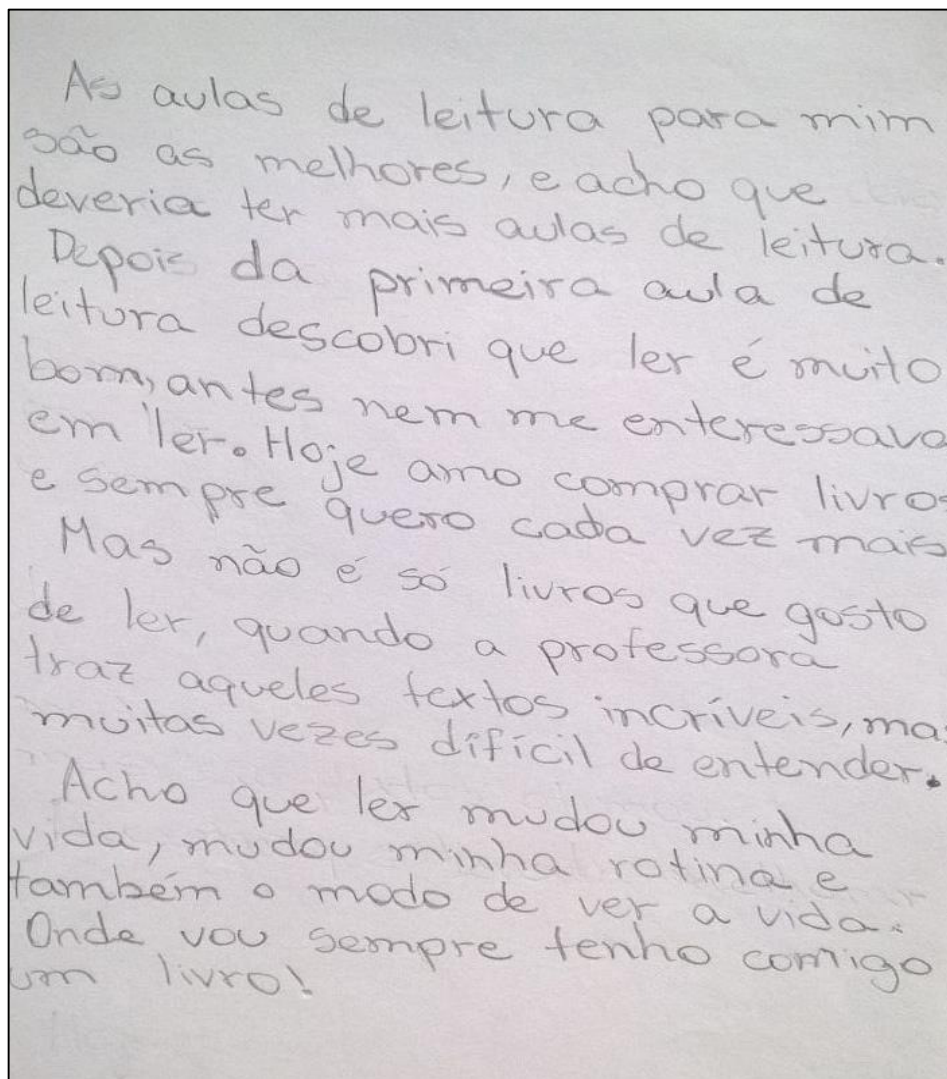
Pareja, Neitzel e Hochmann (2013, p. 190-191), afirmam que para que o leitor se encontre neste estado de perda, é imprescindível que se entregue à leitura:

que se deixe incendiar, seja um sujeito reflexivo e abrace a literatura, diferente do texto de prazer que apresenta chaves de leitura, não provoca o leitor à reflexão, ao estado de procura, está voltado à leitura confortável, ao contrário da fruição.

De acordo com as autoras, é fundamental que o texto provoque o leitor para que este se coloque em um estado de procura, ou seja, texto aberto, escrevível (que lança perguntas e o leitor busca as respostas), como postula Barthes (2013), permitindo assim a entrada do leitor na obra. Ramos e Panozzo (2011, p. 54), reafirmam os autores que citamos e acrescentam que o texto pode se apresentar ser polissêmico, e prever espaços para a atuação do leitor; porém, completam, que não são todos os textos que possuem essas características:

Nessa categoria não estão as histórias realistas que ocorreram com os membros de uma determinada família, nem aquelas que orientam o comportamento da criança em certa situação, como as que discorrem acerca da alimentação balanceada, respeito aos colegas, higiene pessoal.

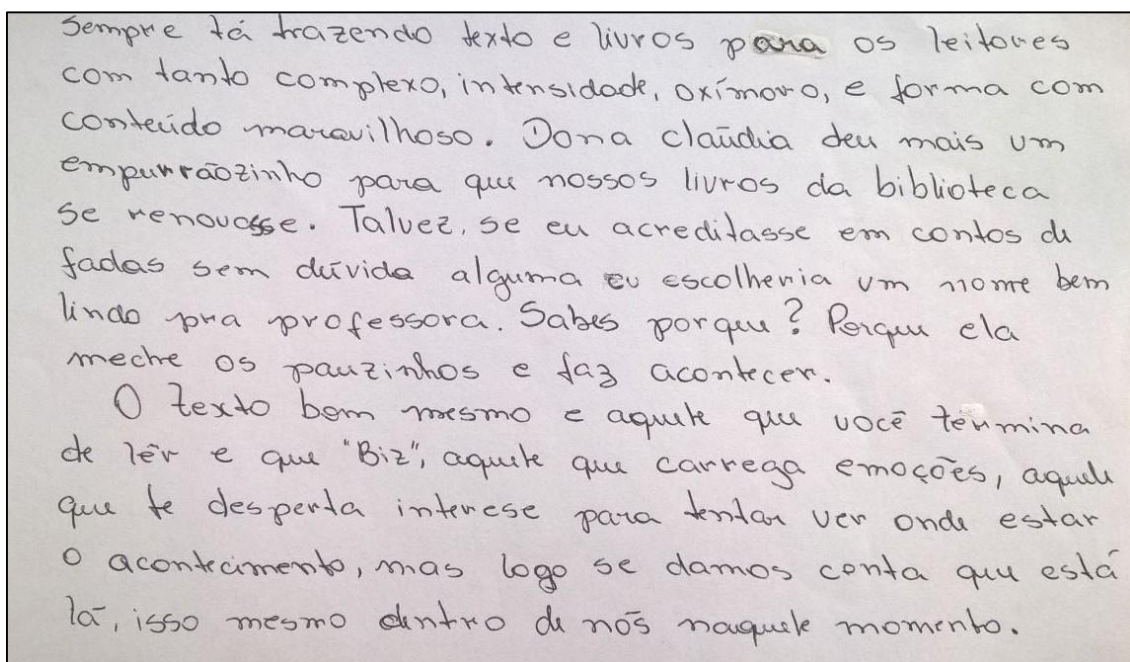
Assim sendo, a concepção de leitura como fenômeno estético está relacionada à literatura frutiva. A fruição exige do leitor uma entrega, um mergulho no texto. Esse mergulho não para encontrar seu desfecho, suas respostas ou suas verdades, mas para expandir suas significações, propiciar o alargamento do texto. A narrativa de Sofia (2015) atribui à leitura a mudança em seu modo de ver a vida e evidencia o seu gosto pelos textos “difíceis de entender”. A aluna denomina como difíceis os textos que permitem a expansão dos significados, que não carregam consigo as chaves de leitura, que permitem a fruição.



As aulas de leitura para mim são as melhores, e acho que deveria ter mais aulas de leitura. Depois da primeira aula de leitura descobri que ler é muito bom, antes nem me interessava em ler. Hoje amo comprar livros e sempre quero cada vez mais. Mas não é só livros que gosto de ler, quando a professora traz aqueles textos incríveis, mas muitas vezes difícil de entender. Acho que ler mudou minha vida, mudou minha rotina e também o modo de ver a vida. Onde vou sempre tenho comigo um livro!

Para que a leitura frutiva se efetive, o leitor, quando interage com o livro, não pode sentir que ninguém o obrigue, a leitura acontecerá por mero “deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo” (ECO, 2003, p. 9). Mas como a fruição pode acontecer? Para que a fruição esteja presente nos momentos de leitura literária, a mediação realizada exerce papel fundamental, pois a escolha da obra a ser trabalhada é decisiva nesse processo de fruição.

Barthes (2013) afirma que há dois regimes de leitura: o texto de fruição (já apresentado) e o texto de prazer. Este último é aquele que ignora os jogos de linguagem e que a leitura não é fascinada por nenhuma perda verbal. Estes são tidos como texto de prazer, pois proporcionam uma leitura confortável, onde tudo está “ali”, concluído, pronto e acabado. Não é esse o tipo de leitura capaz de promover a fruição. A aluna Isabela (2015) nos diz que o bom texto, o texto de fruição, “é aquele que provoca (quer biz)”, desperta interesse na ampliação dos significados.



Sempre tá trazendo texto e livros para os leitores com tanto complexo, intensidade, oxímoro, e forma com conteúdo maravilhoso. Dona cláudia deu mais um empurrãozinho para que nossos livros da biblioteca se renovasse. Talvez, se eu acreditasse em contos de fadas sem dúvida alguma eu escolheria um nome bem lindo pra professora. Sabes porque? Porque ela meche os pauzinhos e faz acontecer.

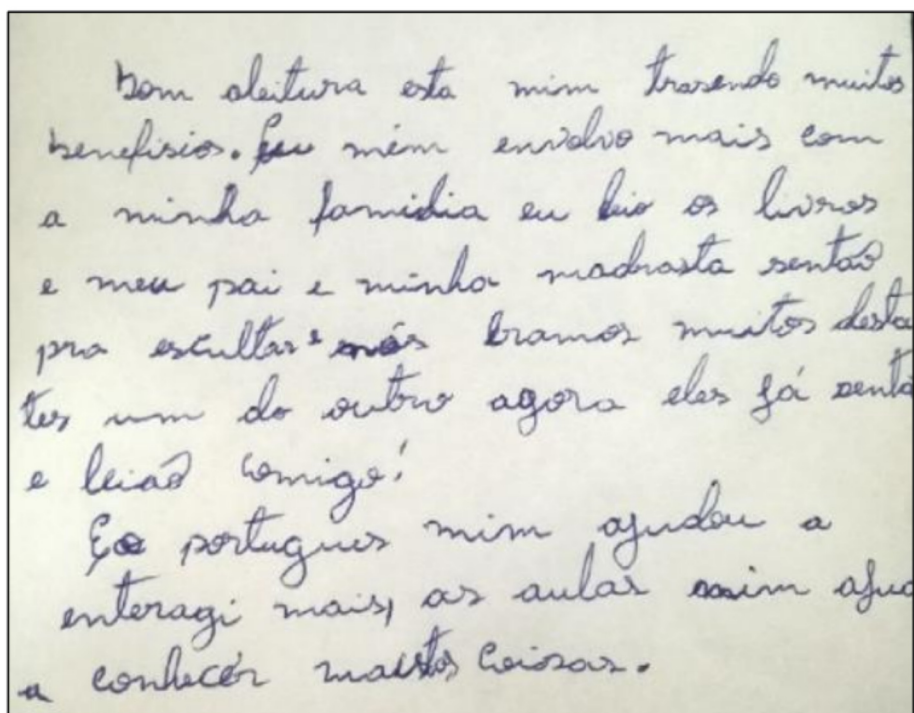
O texto bem mesmo e aquele que você termina de ler e que “Biz”, aquele que carrega emoções, aquele que te desperta interesse para tentar ver onde está o acontecimento, mas logo se damos conta que está lá, isso mesmo dentro de nós naquele momento.

Essa relação de fruição com a literatura, de acordo com pesquisas apontadas por Neitzel (2006), não é praticada em muitas das escolas. Pois, para que o professor consiga perceber-se no processo de mediação de leitura, é fundamental sua história como leitor e que este conduza o trabalho com a literatura como um objeto para ser apreciado, desejado, contemplado, cultivado nos espaços escolares.

O papel do mediador (professor) é o de um sujeito que auxilia no processo de formação de leitores de modo a instigar para os desafios da leitura do literário. Neitzel (2014, p. 23) postula que “a fruição é parte fundamental do processo de formação de leitores e somente o leitor que se nutre esteticamente de um texto é capaz de silenciosamente tecer relações consigo, com o mundo, com as pessoas e com a obra lida”. Podemos ainda afirmar que apenas esse leitor apontado por Neitzel será capaz de transmitir os encantamentos que o texto o provocou, pois como cita Manoel de Barros (2008, p. 95), “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

As palavras de Manoel de Barros nos impulsionam a seguir na escrita, pesquisando, e assim mencionamos que por meio da fruição é que pode ocorrer mudanças no leitor sobre a maneira como este conduz seus pensamentos, suas emoções, sua relação com o outro. Além disso, a leitura pode ser concebida como uma arte e esta, por sua vez, transmite-se mais do que se ensina. Petit (2009a, p. 15) diz que a “ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é sem dúvida tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta”. Com base nas palavras da antropóloga francesa, podemos afirmar que o texto aberto para as significações é o que deve permear o espaço escolar e o repertório do mediador; o que propicia às descobertas, amplia a visão de mundo, e contribui para a construção da subjetividade do leitor.

Gleyce (2015), em seu relato, traz à baila um momento delicado da família, porém que pode estar em fase de superação.



Com a leitura esta mim trouxe muitos benefícios. Eu mim envolvo mais com a minha família eu lio os livros e meu pai e minha madrinha sentam pra escutar ~~os~~ meus temas muitos desta vez um do outro agora eles já sentam e leem comigo!

Em português mim ajudou a interagir mais as aulas assim ajudou a conhecer muitas coisas.

A interação, a mediação, os encontros, ocorrem além das paredes da escola; orientada pelo professor na escola, a discente compartilha momentos de leitura literária com os pais, os quais encontraram um meio de se aproximar da filha, de acordo com Petit (2009a), a leitura possui essa força.

Barthes, em sua obra intitulada *Aula*, pronunciada em 7 de janeiro de 1980, discute que a língua deve ser combatida, desviada de seu interior, por gestos de deslocamento. O que ele propõe é que pelo envolvimento com o texto de fruição o leitor – pelos enlaces que o texto propõe – se renove, perceba outros mundos até então obnubilados, e que ele esteja liberto de ideologias e dos discursos, pois estes últimos fazem com o que o sujeito leitor não amplie sua visão, não perceba que o texto pode adquirir um alargamento de significações e permitir sua atuação. Barthes fala sobre o discurso marxista e sabe que nenhuma linguagem está isenta de uma ideologia. O pesquisador enfatiza que a língua é facista, pois “As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, [...] mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua” (BARTHES, 1980, p. 61).

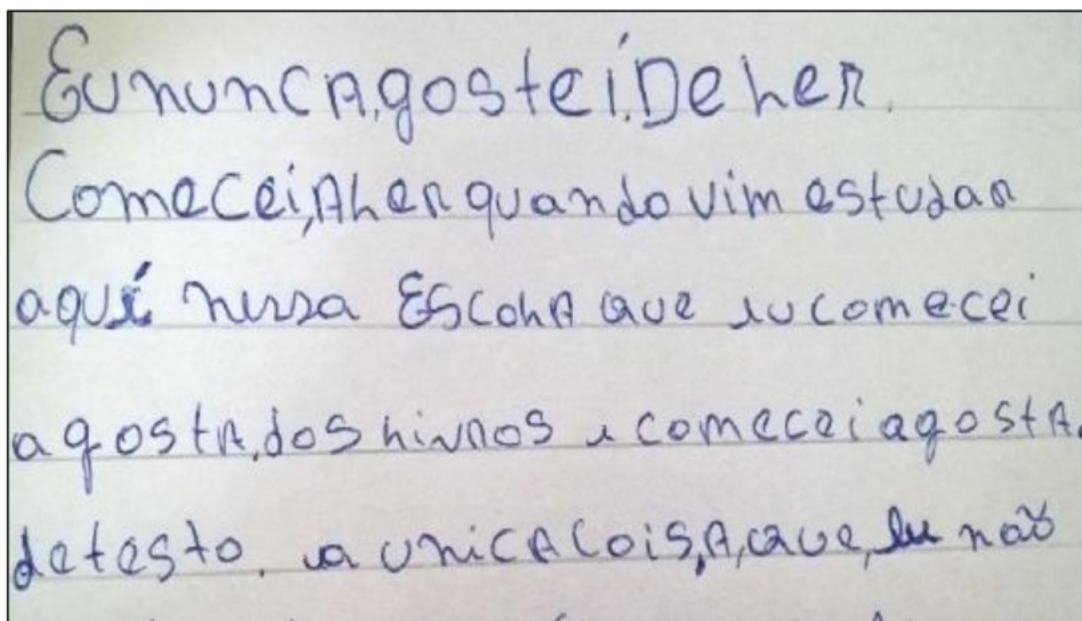
Para contribuir com a pesquisa, trazemos novamente Petit (2009a, p. 110), pois a autora menciona que o texto literário, além de permitir um reconhecimento de si, pode provocar “uma mudança de ponto de vista, um encontro com a alteridade e talvez uma educação dos sentimentos”. O discurso da pesquisadora apoia a defesa da literatura e da formação de leitores.

De acordo com Caroline Carvalho (2012, p. 57), a apreciação do texto como objeto artístico:

sensibilizará o professor e poderá desencadear um movimento que o leve a perceber que a arte pode vir a ser um facilitador do processo cognitivo do aluno e que deve ser, portanto, disponibilizada a ele e não importa como um instrumento e controle de aprendizagem.

Conforme a pesquisadora, o texto como objeto artístico pode ser disponibilizado ao aluno sem pensar em servir de controle ou instrumento de aprendizagem, mas sim para possibilitar a fruição. Por meio da literatura fruitiva o leitor amplia suas competências cognitivas. Será que uma série de exercícios de interpretação é a única saída para que seja ampliada a sua compreensão do texto? A Finlândia, por exemplo, foi um dos países que mais apostou na literatura fruitiva e por isto despontou na avaliação do PISA, como mostra Reis, J. (2014).

Ações como a da Finlândia, de Xangai-China, da Coreia, do Canadá e de Hong-Kong-China são importantes iniciativas, pois estes países formam os cinco primeiros colocados no desempenho em leitura por nível no PISA 2009. Talvez um caminho interessante seja a escola abdicar da ideia de que a leitura faz diferença, exclusivamente, quando é trabalhada de forma sistematizada, com chaves de leitura e exercícios de compreensão. Elem (2015) fala que nunca gostou de ler e que nesta escola é que começou a gostar dos livros e de textos; nesta escola onde a literatura frutiva está sendo efetivada por meio das ações da professora no papel de mediadora em/de leituras.



Podemos perceber com o escrito da aluna que, apesar de estar no oitavo ano do ensino fundamental, apresenta consideráveis desvios ortográficos e de estrutura textual. Talvez estes sejam reflexo da situação não leitora em que a adolescente se encontrava e que pode vir a ser superado por meio da leitura literária na escola, auxiliando-a, também, no aperfeiçoamento da comunicação por meio da escrita. Assim, com o ensino da literatura pelas vias artísticas em pauta, faz-se necessário garantir o seu espaço nas práticas escolares, assegurando sua contribuição e seriedade na formação integral do leitor.

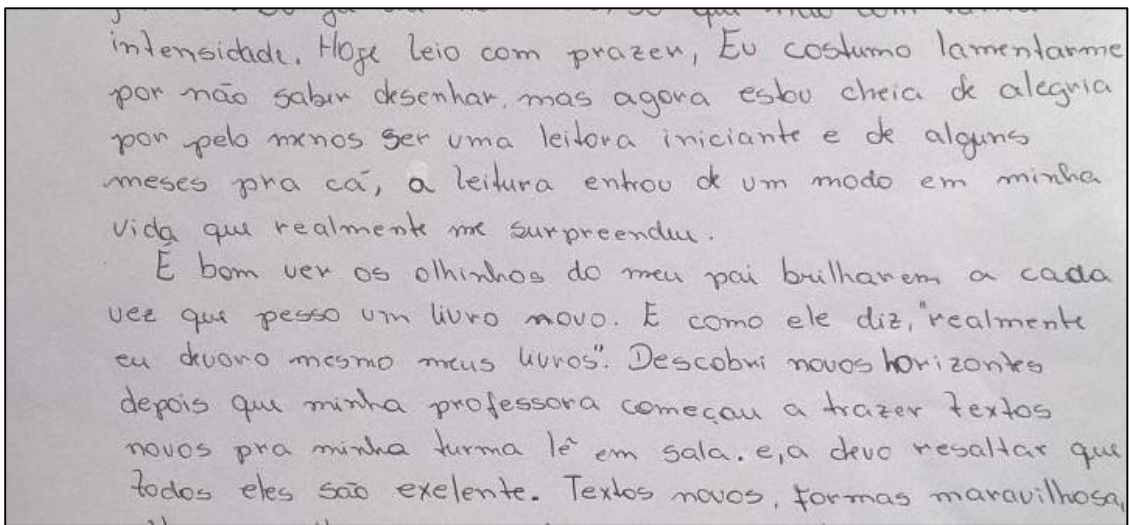
3.1 “PARA QUE SERVE ESTE BEM IMATERIAL QUE É A LITERATURA”?

Ser leitor é sofrer, rir, se apaixonar, conhecer novos lugares e modos de pensar, conhecer novas filosofias, tudo isso com algumas páginas. Ser leitor é viajar sem sair do lugar [...] eu amo livros, eu os coleciono. Compro livros na mesma frequência com que minhas amigas compram roupas. (ALASKA, 2015).

Uma leitora encantada com os escritos. A literatura mostrando sua potência. Afeto, formação estética, humanização por meio da literatura. Novos mundos a conhecer, viajar sem sair do lugar, novas formas de pensar o mundo e as relações. Para Lajolo (2001), tudo o que lemos nos marca de alguma maneira, com alguma intensidade. Sendo assim, podemos afirmar que a literatura cria identidade entre os leitores, fato este que contribui para evidenciar as características de um determinado grupo. A leitura dos textos que a humanidade produziu e ainda produz para fins práticos, como anotar leis e fórmulas, manter registros, formular bulas de remédio e elaborar atas e demais documentos contém funções, dentre elas, a que se destaca é a de informar. Os textos informativos também podem possibilitar a formação estética, porém cabe ressaltar que esta não é a sua finalidade.

Assim como os textos informativos, os textos literários também informam, no entanto, não é esta característica que anuncia seus atributos essenciais. Eco (2003) questiona sobre para que serve o bem imaterial chamado: literatura. O autor menciona várias funções que são atribuídas ao texto literário, sendo que uma delas, neste momento, faz-se necessário ressaltar: a função *Gratia Sui*. A existência da literatura para deleite, para fruição, ou ainda por amor de si mesmo. Essa função que Eco denomina *Gratia Sui*, põe em evidência a sua função estética. Antes de informar, a leitura do literário deseja afetar, tocar o leitor, propor possibilidades de interação, de percepções, de encontros; como afirmam Carvalho e Neitzel (2008, p. 763), “reconhece que por meio do deleite o leitor poderá ampliar seus próprios conhecimentos, além de possibilitar ao leitor a construção de sua personalidade e de sua pessoa frente ao mundo”.

Isabela é aluna do oitavo ano e tem demonstrado um grande afeto pelos textos literários. Pela mediação da professora, ela passou a conhecer textos que não se mostraram uma obrigação na leitura. Seus depoimentos evidenciam que pelo viés artístico a leitura pode arrebatá-lo, e a leitura passar a ser um ato de alegria.



“Estou cheia de alegria”; “a leitura entrou na minha vida”; “descobri novos horizontes”; “sou uma leitora iniciante”; estas são afirmações que permitem dizer que a literatura está auxiliando na sua formação estética, na construção dos seus conhecimentos e na sua formação cidadã perante ao mundo que experiencia. A literatura não é apenas um recurso pedagógico, demarcador de chaves de leitura. Segundo Eco (2003, p. 19), a “função educativa não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transformação do sentido do belo”. O pensador não diminui a literatura a uma construção de valores que oscilam entre o bom e o mal. Ressalta que a função deste bem imaterial, denominado literatura, reside nas possibilidades de projetar valores para o leitor e/ou sociedade.

Barthes (1980, p. 16), declara que entende por literatura “não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”. O autor menciona que a literatura visa essencialmente o texto, o qual ele denomina “o tecido dos significantes que constitui a obra” e diz que o texto é o aflorar de uma língua e é nesse aflorar, no interior da língua que ela deve ser combatida e desviada. Barthes ainda menciona que ela deve ser desviada não por meio da mensagem na qual ela é o instrumento, “mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro”. O leitor fruidor percebe o jogo das palavras, as dobras dos textos, os espaços que permitem trocas com o autor, para que seja tocado, afetado e capaz de ampliar seus horizontes.

Umberto Eco (1997), em *Obra aberta*, apresenta uma função da literatura que é a possibilidade de o leitor intervir na forma de composição do texto. Um texto literário oferece autonomia para o leitor de construir um espaço de trocas entre ele e o autor e, além disso, intervir, ser autor enquanto leitor, propor percursos interpretativos nem sempre pensados pelo autor da obra. Essas ações colaboram na busca de um leitor produtivo, que é aquele capaz de ler funcional e fruitivamente (REIS, J., 2014).

A função do texto literário foge, vai de encontro com a função pragmática, a função primeira objetiva provocar o leitor, levá-lo a reagir pela Fruição. Eco (1997, p. 41) entende a fruição como interpretação e execução “pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original”. O leitor, então, passa a desempenhar o papel de sujeito ativo, de leitor produtivo, pois a medida que entra em contato com o texto literário, estabelece relações consigo mesmo e com o mundo que o circunda. Para Neitzel (2009, p. 84), o texto literário “é tratado como resultado de um fazer que exige do leitor atos de investigação, de montagem, uma ação, portanto, interativa”. A participação ativa do leitor no texto literário evidencia-se na fala da pesquisadora. O texto que desacomoda o leitor, desassossega para a busca de relações, de significados, de plurissignificados para o que está conhecendo.

Para Calvino (1990, p. 127), “o grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo”. Ou seja, permitir a abertura, a ampliação da obra, para a multiplicidade de sentidos. O sentido da obra não se encerra na individualidade de um único autor, o leitor vai tecendo, vai construindo, vai ampliando espaços para um texto plural.

Nesse sentido, Eco (2003, p. 12) diz que as obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação “pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida”. É por este viés que o mediador de leitura pode introduzir obras literárias ao leitor, pelos vários planos de leitura, as várias interpretações que o texto literário autoriza, objetivando a ampliação dos sentidos que este provoca.

Se estabelecermos uma comparação entre o universo e o livro literário, podemos dizer que este último nos deve ser apresentado a partir da noção de um universo (livro) aberto, ampliando assim as diferentes possibilidades de leitura. Eco (2003, p. 13) traz à baila que:

Os textos literários não somente dizem explicitamente aquilo que nunca poderemos colocar em dúvida, mas à diferença do mundo, assinalam com soberana autoridade aquilo que neles deve ser assumido como relevante e aquilo que não podemos tomar como ponto de partida para interpretações livres.

Para tanto, podemos dizer, com base em Eco, que o leitor é um produtor de significações. A literatura com a função *Gratia Sui*, a obra aberta, permitindo a atuação do sujeito leitor. Carvalho e Neitzel (2008, p. 767) alertam para o fato de que algumas obras permitem mais atuações (entradas) que outras “algumas permitem mais derivas interpretativas que outras porque são um projeto organizado para estimular o mundo do leitor a emergir”. A obra aberta para uma multiplicidade de significados provoca o leitor a um deslocamento, de forma a ampliar sua visão e a relação com a obra, pelo viés da fruição. Uma relação estética e artística se estabelece com o texto literário e o objeto artístico nessa convivência se apresenta como um elemento propositor de estésias.

Neitzel e Carvalho (2014, p. 20) postulam que:

a relação estética que se constrói com o texto literário vai mobilizar as percepções do sujeito para a apreensão dos múltiplos sentidos do texto, não apenas aqueles que os signos escancaram, mas também aqueles que estão escondidos, enviesados, marcados na linguagem, nas entrelinhas.

Para que a relação estética se estabeleça quando do contato do leitor com a leitura do literário, torna-se necessário que o texto seja de qualidade, pois somente o bom texto poderá levar à fruição e permitir que o leitor caminhe para além da decodificação. O bom texto permitirá que o leitor reaja a ele e desenvolva as suas competências leitoras (REIS, J., 2014). No desenvolvimento das competências leitoras é que reside a seriedade de levar aos alunos leituras capazes de estabelecer uma relação leitor-obra que vá além da funcionalidade do texto.

4 A LEITURA PELA FORMAÇÃO ESTÉTICA OU A FORMAÇÃO ESTÉTICA PELA LEITURA?

Nós íamos à biblioteca e não achávamos nada. Também quase não íamos à biblioteca. Também, a biblioteca nunca ficou tão arrumada. Antes nós nos escondíamos no meio das prateleiras [...] Agora procuro Clarice Lispector [...] coleí na minha porta suas frases. (ANA, 2015).

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições de apreciá-los. (CALVINO, 2007, p. 10).

A narrativa da aluna nos permite imaginar uma escola que não criava espaços para a leitura do literário entre suas principais ações, fato este que em nada contribui para com a formação estética dos discentes que lá atuam. Como aproximar os estudantes do livro? Como mudar percepções acerca da biblioteca, do livro, do ato de ler? Como propor atividades de leitura desencadeadoras de afetos pelo texto literário? Mediar é uma alternativa? Como afirma Calvino na epígrafe deste capítulo, é sempre tempo de encontrar-se com a riqueza de um texto literário e deleitar-se apreciando o seu valor.

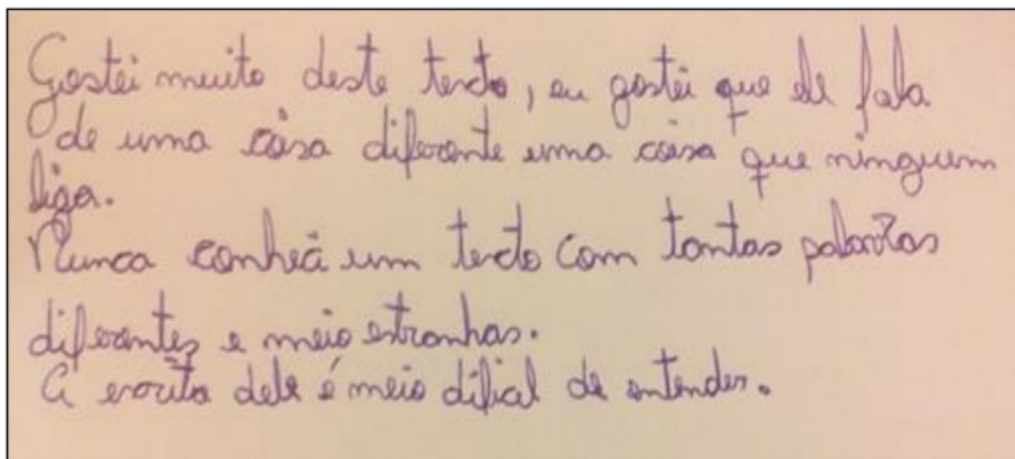
Imagem 4: Leitura em sala de aula



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Olhos voltados para o texto. Silêncio na sala. O texto e o leitor. Uma luta pelas significações que dele podemos extrair. Leitura solitária. Leitura mediada. O conto *Amor* de Clarice Lispector é lido e ressignificado. Quando soou o término da aula soou, também, um “ahhhhhh” por parte de quem não desejava interromper o encontro com a obra. Há silêncios que revelam muito. Interjeições que nos permitem produzir grandes textos.

O livro *Formação Estética e Artística*, organizado por Neitzel e Carvalho (2012) do Grupo de Pesquisas *Cultura, Escola e Educação Criadora*, apresenta diversas pesquisas que abordam as temáticas: leitura e a formação estética. Por meio delas podemos compreender que se a relação entre obra e leitor se constrói pelo viés da fruição, uma relação estética vai se estabelecendo e o livro passa a ser propositor de estésias. Na narrativa de Ketlyng (2015), a seguir, percebemos o desconforto que a leitura de um texto lido em sala de aula causou nela. “Palavras diferentes e estranhas”, “gostei muito deste texto”; o texto mobiliza a aluna à busca de significados outros e permite que esta amplie as possibilidades de se relacionar com a obra, por meio da fruição.



De acordo com Neitzel, Henrique e Hochmann (2012, p. 135), a leitura, sobretudo a do texto literário, deve permear o ambiente escolar, “pois a literatura, dado a seu convite à musicalidade, ao ritmo; incendeia o leitor, provoca sua sensibilidade e acentua sua curiosidade, expande sua visão de mundo, além de ser um forte elemento de formação cultural”. Quando Ana menciona (na epígrafe) que AGORA procura por Clarice Lispector e cola suas frases na porta do seu quarto, relacionamos com o que

Neitzel, Henrique e Hochmann (2012) afirmam: a literatura incendeia o leitor, provoca sua sensibilidade, amplia sua visão de mundo.

Todorov (2010, p. 92) afirma que a leitura do literário contribui para a humanização do leitor, ajudando-o a compreender sua posição no mundo, sua condição humana, e, assim, auxilia na construção da subjetividade do leitor; “[...] sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. Fica enaltecida nesta fala do teórico a contribuição da literatura nas relações que o leitor estabelece consigo e com o mundo.

O leitor tem sua curiosidade estimulada a cada obra com a qual estabelece contato, porém é esta mesma obra que o colocará em um novo estado de procura, seja no intuito de confirmar, negar ou ainda ampliar as possibilidades de relação com as suas vivências, com os conhecimentos adquiridos ou com os demais textos que obteve contato.

Para Petit (2013, p. 32) a leitura faz sentido até para os que leem pouco e que não se dedicam por muito tempo à atividade de leitura. Segundo a autora, estes sujeitos, em seus poucos momentos de leitura, sabem ou encontrarão frases que podem influenciar o caminho de uma vida “estou convencida de que a leitura continua sendo uma experiência insubstituível [...] e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana”.

Eu gosto dos textos que lemos em sala, principalmente os textos da Clarice Lispector, eu gostei muito do texto Amor, gostei muito, pois mostra que Ana pensa que tudo na vida é perfeito como ela pensava que era, e nem a casa dela, pois ela foi percebendo uma coisa e outra, como a formiga que ela pisou e eu e ela aranha subindo em sua teia atrás do fogão [...]

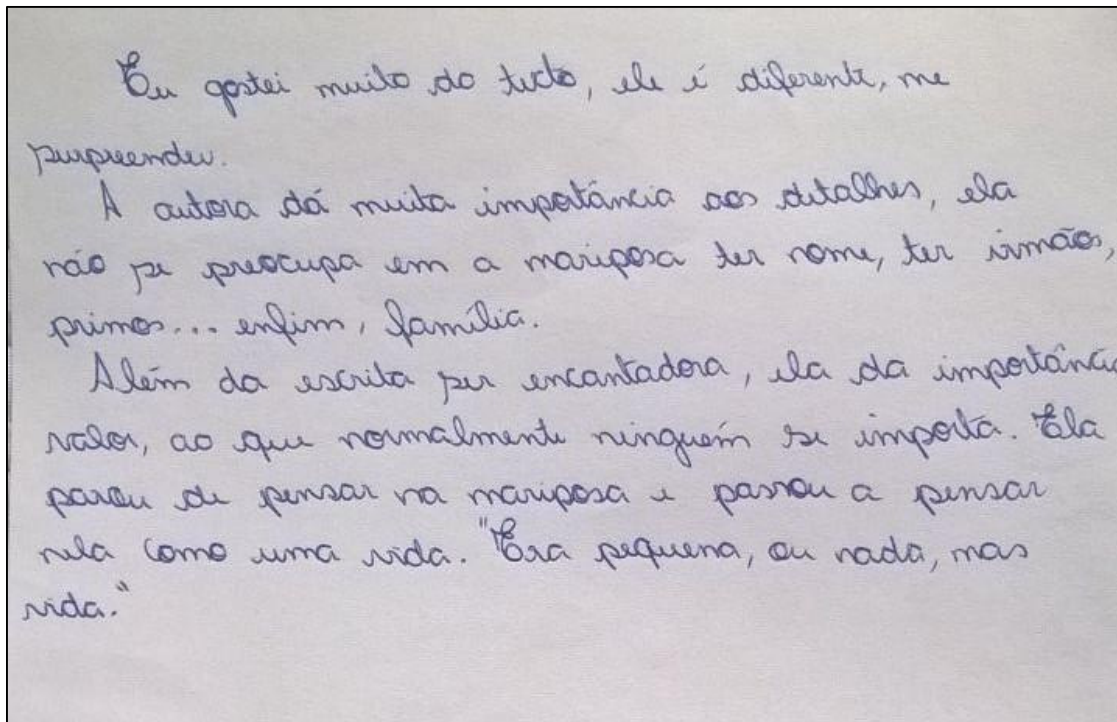
(ANAHY, 2016)

[...] O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. De lá havia aos poucos emergido para descobrir que também se era feliz e se vivia abalando-a, encontrando a verdadeira legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam com quem trabalha — com persistência, continuidade, alegria [...]. (p. 30)

[...] O pequeno horror da poeira ligando em fios a parte inferior do fogão, onde descobriu a pequena aranha. Carregando a jarra para mudar a água, havia o horror da flor se entregando lânguida e asquerosa às suas mãos. O mesmo trabalho secreto se fazia ali na cozinha. Perto da lata de lixo, esmagou com o pé a formiga. O pequeno assassinato da formiga. O mínimo corpo tremia [...]. (p. 39)

(LISPECTOR, 1990)

Essa experiência insubstituível que a antropóloga francesa menciona, e a necessidade de simbolizar a experiência, são fatores que colaboram para a formação estética dos leitores e que devem ser garantidos no espaço escolar; a formação estética por meio da leitura.



Ao ler a Narrativa de Alaska (2015), percebe-se o encantamento causado pelo texto *A morte da Mariposa* (WOOLF, 2014b). A aluna se mostra surpreendida com o

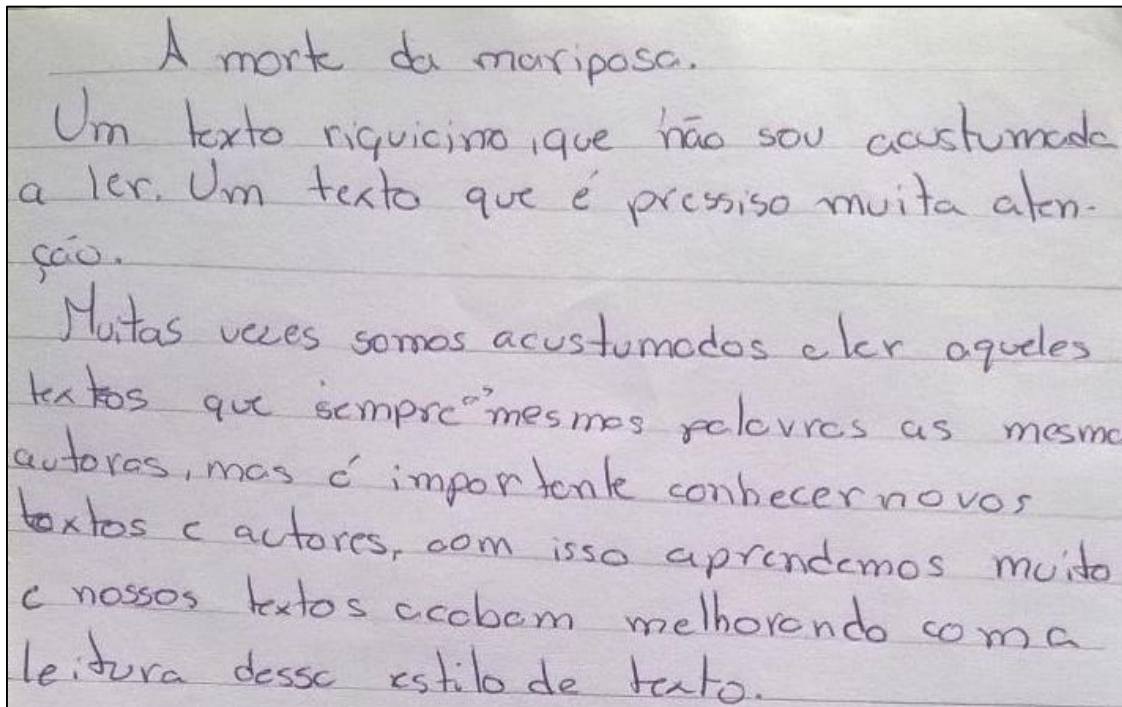
[...] São oriaturas híbridas, nem alegres como as borboletas nem sombrias como as da própria espécie. Contudo o presente espécime, de asas estreitas, cor de ferro, orladas por uma franja da mesma cor, parecia estar feliz da vida. Arranhava agradável, de meados de setembro, fresca, benigna, mas com uma aragem mais cortante que a dos meses de verão. O ar já estava larvando o campo além da janela, onde a relha havia passado, a terra se comprimia aplainada e brilhava de umidade. Tão ao vigor nos vinhos, onde lambos dos campos e da chapada ao longe, que era difícil manter os olhos estritamente voltados para o livro. As galhas celebravam por sua vez, uma de suas festividades anuais; esvoaçavam inquietas ao redor do topo das árvores, até de uma impressão de que uma rede imensa, com milhares de negros nós, tinha sido estendida ao ar nas alturas; a qual, depois de alguns instantes, lentamente baixava sobre as árvores, até que todos os galhos parecessem ter na ponta um dos nós. [...]

texto literário, ressalta nuances em relação aos textos de outros autores e destaca a sensibilidade do escritor ao optar pelos detalhes do texto, a pensar na mariposa como uma vida.

Para Todorov (2010, p. 24), a literatura é capaz de proporcionar sensações insubstituíveis “que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas,

ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”.

Nesta pesquisa, o foco foi a formação estética do discente, procurando aguçar novos olhares. Olhares sensíveis que possam contribuir tanto para a formação pessoal, quanto nas relações socioculturais. Flávia (2015) aponta que não está acostumada a ler textos “riquíssimos”, que exigem muita atenção. A aluna menciona que os novos textos e escritores que estão conhecendo em sala de aula auxiliam na sua formação pessoal.



Para Duarte Junior (2010, p. 25) a educação do sensível “é, sobretudo e primeiramente a educação dos nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros [...] que a realidade do mundo nos oferece em profusão”. O escritor ainda menciona que a educação do sensível muito antes de se configurar em um desfile de obras consagradas, deve voltar-se primeiramente para o cotidiano mais próximo do educando, ou seja, a rua onde reside, sua cidade e as praças, pois são nesses lugares que circulam os produtos que consome, essas ações com o propósito de despertar a sensibilidade para com a vida.

Nesses momentos em que se evidencia a educação do sensível, é primordial garantir a troca de experiências entre educadores e educandos, pois, como afirma Martins (2005), a mediação é um encontro e requer indagar-se sobre o que se oferece nesse encontro e o modo como se envolve nele. Martins traz à baila que mediação é

estimulação da visão, é propiciar uma possibilidade por parte de quem lê de enxergar no texto significados para a sua vida. Ana (2015) diz que:

Bom antes de você chegar eu não lia bem, gaguejava muito porque eu não lia. Mas aí você chegou com as aulas de leitura. admito que no início não gostei por que eu não lia mas eu comeci a mi interessar em ler. e agora quase não tenho erros de português. também quando eu vou ao shopping eu não sai sem dar uma passada na biblioteca às vezes não compro mas e junto dinheiro para logo comprar.

Bom também tenho certeza que cando nós iamos a biblioteca não achavamos nada. também quasi não iamos a biblioteca, também a biblioteca nunca ficou tão arumada. antes nós se escondia mos no meio dos portilheiros eu Lucas, Pamela, Brenda, Milena e Naira.

Era divertido mos eu levava cada bomba em português nunca tinha passado direto nessa materia e ano passado foi surpriendente.

Agora também procura Clarice Lispector aquasi sempre bom também coleci na minha porta suas frases com "O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós" Clarice, claro que atrás da porta.

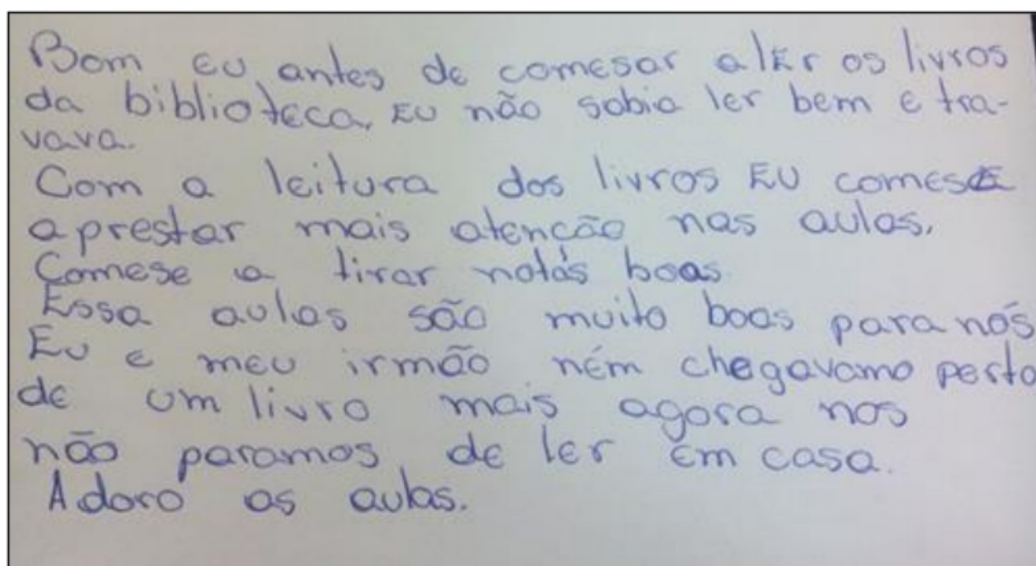
Nesse sentido, por meio do texto literário, o professor mediador abre espaços de sensibilização e, conforme Duarte Junior (2010), o saber sensível e o inteligível não estão separados, pelo contrário, são faces da mesma moeda.

Todo esse cenário de leitura, mediação literária e formação do saber sensível e inteligível trazem à baila a formação estética do sujeito. Carvalho (2012, p. 61) menciona que a literatura está diretamente ligada à formação humanística “construindo valores de ética, de moral, de respeito, entre outros valores que vêm ao encontro de

outra função que é a de permitir leituras diferentes de mundo e fornecendo modelos de vida e comportamento”.

A formação estética viabiliza novas formas de percepções e descobertas que se efetivam nesses momentos de leitura, de embate com o texto que permitem enxergar coisas que não víamos antes; a voz do autor sussurrando em nossos ouvidos coisas nunca antes lidas e vistas nos colocam nesse movimento que promove o processo de humanização do leitor. A formação estética se compõe de descobertas, do contato sensível consigo mesmo, com os outros e com o contexto em que este se insere.

Para Carvalho (2010), a sensibilidade estética é sim um processo longo e o homem a desenvolve no percurso de humanização e nas relações que estabelece de acordo com o desenvolvimento dos seus sentidos. A discente Ana (2015) relata momentos seus com os livros em que estes se tornaram além de artísticos, objetos estéticos e contribuíram para sua relação consigo mesma e com os outros.



Podemos observar que há um Acontecimento na vida da aluna quando do contato com os livros. Apesar da leitura, em muitas situações, ser uma atividade escolar cotidiana para um(a) aluno(a) de 8º ano, percebemos que o mesmo não ocorreu com ela, pois o mundo dela, agora, é outro. Petit (2009a) nos auxilia nesse momento, pois salienta que a leitura contribui para a (re) construção de uma pessoa. Nem sempre esse processo de crescimento se dá no contato da obra com o leitor; muitas vezes é

fundamental que haja um mediador para que esse acontecimento se dê. O mediador poderá provocar (e não conduzir que é algo passivo) o leitor a galgar caminhos desconhecidos e que seja um incentivador para avançar, no que tange a sua formação estética.

Em se tratando da formação estética tanto do docente quanto do discente, esta pode interferir positivamente, no momento da aprendizagem em sala de aula, pois conforme Neitzel e Carvalho (2013), a formação estética possibilita uma visão de mundo mais sensível. Para Duarte Junior (2010, p. 13-14), a educação do sensível pode ser definida como “dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior de nossas escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana”.

Carvalho et al. (2012), em seu artigo intitulado *Arte no Ensino Médio: relações dos estudantes com arte e estética*, utiliza-se de um poema para apresentar um conceito de formação estética:



Lá vai o trem sem destino
 Pro dia novo encontrar
 Correndo vai pela terra, vai pela serra
 Vai pelo mar
 Cantando pela serra do luar
 Correndo entre as estrelas a voar no ar, no ar...

(GULLAR, 2000, p. 106-107)



De acordo com Carvalho et al., (2012, p. 13) “a formação estética é aqui entendida como essa viagem sem “destino pro dia novo encontrar”. A pesquisadora ainda menciona que “essa viagem percorre o caminho na delicadeza possível somente no campo sensível”. Assim sendo, a formação estética ocorre por meio da descoberta do novo, nas possibilidades de encontro que são propiciados aos sujeitos, na qualidade

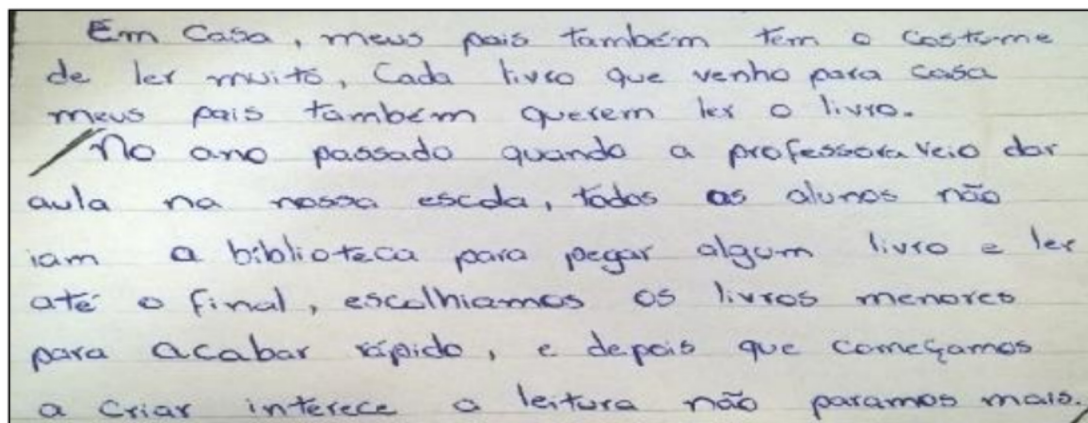
desses encontros, nas relações que se firmam com as coisas (objetos) e as pessoas, no espaço e no tempo apropriados, por meio das mediações estabelecidas, pelo acolhimento propiciado nas mais diversas situações.

O acolhimento pode ser percebido na fala de Ana (2015):

“ [...] Acho que deveria ter mais aulas de leitura. Depois da primeira aula de leitura descobri que ler é muito bom, antes nem me interessava em ler. Hoje amo comprar livros e sempre quero cada vez mais” .

As aulas de leitura realizadas na escola, com a mediação do professor e a interação entre os alunos é o que a aluna menciona e a provoca para a descoberta do novo.

O relato permite visualizar uma família de leitores e a formação estética pela leitura de Emanuelle (2015), pois a aluna cita que em sua casa os pais têm o costume de ler muito e acrescenta:



Em casa, meus pais também têm o costume de ler muito, Cada livro que venho para casa meus pais também querem ler o livro.
 No ano passado quando a professora veio dar aula na nossa escola, todos os alunos não iam a biblioteca para pegar algum livro e ler até o final, escolhíamos os livros menores para acabar rápido, e depois que começamos a criar interesse a leitura não paramos mais.

Aqui a mediação ganha força, adquire destaque, realça o seu valor na formação de novos leitores encantados com os livros. Um livro pode ser uma porta a mais que se abre em busca da experiência estética, e das significações de vida. Porém a escolha deles pode ser atentamente acompanhada, mediada, sendo este o papel do professor, do bibliotecário, da família.

Elem (2015) expõe a realidade de muitos alunos que vivem na comunidade da escola pesquisada. A aluna inicia sua narrativa com uma frase que preocupa:

“ eu nunca gostei de ler” .

Continua seu relato e menciona que começou a ler quando veio estudar aqui nessa escola, no final do ano de 2014; “Eu comecei a gostar de texto, a única coisa que eu não gosto é ter que ficar lendo para os amigos”. Nesse momento do relato é possível perceber que a aluna não possui medo dos livros, mas da rejeição das pessoas para quem ela lê. Ela continua “mas eu agradeço muito pelos meus amigos por terem me ajudado e me incentivado a gostar mais de livros”.

Quando entendemos a literatura como um objeto estético, passamos a promover nas crianças, nos alunos, a criatividade e a imaginação, sendo estas imprescindíveis para auxiliar no desenvolvimento integral do leitor. Ao propiciar o encontro do sujeito com a obra literária ocorre o despertar da curiosidade, da imaginação, do prazer e da sensibilidade, sentimentos que podem relacionar-se positivamente ao bom desenvolvimento emocional e cultural.

Se compreendida como objeto estético atrelado à concepção de leitura frutiva, a literatura pode envolver o leitor e o carregar para o espaço do novo, do imaginário, da criatividade, da liberdade. Sendo assim, a literatura propicia ao jovem, à criança, ao adulto, enfim ao leitor, que este leia não somente livros, mas o mundo em que vive e compreenda as relações que estabelece.

Duarte Junior (2010, p. 13), alude que a estética pode ser entendida como um “vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente”. Com esse pensamento, não podemos pensar a formação estética sem relacioná-la à individualidade ou à coletividade. Esta pode acontecer em ambas as situações. Nesse sentido, ler o texto literário como objeto estético na sala de aula, é um ato fundante para o professor mediador que abrirá espaço para experiências literárias pautadas em relações de fruição.

4.1 A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE ENCONTROS

Eu antes não gostava de ler, achava entediante, mas depois que a professora levou a nossa turma para a biblioteca comecei a sentir prazer quando lia um livro, e hoje vejo como a leitura é importante na minha vida. (SOFIA, 2015).

Na escola, o objetivo é formar o leitor proficiente, e há textos melhores e textos piores para se atingir esse objetivo. (DE PIETRI, 2007, p. 81).

A aluna Sofia, na epígrafe, permite-nos visualizar que o encontro com as obras literárias da biblioteca, a mediação literária que lá ocorre entre os pares e por meio da pesquisadora e as leituras que realizou, proporcionaram uma ampliação do seu olhar, do seu mundo, dos seus horizontes. Quando cita que hoje vê como a leitura é importante para a sua vida, evidencia que um acontecimento a marcou e podemos dizer que essas marcas ela levará consigo durante o caminho profissional e pessoal que traçar. De acordo com De Pietri (2007) é esse o papel da escola; tornar a leitura uma aliada na vida dos leitores, visto que o sucesso se conquista mais facilmente por meio do auxílio da boa literatura.

A idealização desta pesquisa iniciou-se quando me efetivei na rede estadual de ensino de Santa Catarina, em meados de agosto de 2014, data que coincide com o meu ingresso no mestrado em Educação. Ao adentrar na instituição escolar, estavam sob a minha responsabilidade as turmas de 7ª e 8ª séries. Deparei-me com dificuldades para cumprir com as atribuições de uma professora de Língua Portuguesa, pois não havia na escola Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado, nem espaço físico apropriado que objetivasse o encontro do leitor com este objeto artístico e estético que é o livro, dificultando a mediação da leitura literária, a literatura fruitiva.

A sala ou o espaço físico em que os livros estavam armazenados não costumava ser frequentado pelos alunos da escola. O espaço denominado biblioteca mais se aproximava de um depósito de materiais diversos, que necessitavam ser armazenados. Esta constatação nos permite inferir sobre a ausência de conhecimento da escola sobre a sua função na (re) construção de leitores, assim como a falta de importância creditada à leitura no espaço que deveria difundir-la, agenciar leitores, inspirar a troca de experiências literárias.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora em meados de agosto/2014.

Imagem 6: Biblioteca escolar 2



Fonte: Elaborada pela pesquisadora em meados de agosto/2014.

De acordo com Borba e Martins (2015, p. 2) em seu artigo intitulado *Biblioteca Pública: espaço de mediação cultural*, a biblioteca não só é guardiã das inúmeras produções da humanidade como “é um lugar de trânsito”, de leitura, de construção, de vivências estéticas das mais diversas possíveis para formação do usuário. A palavra *biblioteca* possui origem grega e pode ser traduzida como um depósito de livros. Só recentemente ela deixou de ser vista dessa maneira. De acordo com Milanesi (1991, p. 14), a biblioteca é a mais frequente e antiga instituição que se identifica com a cultura.

A partir da década de noventa, a biblioteca passa a ser discutida como espaço de encontro, de mediações culturais. Silva e Tenório (2014, p. 203) afirmam que:

Para que ocorra uma ressignificação da leitura na escola, é importante que a biblioteca seja uma aliada pedagógica, pois é a partir dela, do profissional responsável e da disponibilidade do acervo que se consegue atingir os objetivos de motivar os alunos a serem independentes e autônomos em suas leituras.

De acordo com os autores, a biblioteca como uma aliada pedagógica e espaço cultural na escola, torna-se fundamental na motivação dos discentes para a leitura de textos literários no espaço escolar. Porém, diante da realidade observada e pelo diagnóstico inicial realizado por meio de uma conversa com os educandos, sujeitos da pesquisa, ficou evidente que a leitura do literário estava em segundo plano naquele momento, no campo da pesquisa. Assim sendo, propôs-se que os discentes falassem livremente sobre a leitura na escola para averiguar essa proposição; a aluna Emanuelle (2015), relata que:

[...] no ano passado quando a professora veio dar aula na nossa escola, todos os alunos não iam a biblioteca para pegar algum livro e ler até o final, escolhíamos os livros menores para acabar rápido, e depois que começamos a criar interesse na leitura, não paramos mais.

Emanuelle permite visualizar a escola do não livro, do não lugar dos livros e da não literatura entre as atividades escolares desenvolvidas no dia-a-dia dos discentes. A aluna cita que escolhiam os livros menores, para que pudessem finalizar a leitura rapidamente; percebe-se que a leitura não obtinha o destaque merecido e necessário para que a formação de leitores fosse efetivada. Caio Meira, tradutor da obra de Tzvetan Todorov (2009, p. 12), *A literatura em perigo*, afirma que:

Se o ensino do literário não puder mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que, de fato, a literatura está em perigo. (grifos da pesquisadora)

Como entender uma escola do não livro? Como alfabetizar sem leitura? Como formar um jovem leitor literário? De quem é a responsabilidade de formar esse leitor? Como incentivar a leitura do literário sem um espaço que propicie essa mediação?

São diversas as questões que vêm à tona, como o papel do professor frente à formação do leitor; a leitura não pode acontecer na escola como uma ação isolada, tendo como o único sujeito ativo do processo o professor de língua e literatura. Seria possível a escola ter como projeto pedagógico a leitura do literário? A equipe escolar é responsável pela formação dos sujeitos, elaboração e atualização do PPP, levantamento das prioridades da instituição escolar, direitos e deveres de cada ator pedagógico; sempre tendo como foco os discentes.

Offial (2012) em sua dissertação de mestrado intitulada *Formação de leitores do literário: uma experiência na Escola da Ponte*, investigou a concepção de leitura da Escola da Ponte, em Portugal, e sua ressignificação na prática cotidiana. A pesquisadora nos mostra que a Escola da Ponte possui como referência uma política de direitos humanos a qual favorece a autonomia e a solidariedade. Menciona ainda que as práticas da escola resultam do trabalho de uma equipe destinada a desenvolver seres autônomos, críticos, criativos e felizes, preocupados com o desenvolvimento do sujeito de forma integral.

A pesquisadora afirma em sua pesquisa que enquanto as escolas tradicionais centralizam seus esforços em conteúdos e notas, na Escola da Ponte o carro chefe é o aluno participante, aquele que constrói ao mesmo tempo que aprende. A literatura na Escola da Ponte, segundo Offial (2012, p. 74-75) é levada de forma artística, ou seja, o objetivo é “trazer as obras literárias o mais próximo possível das artes em geral, como o teatro, o drama, a poesia, a dramatização em rádio, sem fins utilitários, somente estéticos”.

Aproveitamos o ensejo para refletir: por que a Escola da Ponte integra a leitura em seu projeto pedagógico e este apresenta resultados positivos? A escola portuguesa coloca a leitura do literário como sua base (projeto) e não trabalha com planejamentos isolados dos docentes; todos trabalham juntos; pela leitura; em prol dos alunos; em busca da formação estética; objetivando a educação sensível e por meio dela se atinge a tão desejada proficiência linguística. Segundo Offial (2012, p. 81), as atividades de leitura, que lá ocorrem, permitem uma análise sobre a concepção de leitura e de como ela se expressa no dia-a-dia, “Há uma articulação das políticas escolares com as políticas públicas (PNL) que são projetos que têm como objetivo principal elevar o nível de literacia dos portugueses”.

Dessa maneira, podemos perceber que a articulação estabelecida com a leitura na Escola da Ponte, por meio das políticas escolares e públicas, garante a seriedade da

proposta, visto que se tem um objetivo proeminente e atingível, que é aumentar o nível de literacia dos leitores. Zilberman e Rösing (2009, p. 29) apontam que as dificuldades de aprendizagem dos alunos podem ser vencidas por meio da leitura, porque ela nos direciona a caminhos de descobertas e compreensão da realidade. “Leitura e escola talvez devem recorrer à literatura para retomar seu rumo, e reavaliar seus respectivos propósitos”. Ao recorrer à literatura, a escola tem de privilegiar o espaço da biblioteca para que esta se torne um espaço de encontros do leitor com o objeto artístico livro. A biblioteca poderia ser um espaço cultural, pois ela é mais do que um repositório de livros para apoiar o docente, ela precisa assumir o papel de promover as interações e proporcionar os encontros não somente entre o leitor e o livro mas entre o leitor e o seu próprio eu. Para Petit (2009a, p. 274) a biblioteca precisa “dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos (em particular no caso de quem não pode ter acesso a uma biblioteca particular)”. A pesquisadora ainda menciona que a biblioteca precisa se afirmar como um espaço em que a leitura não seja uma obrigação, apesar de se situar no interior da obrigação, neste caso, a escola.

Pode-se inferir, assim, que por meio dos textos literários, é que se torna possível conhecer as emoções e sentimentos, as relações e afinidades, o tempo, as intimidades, os pensamentos e os segredos mais íntimos de suas personagens. Com a leitura, o contato com obras literárias, pode-se ir à busca da compreensão dos experimentos já vividos, da essência do ser, da ampliação do mundo em que se vive. Para Ramos e Panozzo (2011, p. 16) a leitura literária apresenta-se como:

[...] um domínio específico que a diferencia de outros tipos de apreensão de textos transmitidos pela escrita como são os de ordem pragmática, efetiva ou intelectual, a que também, ao menos em princípio, se chega por intermédio da ação eficiente da escola.

Evidencia-se, assim, o papel da biblioteca ao mediar de modo eficiente a relação do leitor com a obra literária. Silva (2000) nos diz que os livros precisam permear a vida das crianças ainda no período de alfabetização, pois sua presença é marcante e abrangente e é neste momento que ela passa a compreender o significado de mensagens registradas por meio da escrita. Silva (2000, p. 31) ainda acrescenta que “seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente”. Uma escola onde a biblioteca não seja lugar para encontros e trocas.

Como conceber uma escola sem leitura? Por que algumas escolas não se mobilizam com projetos que evidenciem a leitura do literário? Uma resposta possível

seria a de que em algumas escolas existem poucos professores e gestores que são leitores, visto que é reconhecida a importância atribuída à leitura. Essa realidade não é a que encontramos em todas as escolas. Muitas se mobilizam e contribuem positivamente na formação de leitores críticos. Milanese (1991, p. 37) cita a biblioteca de Beaubourg, a qual se apresenta com características de um supermercado, pois “o público, mais de quinze mil por dia, entra, pega, sopesa, folheia, lê, ouve, compara, comenta e isso com um mínimo de obstáculos para o usuário”. São espaços assim que precisamos criar nas escolas; espaços em que a leitura possa acontecer naturalmente, em que não se crie horários nem condições especiais para o contato com os livros.

Em pesquisas de Carvalho (2010), percebemos que, muitas vezes, o professor não é um leitor ativo do texto literário, o que influencia na sua formação de educador. Sabe-se que não existe uma receita pronta para estimular o aluno a ler, porém, conforme pesquisa de Fernandes e Cordeiro (2013), práticas descontextualizadas, isoladas, sem relação com experiências, bem como com leituras anteriores, dificilmente obterão sucesso.

O ambiente que objetivamos para a biblioteca escolar precisa prever espaços para as discussões, para a interação, encontros musicais, manifestações artísticas, leitura silenciosa e coletiva, um olhar para as diferentes idades que a frequentam, gêneros variados e livros novos e de qualidade no acervo.

Sendo assim, a experiência vivenciada pela pesquisadora na escola, enquanto professora dos estudantes, foi responsável por direcionar alguns encaminhamentos, planejamentos e ações, para que a realidade que ora se apresentava fosse se alterando de maneira a garantir uma formação estética por meio da leitura do literário para os alunos que lá se encontravam. Larrosa (2004, p. 154) afirma que “a experiência é o que nos passa ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”.

Martins e Picosque (2012, p. 29) afirmam que:

Os livros são mediadores que despertam imagens mentais, viagens fantásticas que pelo mundo do imaginário. O prazer de ler, do contato amoroso, e tátil com os livros, é mediado primeiramente por um outro, também leitor sensível. Depois, já fígados pela leitura, ampliamos nossa possibilidade de ler para além das imagens e das letras.

Portanto, o mediador, neste caso, precisa ser um leitor sensível, capaz de sentir as necessidades dos seus leitores em formação e mediar de maneira eficiente o encontro com a obra literária. A partir dos momentos de mediação que aconteceram na biblioteca

e dentre as ações possíveis de se efetivar imediatamente, e que não estavam previstas no dia a dia da instituição, cita-se o empréstimo de obras, a organização do espaço da biblioteca, momentos de leitura proporcionados na escola e a socialização em sala de aula de leituras realizadas e livros desejados (próximas leituras) pelos discentes e pela professora. Essas ações sempre tiveram como foco possibilitar o encontro, aproximar o leitor do texto literário.

Mas... como lidar com a falta de livros na escola? Como transformar a biblioteca num espaço de interação, de trocas quando o acervo é precário? O professor leitor lançará mão de estratégias conhecidas, como campanhas entre amigos. Foi assim que iniciamos um movimento importante de arrecadação de livros literários de qualidade para a escola. Mobilizamos colegas parceiros que a vida profissional nos presenteia, bem como amigos do Grupo de Pesquisa da UNIVALI e ampliamos consideravelmente o acervo da biblioteca. Ações como esta motivam a leitura e promovem o contato dos leitores com os livros; os discentes foram convidados a organizar o novo acervo na biblioteca, com o intuito de despertar a curiosidade sobre as novidades que chegavam, bem como “revirar” as obras que já estavam no espaço fazendo-as tomar novas posições nas prateleiras e, quem sabe, (re) encantar o leitor.

Imagem 7: O espaço da Biblioteca



"Está bem melhor a biblioteca do que antes, mais lugares para sentar e deitar"

Fonte: Elaborada pela pesquisadora em outubro/2014.

Quando Ketlyng (2015) afirma que a biblioteca está melhor do que antes, percebe-se que a organização do ambiente, que não é o único a promover leitura, tem contribuído positivamente para momentos de mediação e leitura frutiva na escola. Para Petit (2009a, p. 59) a biblioteca é um ambiente natural para a oralidade, ela afirma que “é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor”. A autora ainda completa dizendo que quando se lê um livro, cada leitor permite que essa voz reviva, sendo que esta pode pertencer há muitos séculos atrás. Para as crianças que não obtiveram acesso ao livro durante seu crescimento, necessitam que alguém lhes empreste a sua voz, tarefa delegada ao mediador de leitura, para que entendam a voz que o livro carrega.

5 O PROFESSOR COMO MEDIADOR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: - Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem. (BARROS, 2001, p. 25).

O poema de Manoel de Barros evoca a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Os versos anunciam uma das funções da literatura: prover o indivíduo de percepções inverossímeis, para além do trato cotidiano que damos às coisas. Para Barthes (2013), um bom texto literário é aquele que provoca deslocamentos, que desestabiliza verdades, provoca o leitor a percepções outras, uma literatura que não permite o empobrecimento das imagens, ao contrário, promove a sua plurissignificação. Na obra *Elementos de Semiologia* Barthes (1964, p. 59) nos fala que a língua “é o domínio das *articulações* e o sentido é o recorte, antes de tudo”, sendo assim, os recortes que fazemos, as significações que propomos, vão muito mais além da relação de um significante e um significado. As significações surgem quando percebemos o recorte possível, a produção de sentido que nasce entre as ideias e os sons.

Por muito tempo a escola vem escolarizando a leitura e muitos são os trabalhos que mostram a fragilidade da escola nesse tratamento. Magda Soares (2001), quando discorre sobre a escolarização adequada da literatura, adverte sobre o papel da escola no que tange a condução eficaz do aluno para as práticas de leitura literária que acontecem no contexto social. A escolarização do texto é inevitável em alguns momentos, pois se trata de um processo, muitas vezes, necessário. A pesquisadora afirma que não se pode evitar de escolarizar a literatura, visto que a escola, em sua essência, é constituída pela escolarização dos conhecimentos. Porém há de ser realizada de maneira apropriada, respeitando a função estética que o texto literário possui.

Mas qual seria a maneira adequada e a inadequada? Soares (2001, p. 47) dá dicas:

Escolarização adequada seria aquela que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Como professora, senti-me afetada e desafiada a pesquisar estratégias de leitura adequadas e que respeitassem a função estética do texto. O professor de sala de aula precisava ter voz; a escola precisava mostrar a sua potência estética.

Por compreender a escola como um lugar propício para a formação estética por meio da literatura e o professor como um mediador capaz de promover encontros entre obra e leitor é que planejamos um projeto de formação de leitores, cujos textos permitissem aos sujeitos dialogar com os escritos literários e ampliar sua relação estética com o livro de literatura.

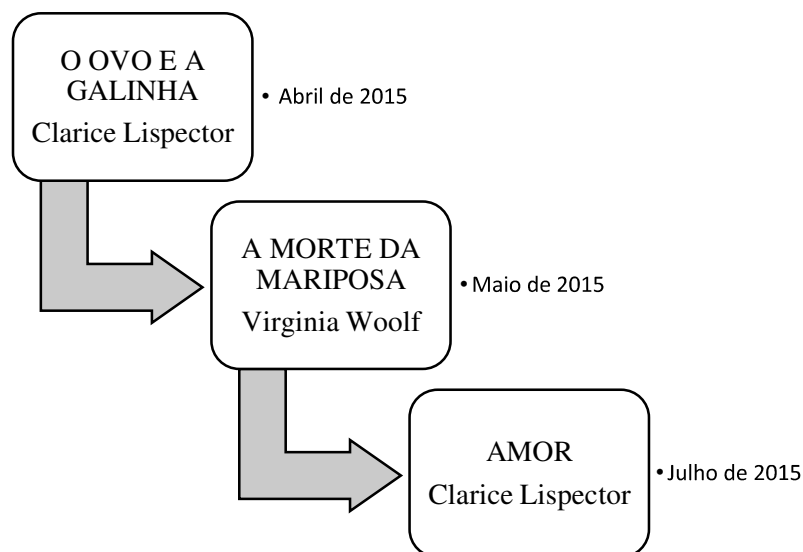
Por isso, os princípios fundantes dessa pesquisa foram: a) seleção criteriosa de obras a serem lidas; b) organização de espaços para a leitura; c) a troca de experiências de leitura por meio de mediações literárias.

A escolha dos textos privilegiou autores não conhecidos até então pelos alunos e que, pelos títulos já dessem conta de iniciar a motivação pela leitura, tendo em vista o nível de leitura que eles se encontravam (liam pouco), a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, e o contexto social no qual estão inseridos. Porém, o objetivo maior da escolha literária era apresentar textos com potencial estético que possibilitassem a ampliação do olhar dos leitores em formação.

A ideia era despertar a curiosidade pelo novo, reduzindo as possibilidades de um conhecimento prévio que pudesse, talvez, desmotivar a leitura ou direcionar alguma interpretação pronta, sendo que a pesquisa-intervenção enseja a construção do conhecimento a partir da mediação entre pesquisador e pesquisados.

Clarice Lispector e Virginia Woolf foram as escritoras escolhidas para os momentos literários da pesquisa. A primeira naturalizada brasileira, porém, nasceu na Ucrânia e a segunda Inglesa, nascida em Londres. Epifania (Clarice). Fluxo de consciência (Virginia). Mulheres. Contexto histórico vivenciado que não reconhecia o papel da mulher entre os escritores de destaque da época. Após a leitura de vários contos, três foram escolhidos:

Figura 6: Os textos das atividades de coleta de dados



Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

Partiu-se da hipótese de que por meio da leitura dos textos literários é possível estabelecer relações diversas. Afeto, curiosidade, espanto, encantamento, alegria, surpresa, dúvida, estranheza, sensações as quais dependerão da mediação estabelecida em sala de aula. O professor que adota a condição de mediar as leituras, conduzir os momentos de fruição, assume o conceito de ponte, no sentido prático da palavra, pois leva o leitor de um lugar (estado) a outro. Barbosa e Barbosa (2013) ainda contribuem afirmando que o professor, enquanto medeia as relações, passa a ser parte essencial do conteúdo de ensino, pois a sua relação com o que ensina é fundamental à construção da relação do aluno com a leitura em si. Clenir (2015), em sua narrativa, permite-nos compreender como a mediação adequada do docente pode influenciar gostos, aumentar a autoestima, possibilitar revisões e versões de mundo auxiliando, assim, na sua (re) construção.

nome: Lenir Aparecida De Freitas série: 8º ano

Lenir

No ano passado eu odiava leitura. Até agora eu não gosto muito. Mas eu acho que quanto a leitura eu já melhorei bastante, mas eu ainda posso melhorar mais.

Eu já estou lendo bastante este ano, bem mais do que o ano passado. No ano passado eu só li um livro e no ano passado eu não li nem um, e quando eu pegava algum livro eu não lia, eu preferia fazer qualquer coisa menos ler.

Agora eu estou começando a melhorar mas não é suficiente. e quanto ao estudo eu estou tentando melhorar também, porque eu não gosto de estudar.

Narrativa que toca; sensibiliza; emociona; comove; choca; provoca; motiva a caminhada do mediador para continuar a encontrar formas de ampliar a formação estética e literária da leitora; demanda esforços para provocar descobertas. Afirmar que odiava a leitura nos permite inferir que, provavelmente, as situações de mediação literária não obtiveram sucesso na caminhada escolar da aluna. Como mediar adequadamente? Como motivar à leitura do literário em sala de aula? Como abrir os canais de percepção dos aprendizes leitores para com o texto literário? Petit (2013, p. 37) diz que tudo o que podem os iniciadores dos livros é:

dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que, entre todas essas obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular. É multiplicar as ocasiões de encontros, de descobertas. É também criar espaços de liberdade onde os leitores possam traçar caminhos desconhecidos e onde terão disponibilidade para discutir com eles sobre essas leituras, se assim os desejarem, sem que ocorram intromissões caso esses leitores queiram guardar suas descobertas para si.

A mediação, corroborando com Petit, consiste em apontar os caminhos (sem intromissões), orientar as escolhas (sem escolher), proporcionar a liberdade e multiplicar as possibilidades de descobertas. Mediar, portanto, exige uma abertura para o diálogo, para a participação do outro, para a tomada de decisões partilhadas.

Tendo em vista que mediar “é propor a leitura compartilhada de signos” (MARTINS, 2011, p. 315), nossa pesquisa intervenção investigou formas de levar o texto literário até os alunos em situações formais de ensino.

Não objetivamos aqui sempre extrapolar o espaço da sala de aula, proporcionando leituras somente no espaço da biblioteca, ao ar livre e ou outros espaços distintos, mas mostrar que a leitura de fruição pode ocorrer dentro da sala de aula, e que para tanto, a escolha literária e a figura do mediador são as peças fundamentais para almejar o sucesso que, neste caso, é a formação de leitores por meio da boa literatura na escola.

Nos meses de abril, maio e julho, do ano de 2015, foram desenvolvidas as atividades durante as aulas de Língua Portuguesa, que têm como dias fixos as quintas e sextas-feiras, semanalmente. As atividades realizadas com os textos sempre objetivavam a exploração do potencial literário do texto e o despertar da curiosidade contida no grupo para a leitura de textos que desconheciam.

Para Martins e Picosque (2012, p. 33), o processo de mediação necessita ser “provocativo, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação”. É tendo em vista esses pressupostos mencionados por Martins que o texto em sala de aula foi nosso objeto de estudo e fruição. A intimidade com ele nos possibilitou pensar formas de introduzi-lo na vida dos leitores que buscam proficiência leitora. Começamos apresentando a atividade que realizamos com o texto de Clarice:



De manhã a cozinhas de a mesa vejo o ovo. Oho o ovo comum só d'har. Inmediatamente percebo que não se pode estar ver o ovo. Ver o ovo runcas emartêmpresente: mal vejo um ovo e já setorra ter visto o ovo há três milênios. – No próprio instante de se ver o ovo de é a lembrança de um ovo. – Só vê o ovo quem já o tiver visto. – A ver o ovo é tarde demais: o ovo visto, o ovo perdido. – Ver o ovo é a promessa de um dia chegar a ver o ovo.



5.1 CLARICE LISPECTOR NA SALA DE AULA: *O OVO E A GALINHA*

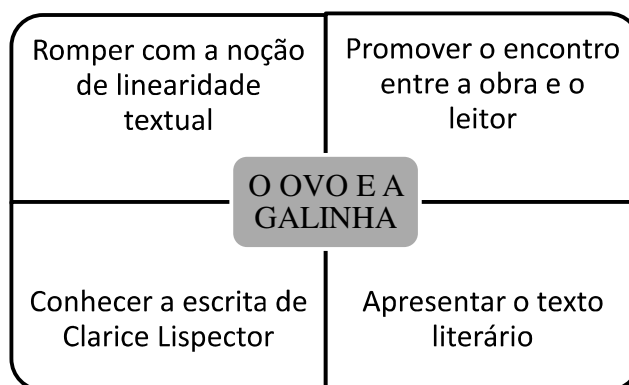
O ovo e a galinha me prendeu bastante a ele devido a sua dificuldade de compreensão, demorei a entendê-lo por completo, na verdade acho que não entendo nem mesmo a metade dele. (KURŌ, 2015).

As palavras que lemos nesta epígrafe nos permitem perceber o desconforto que o texto causou; o tempo dispensado pelo aluno tentando encontrar as várias possibilidades de leitura que ele permite; texto escrevível; deslocamento; valorização da forma; subversivo; ruptura com o fascismo da língua; potência estética; ruptura com a verossimilhança; introspecção.

A leitura do texto em sala de aula provocou não somente Kurō, mas os demais sujeitos, que buscavam no texto, primeiramente, as chaves de leitura. Clarice Lispector (1977), em entrevista ao programa Panorama, da TV Cultura, comenta sobre o texto *O ovo e a galinha* e menciona que é um escrito que nem ela mesma não entendeu. Não se trata de um texto para entender e sim apreciar.

Como mediar um texto dessa natureza? A atividade foi desenvolvida sem pressa, leitura com intervalos. Os sujeitos classificaram o texto de Clarice Lispector como sendo extenso (cinco páginas a versão impressa), pois não liam em sala de aula, até a chegada da professora, algo diferente dos fragmentos que o livro didático disponibiliza em seu interior. Para esta atividade, elencamos alguns objetivos:

Figura 7: Objetivos da atividade *O ovo e a galinha*



Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

Lemos aos poucos, privilegiando a qualidade da leitura e a preciosidade do momento. Espaço e tempo. A pesquisadora situou-os rapidamente sobre a autora Clarice Lispector. Em seguida a leitura silenciosa e individual foi a escolha para esse momento, pois:

Um olhar meditativo contempla o contador e no silêncio no qual é tomado, o leitor dá-se a revitalização de memórias, o leitor nutre-se das histórias, e nessa relação silenciosa entre leitor e obra, mediada pelo contador de histórias, pode-se atingir a fruição estética. (NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 19).

Relação silenciosa entre leitor e obra, nutrir-se da história, buscando a fruição estética. As autoras ainda mencionam que a preservação do espaço para a leitura secreta, individual e silenciosa é fundamental no processo de formação de leitores. Duas páginas para iniciar o primeiro contato com o escrito. Carteiras em círculo, visualização face a face privilegiada, os sentimentos causados pelo deslocamento que o texto provoca começam a surgir. A leitura coletiva inicia-se, a turma lia de maneira alternada, a ordem de leitura era livre para que cada um ficasse à vontade para ler o trecho escolhido.

Imagem 8: Leitura do conto *O ovo e a galinha*

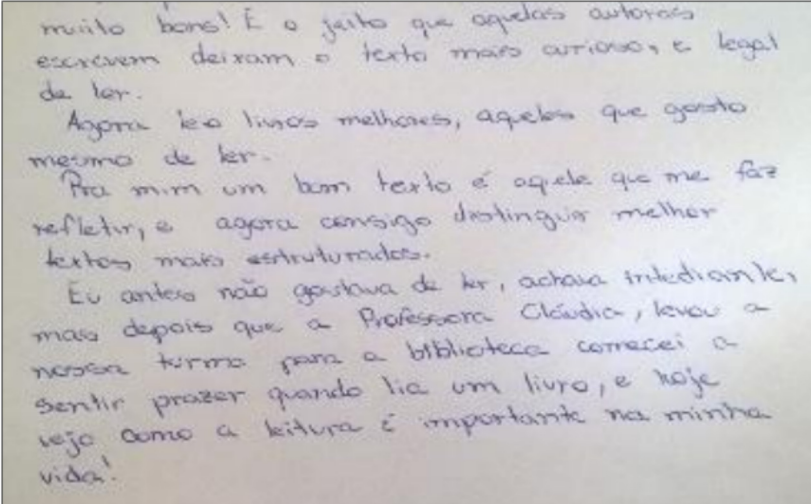


Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Superada essa atividade, sugerimos que os alunos fizessem anotações em seus textos, com a orientação de que marcassem o que mais lhes chamavam a atenção; o que não entenderam bem e desejassem esclarecer; o que mais os incomodassem, no sentido de não conseguir proceder na continuação da leitura do texto.

Com a leitura silenciosa e coletiva das duas primeiras páginas finalizada, foi sugerido um momento de reflexão e, em seguida iniciamos uma conversa com o grande grupo, visando mobilizar os sujeitos a verbalizarem sobre o texto, pois de acordo com Mata (2007, p. 121) “Discutir é muitas vezes a consequência mais deliciosa da leitura. [...] ainda que o silêncio também seja gratificante. Às vezes, o que foi lido é tão forte tão cativante, que não sabemos comunicar seus efeitos, ou talvez não devemos”. Discutir o texto, como afirma Mata, pode ser um momento muito prazeroso, no qual as primeiras sensações dos leitores surgem, por meio da mediação proporcionada pelo mediador.

Sendo assim, o trabalho com os textos na escola vai adquirindo sentido pois “a cada leitura estimulamos os processos de interpretação e por meio deles, construímos mundos, virtuais e possíveis” (NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 21). Como podemos perceber pela narrativa de Sofia (2015), a qual menciona que o estilo de escrita empregado pelas autoras permite que o texto seja mais curioso e divertido.



muito bons! É o jeito que aquelas autoras escrevem deixam o texto mais curioso, e legal de ler.
Agora leio livros melhores, aqueles que gosto mesmo de ler.
Pra mim um bom texto é aquele que me faz refletir, e agora consigo distinguir melhor textos mais estruturados.
Eu antes não gostava de ler, achava tedioso, mas depois que a Professora Cláudia, levou a nossa turma para a biblioteca comecei a sentir prazer quando lia um livro, e hoje vejo como a leitura é importante na minha vida!

Em outras palavras, afirmamos que tais textos instigam a leitura, prendem a atenção, desconfortam o leitor, provocam deslocamentos fazendo com que busque novos espaços de significação.

Nessa estimulação sobre a interpretação, a plurissignificação do texto, os alunos trouxeram à baila o assunto “vida”, como sendo o tema do texto. No intuito de promover, também, um contato da família dos alunos com o texto, como atividade para ser realizada extraescolar, foi proposto que os alunos anotassem as frases que poderiam ter relação ou justificar o tema indicado.

Tal metodologia foi adotada, pois de acordo com Petit (2009a, p. 22) nos tornamos leitores mais frequentemente pela transmissão no seio da família. “Na maioria das vezes, tornamos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa”.

Quando essa transmissão no meio familiar não ocorre ou não é eficiente, os leitores precisam ser conduzidos por mãos outras; vozes diferentes; alguém que ama os livros e está disposto a auxiliar positivamente na formação de novos leitores. O processo de mediação realizado pelo professor é que poderá abrir caminhos para a viagem, a fruição, a formação estética dos leitores. Nada contribui mais para que se perca o gosto pela leitura que um questionamento ou uma intromissão indelicada, pois muitas vezes, a sensibilidade do mediador será fundamental para

Ao ovo de lado a ração chinesa Ovo é
uma coisa suspensa Nunca pausou
Quando pausa, não foi ele quem pausou.
Foi uma coisa que ficou embaixo do ovo. –
Olho o ovo na cozinha com atenção
superficial para não quebrá-lo. Tomo o
maior cuidado de não entendê-lo. Sendo
impossível entendê-lo, sei que se eu
entender é porque estou errando.
Entender é a prova do erro. Entendê-lo
não é o modo de vê-lo. – Jamais pensar
no ovo é um modo de tê-lo visto. – Será
que sei do ovo? É quase certo que sei.
Assim existo, logo sei. – O que eu não
sei do ovo é o que realmente importa O
que eu não sei do ovo me dá o ovo
propriamente dito. – A Lua é habitada
por ovos.

Ovo é uma exteriorização. Ter uma
casca é dar-se. Ovo desnuda a cozinha
Faz da mesa um plano inclinado. Ovo
expõe. – Quem se aprofunda num ovo,
quem vê mais do que a superfície do ovo,
está querendo outra coisa está com
fome. Ovo é a alma da galinha. A galinha
dessejada. Ovo certo. A galinha
assustada. Ovo certo. Como um
projétil parado. Pois ovo é ovo no espaço.

[...] Quanto ao prazer dos agentes, eles também recebem sem orgulho. Austeramente vivem todos os prazeres: inclusive é o nosso sacrifício para que o ovo se faça. Já nos foi imposta, inclusive uma natureza adequada a muito prazer. O que facilita. Pelo menos torna menos penoso o prazer. Há casos de agentes que se suicidam acham insuficientes as pouquíssimas instruções recebidas e se sentem sem apoio. Houve o caso do agente que revelou publicamente ser agente porque lhe foi intolerável não ser compreendido, e ele não suportava mais não ter o respeito alheio: morreu atropelado quando saía de um restaurante. Houve um outro que nem precisou ser eliminado: ele próprio se consumiu lentamente na sua revolta, sua revolta veio quando ele descobriu que as duas outras instruções recebidas não incluíam nenhuma explicação. [...]

(LISPECTOR, 1998, p. 56)

que a parte de um texto, por exemplo, fique apenas na fantasia do leitor. Dessa maneira, abrir espaços para que o desejo pelo texto possa desenhar seu caminho é uma postura fundamental do mediador, que precisa estar sempre atento sobre o seu lugar nessa relação.

Emanuelle (2015) relata como foi a experiência com a leitura do texto de Clarice Lispector. Aluna menciona que a leitura foi muito diferente para ela, percebe características que não conseguia enxergar nos textos que havia lido em outros momentos; mostra-se surpresa e destaca que o texto a fez refletir.

“ Os textos que começamos a ler como os de Clarice Lispector, eu achei muito legal e diferente. O jeito como ela faz os textos é uma forma muito nova para mim, como os oximoros, são palavras diferentes mas que deixa os textos ainda melhores, os autores que estamos estudando, eu nunca conhecia o trabalho deles, achei muito bom, porque os textos são muito estruturados com palavras diferentes não como em livros comuns, e que faz você refletir, e cada vez que você ler de novo acha um significado que surpreende” .

Na continuidade da mediação do texto lemos as três páginas restantes, com a mesma metodologia adotada na primeira leitura e os discentes novamente fizeram suas marcações. Importante ressaltar que a leitura é componente curricular. Faz parte do currículo escolar e precisa instaurar-se efetivamente na escola.

Sendo assim, o professor não precisa temer o “perder tempo com a leitura”. A partir da leitura das frases destacadas do texto, indicamos uma nova atividade; separar apenas palavras significativas das frases e possíveis de associação com a palavra VIDA, que continuava sendo a escolha dos alunos, em se tratando do tema do texto.

Estava presente, evidenciada pelas ações positivas dos alunos, a aceitação da atividade. A postura do professor mediador influenciou na recepção da obra. A proposta foi se construindo com os alunos que se sentiam à vontade diante do texto, de explicitar seus não entendimentos. Martins (2014, p. 172), menciona que “[...] não podemos realizar uma experiência estética no outro. A escolha por mergulhar em uma experiência é de fórum íntimo de cada um”. Enquanto professores, podemos compreender como essas relações ocorrem e nossa função é criar situações que instiguem a aprendizagem, com o objetivo de colocar nossos educandos em, como afirma Martins (2014, p. 172), “armadilhas estéticas”. Pensar e disponibilizar a leitura como encontros.

Com o intuito de alargar a discussão, trazemos uma narrativa coletada em sala de aula e que nos chama a atenção sobre a mediação em leitura, em que a aluna Sofia (2015) diz:

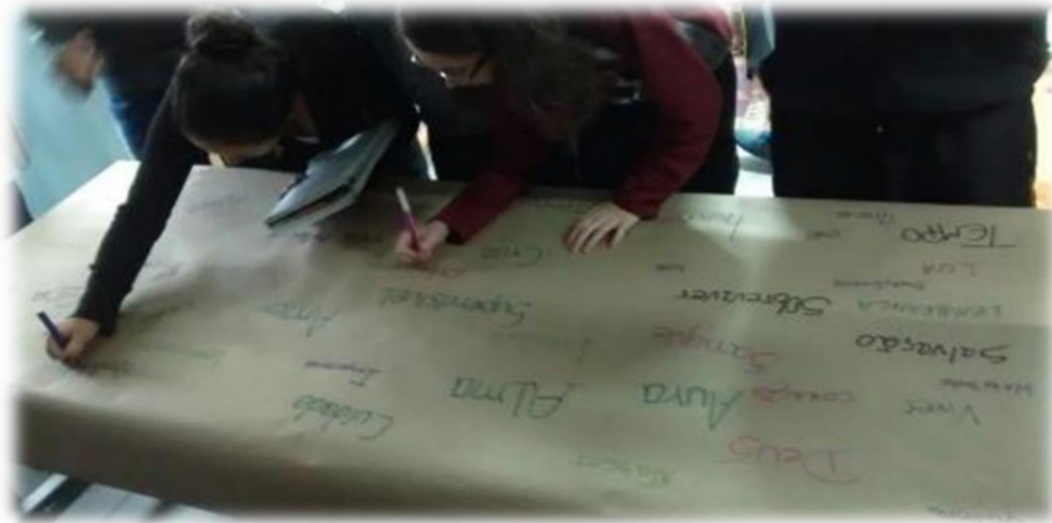
“ Mas não é só livros que gosto de ler, quando a professora traz aqueles textos incríveis de entender. Acho que ler mudou a minha vida, mudou minha rotina e também o modo de ver a vida” .

Os textos “incríveis de entender”, para a aluna, são os textos da Clarice Lispector, utilizados nas aulas de Língua Portuguesa. Aqueles em que o enredo não é o mais importante. É um texto aberto às interferências do leitor; permite uma participação ativa no que se refere ao andamento do texto; sinalizam a eventualidade de algo acontecer ou não.

Para ampliar a significação do texto lido, fizemos uso de um papel pardo com as medidas aproximadas de três (3) metros de comprimento por um (1) metro de largura. Nele, os alunos começaram a transcrever as palavras por eles selecionadas. No que tange à escrita, foi utilizado canetões coloridos e a orientação foi a de que poderiam utilizar-se de todo o espaço, sem preocupar-se com o formato ou o tamanho da letra. Após a escrita das palavras que os sujeitos da pesquisa elegeram, fizemos uma ligação

entre elas, de modo que nenhuma palavra ficasse desconectada, pois, conforme os alunos, todos os vocábulos estão presentes no mesmo texto trabalhado.

Imagem 9: O processo de elaboração da atividade



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O texto, a atividade, a interação dos alunos, o encantamento em transpor as palavras que eles mesmos julgaram importantes para o cartaz que estavam elaborando; o trabalho com o texto sem nenhum pretexto a não ser o de permitir a ampliação da obra, a plurissignificação. O aluno, ao transpor as suas palavras do texto para o cartaz, a partir da relação que estabeleceu com ele, tomava conhecimento das palavras elencadas pelo outro. A interação nesse momento, o diálogo, a discussão, a expansão da obra, o olhar outro para o texto foi proporcionado aos alunos. Sem pressa, com tempo, com espaço, por meio das interações.

Percebeu-se a participação integral dos discentes, sendo que neste dia, dois alunos da turma não estavam presentes na escola. O trabalho resultante da atividade foi um cartaz, o qual foi exposto no corredor de passagem dos discentes, na escola, e proporcionou a curiosidade aos demais, por isso, disponibilizamos cópias do texto, para acalmar os alunos das outras turmas, que desejavam entender o processo. No decorrer do movimento percebemos a inquietação dos alunos, diante daquele texto que se mostrava tão hermético, e então percebemos a autoridade do professor mediador: é ele o responsável pela entrada dos alunos em uma obra dessa natureza.

da liberdade, da mulher ou da verdade; o assunto inicial que tratava do “ovo”, multiplica-se com o desenrolar do texto. São os recortes que Barthes (1964) nos fala; a significação como um processo de unir significante e significado e dessa união resultar a produção de um sentido, sendo este último variável entre os leitores, pois levará em consideração as relações que se estabelece com o texto e seu contexto.

Percebe-se as características marcantes dos textos da autora Clarice Lispector, em especial a introspecção. Uma narrativa que se baseia nas emoções, na memória; fluxo de consciência; causa ruptura com a linearidade, talvez esta última seja a característica que mais causou deslocamento nos sujeitos da pesquisa.

A prova Brasil, segundo Reis, J. (2014) permite a classificação do nível de leitura de cada discente. Os níveis 1 ao 3 compreendem ações menos complexas, como por exemplo: no nível 1, o trabalho se dá mediante textos informativos e narrativas curtas; no nível 2, o sujeito leitor, além das competências anteriores, deve apresentar, entre outras, a habilidade de inferir informações e relacionar texto e imagem; por sua vez, no nível 3, além das anteriormente, as competências se concentram para as temáticas, bem como a entender vocabulários mais complexos. Os níveis 4 ao 5 propõem um avanço do sujeito leitor com relação aos níveis anteriores; este avanço consiste em (resumidamente, pois vamos ampliar a discussão nas atividades com os demais contos) selecionar informações implícitas (nível 4), localizar a informação principal do texto (nível 5), comparar textos que tratam da mesma temática (nível 6) (REIS, J., 2014).

Essa discussão sobre os níveis de leitura adquirem seriedade, para enfatizar a necessidade de a instituição escolar ter em seu projeto pedagógico foco na formação de leitores, pois os índices mais altos apenas serão alcançados com a disponibilização de textos (gêneros) variados e ampliação do tempo e espaço para a leitura do literário, pois entendemos a leitura fruitiva como parte do processo de sistematização, pois por meio dela os alunos atingem os níveis mais altos de compreensão do texto.

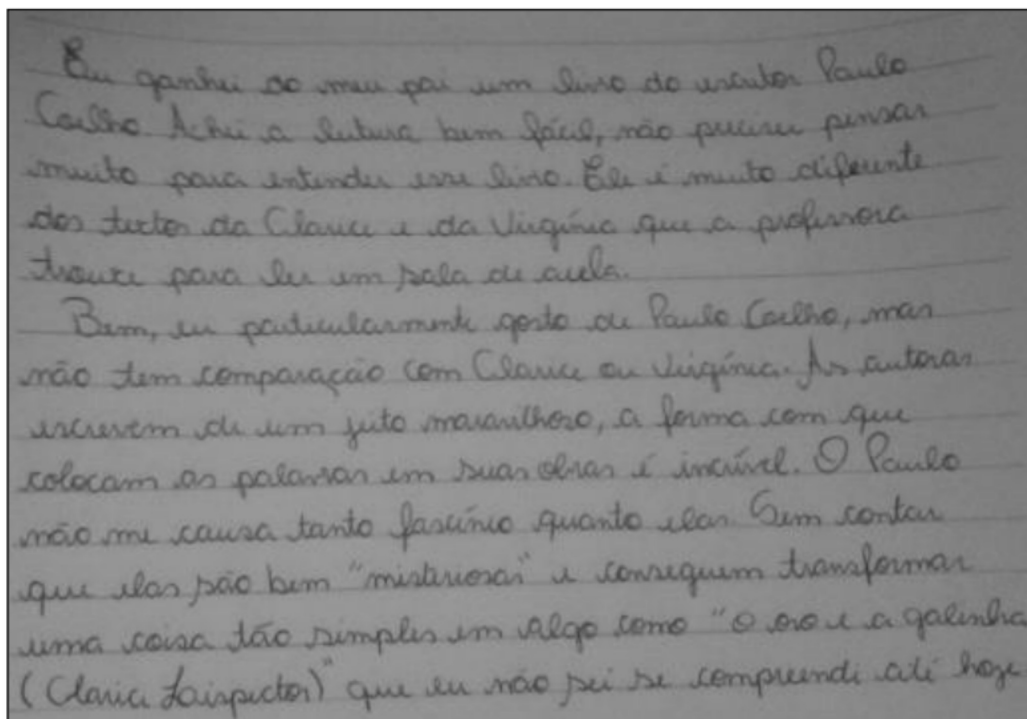
Reis, J. (2014) nos auxilia para que possamos compreender as competências exigidas ao leitor, quando se tratam dos níveis 7 a 9. Para que um leitor seja classificado no nível 7 de competências leitoras, este deve apresentar o conjunto de habilidades explicitadas nos níveis de 1 a 6. Já o nível 8 requer do leitor que este estabeleça relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; por fim, o nível 9 exige do leitor que este entenda textos mais longos, e com vocabulário de maior complexidade.

Eis o nível máximo de competência leitora que se apresenta e, conforme o INEP (2011), é o momento no qual os alunos começam a ler os textos de literatura.

Esta pesquisa evidencia, pelas narrativas dos sujeitos, que eles, após as atividades de mediação em leitura, desenvolveram competências que os colocaram no nível 9, ampliando o conhecimento cognitivo. Cabe à escola, segundo Reis, J. (2014, p. 78):

trabalhar com textos também de literatura clássica e que explore nuances da linguagem; sem se esquecer, no entanto, de que as estratégias de exploração do texto devem ser sedutoras e voltadas à fruição, para que o leitor possa sentir-se atraído pelo texto e possa percebê-lo como objeto estético.

Textos que entrem na vida dos leitores pelo viés da fruição. É isto que tentamos fazer. E é por meio desse exercício que eles atingirão os níveis mais altos de desenvolvimento das competências leitoras. Logo, ler *gratia sui* significa dar aos alunos condições de ampliarem sua inserção no mundo das palavras, apropriarem-se de conhecimentos que os permitirão – por meio do repertório literário – adquirir parâmetros para identificar a boa literatura, como podemos perceber no relato de Alaska (2015):

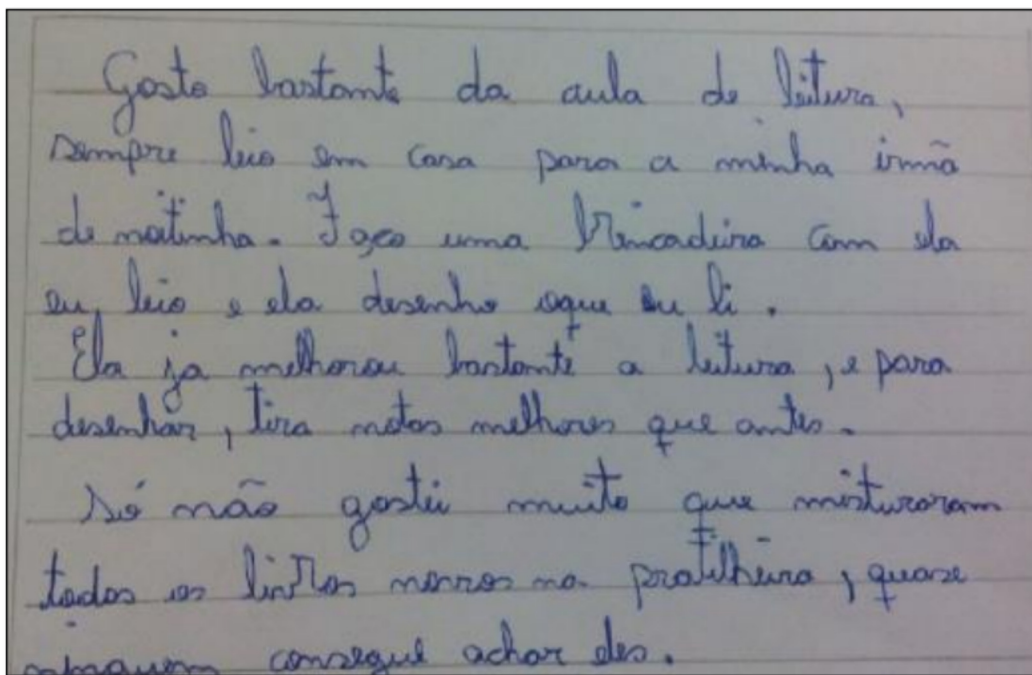


Eu ganhei do meu pai um livro do escritor Paulo Coelho. Achei a leitura bem fácil, não precisei pensar muito para entender esse livro. Ele é muito diferente dos textos da Clarice e da Virgínia que a professora trouxe para ler em sala de aula.

Bem, eu particularmente gosto de Paulo Coelho, mas não tem comparação com Clarice ou Virgínia. As autoras escrevem de um jeito maravilhoso, a forma com que colocam as palavras em suas obras é incrível. O Paulo não me causa tanto fascínio quanto elas. Sem contar que elas são bem "misteriosas" e conseguem transformar uma coisa tão simples em algo como "O rio e a galinha (Clarice Lispector)" que eu não sei se compreendi até hoje.

A aluna descreve as sensações provocadas pelo livro de Paulo Coelho. Quando ela afirma que o texto não mexeu com ela, podemos refletir sobre os tipos de textos que Barthes nos apresentou. Temos aqui um texto de prazer ou de fruição? Quando a aluna menciona as escritoras e diz que elas possuem uma maneira incrível de colocar as palavras em suas obras, percebemos que os textos de Paulo Coelho não evidenciam o jogo de linguagem e proporcionam uma leitura confortável, tudo está posto, pronto e acabado.

Assim como a mediação do professor é fundamental na proficiência de leitores, a qualidade do material é um dos princípios basilares no processo de formação estética dos sujeitos que se iniciam no universo literário. A mediação ganha destaque, também, na vida da aluna Ketlyng (2015), que destaca momentos de leitura com a irmã, em casa quando narra momentos de experiências estéticas vivenciados no dia-a-dia, com a irmã mais nova. É possível perceber que a mediação propiciada, tem afetado a pequena, que já aperfeiçoou o desenho e desenvolveu a leitura nos encontros com a irmã.



Podemos visualizar que a leitura passou a ser um momento privilegiado em sua rotina e no contato que mantém com a irmã. A função da escola ultrapassou os espaços escolares, envolveu a família, orientando-os na caminhada de leitura literária.

Como Martins (2014) menciona, apesar de não sermos capazes de realizar uma experiência estética no outro, somos responsáveis por mergulhar em uma experiência.

Freire (1981, p. 79) contribui ao dizer “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É por meio da mediação que ocorre a construção de sentidos, as relações fazem sentido (ou perdem).

De acordo com Reis, J. (2014), é fundante num programa de formação de leitores que o leitor se sinta atraído, movido pela descoberta e que perceba o texto, os livros, as obras de literatura como objetos artísticos e estéticos e que o professor, por meio das suas mediações, seja capaz de contribuir positivamente. A leitura do literário possui uma força capaz de fazer-nos sentir que estamos e ou fazemos parte de diversos mundos, propicia crescimento pessoal e intelectual quando respeitada sua função estética. Por isso, a figura do mediador é fundamental: é ele que agencia saberes, propõe incursões pelo texto, promove os diálogos, aponta caminhos de leitura possíveis, escuta e revoga para o leitor a palavra final.

5.2 DESASSOSSEGO, LEVEZA E DETALHES EM: *A MORTE DA MARIPOSA*

Eu gostei do texto, ele é diferente, me surpreendeu. A autora dá muita importância aos detalhes, ela não se preocupa em a mariposa ter nome, ter irmãos, enfim, família. (ISABELA, 2015).

[...] a literatura nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2010, p. 24).

Surpresa, riqueza nos detalhes, preferência pela forma, sensações insubstituíveis e mundo mais pleno: são algumas vozes pronunciadas pela leitora Isabela e por

[...] As galhas celebravam por sua vez, uma de suas festividades anuais; esvoaçavam inquietas ao redor do topo das árvores, até darem a impressão de que uma rede imensa, com milhares de negros nós, tiras e bastes tendia ao ar nas alturas; a qual, depois de alguns instantes, lentamente baixava sobre as árvores, até que todos os galhos parecessem ter raporta um dos nós. [...]

(WOOLF, 2014b, p. 472-473)

Todorov, quando mencionam o texto literário. Para Todorov (2010), a literatura é capaz de permitir com que cada leitor compreenda melhor a sua existência, fazendo com que o SEU mundo obtenha mais sentido. Ao apresentar o texto *A morte da mariposa* da escritora Virginia Woolf, percebe-se o olhar de surpresa demonstrado pelos sujeitos da pesquisa, que não conheciam este texto literário até então. É

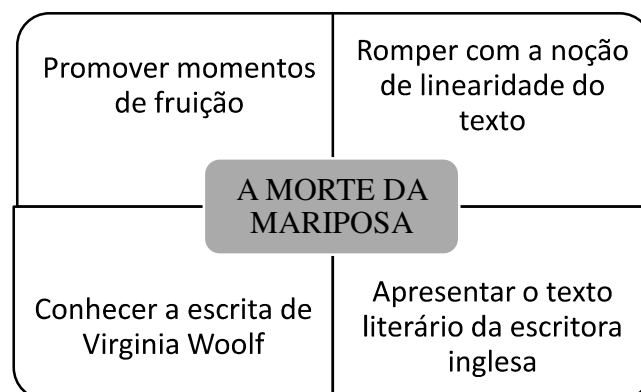
um sentimento que exala deslocamento e ao mesmo tempo admiração pelo trabalho sensível com as palavras, realizado pela escritora Virginia Woolf.

A voz de Isabela, que compõe parte da epígrafe deste subcapítulo, salienta o estilo da escritora ao escrever seus textos: rico em detalhes, texto diferente, pouca preocupação com o conteúdo. Elementos destacados pela discente que concordam com Leonardo Fróes (2014, p. 7), quando este apresenta a obra *O valor do riso* de Woolf: “uso exaustivo de ponto e vírgula; a repetição ocasional de frases e ou palavras; perguntas frequentes ao leitor ou à própria reflexão de quem o escreve[...]”.

Pensando nessa reflexão e valorização quanto ao trabalho do escritor ao selecionar palavras, frases, guiar-nos à imaginação das cenas, dos lugares, das personagens, motivar nossa leitura e exacerbar os nossos sentimentos, é que a atividade foi iniciada com uma escrita. Antes que a fruição por meio da leitura do texto literário fosse provocada, os alunos foram convidados a escrever um texto, de maneira individual, com o título *A morte da Mariposa*. Eles ainda não conheciam o texto da escritora Inglesa.

A proposta de mediação da atividade literária teve como prioridade perceber como o leitor se apropria do texto literário, como ele recebe a obra. Esse momento pode se revelar um verdadeiro encontro no qual, talvez, jamais saberemos as influências que causará; o professor mediador é fundante nesse processo de recepção da obra pelo viés artístico. Propomos analisar as narrativas dos discentes coletadas após a aplicação da atividade, que foi composta de: 1- produção textual; 2- leitura do conto *A morte da mariposa*; 3- ampliação da significação da obra lida e da produção textual. A escolha do texto para o momento da atividade pautou-se em alguns objetivos:

Figura 8: Objetivos da atividade *A morte da mariposa*



Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

Para essa discussão, trazemos Lajolo (2001, p. 46) que afirma que “[...] é sempre equivocado pedir à literatura recibo do que ela afirma”. Então, as narrativas fluíram livremente, por meio de provocações à reflexão do texto literário, sendo que uma característica importante a ser conferida ao sujeito leitor é a sua independência em busca das significações da obra; independência para criar e recriar as imagens que o texto provoca. Independência, pois as imagens provocadas podem multiplicar-se/distinguir-se em cada leitor e isso ocorre devido ao contexto que cada um se insere.

Mas por que iniciar com uma produção textual e não fazê-la posterior à leitura do texto? Woolf (2014a, p. 166) no ensaio *Como se deve ler um livro* menciona que:

O modo mais rápido de compreender os elementos daquilo que um romancista está fazendo talvez não seja ler, mas sim escrever; fazer seu próprio experimento com as dificuldades e os riscos das palavras. Lembre-se então de algum fato que lhe tenha deixado uma impressão bem clara - de como você pode ter passado, na esquina da rua, por duas pessoas conversando. Uma árvore tremeu, uma luz elétrica balançou, o tom de conversa era cômico [...]. (grifos da pesquisadora).

Concordamos com Woolf, pois na tentativa de reconstruir com palavras a cena vivida por meio do texto, talvez esta lhe pareça demais complexa para transpor com palavras ao papel. Parece, muitas vezes, que perdemos o controle da própria emoção que vivemos, dos sentimentos que a cena nos proporcionou e esse sentimento pode ocorrer por vários motivos. Alguns aspectos da cena vamos querer evidenciar, outros vão passar despercebidos e muitas folhas rabiscadas podem surgir durante esse momento.

[...] No entanto, por ela ser tão pequena, ser uma formatação simples da energia que dava pela janela aberta para abrir seu canino pelos tantos corredores intrincados e estreitos de meu próprio cérebro e dos outros seres humanos, havia algo maravilhoso e ao mesmo tempo patético a seu respeito. Era como se alguém tivesse pegado uma ínfima gota de vida pura e, abrandando-a o mais leve possível, com penugens e felpas, apusasse dançando e ziguezagueando para mostrar-nos a verdadeira natureza da vida [...]

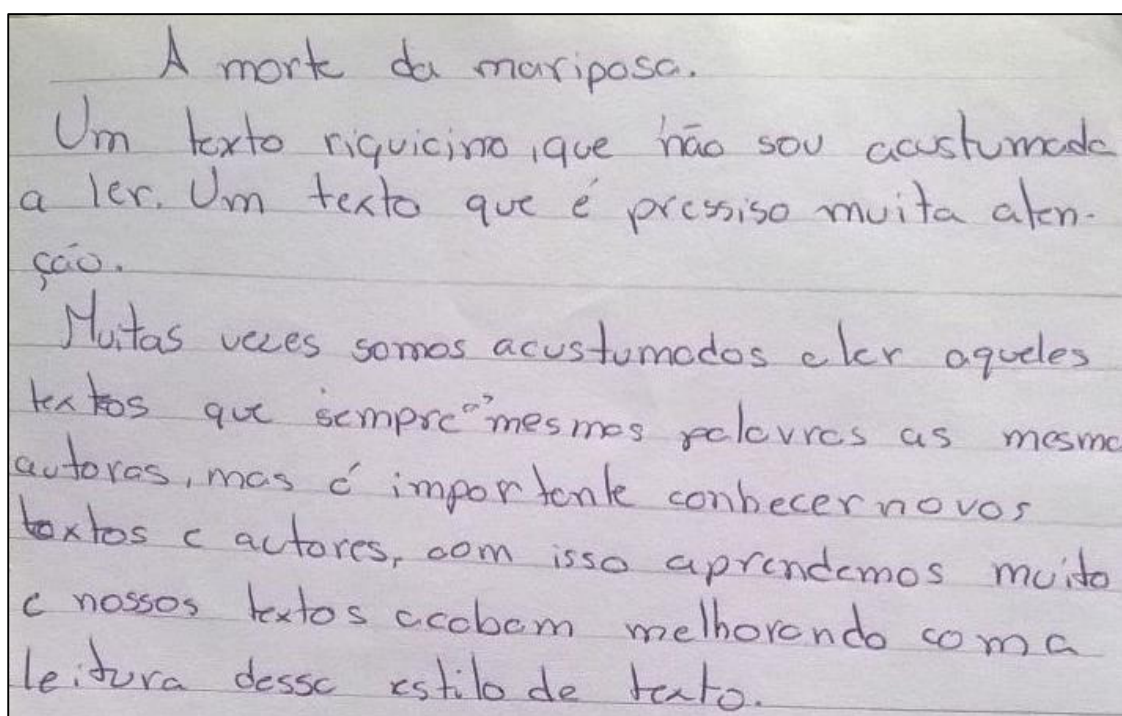
(WOOLF, 2014b, p. 474)

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 8º ano, como já mencionado no capítulo que os caracteriza, e estão se encaminhando para cursar a última série do ensino fundamental, mas que ainda se mostram surpresos com um texto que os provoca à reflexão:

“Muitas vezes somos acostumados a ler aqueles textos que têm sempre as mesmas palavras, as mesmas autoras, mas é importante conhecer novos textos”. (FLÁVIA, 2015).

A afirmação de Flávia deixa clara a necessidade de a escola oferecer aos discentes uma formação leitora que respeite uma leitura plural, uma entrega ao texto, que permita a fruição; uma leitura crítica e aprofundada de modo que o leitor se sinta coautor do texto. A leitura plural que abordamos será possível a partir de um texto que permita ao leitor deixar-se levar por meio da sua linguagem trabalhada, das suas múltiplas possibilidades de interpretação e ampliação do olhar do leitor perante a obra.

Um texto que apenas “tagarela” nos motiva a imaginar um mundo estático e previsível e pouco contribui para com a proficiência leitora dos alunos, pois o autor apresenta “tudo pronto”; ao leitor não é dada a possibilidade de imaginar, resignificar, criar, surpreender-se e se deslocar. A discente Flávia (2015) deixa clara, na narrativa a seguir, essa constatação de não exploração da leitura plural de uma obra, quando menciona o texto é riquíssimo, mas ela não está costumada a ler:



A morte da mariposa.

Um texto riquíssimo, que não sou acostumada a ler. Um texto que é preciso muita atenção.

Muitas vezes somos acostumados a ler aqueles textos que sempre “mesmas palavras as mesmas autoras, mas é importante conhecer novos textos e autores, com isso aprendemos muito e nossos textos acabam melhorando com a leitura desse estilo de texto.

Tal situação, de não intimidade com o texto literário, poderia dificultar as discussões sobre as percepções que a leitura ora provocava. Porém aqui destaca-se o papel fundamental que o mediador assume em busca de levar quem lê a perceber as imensas possibilidades interpretativas de um texto e o que nele está contido de conhecimento, sabedoria e informação. Vargas (2009, p. 107) afirma que quando lemos um texto literário, estamos com uma preciosidade sem igual em nossas mãos e a escolha do mediador, que a pesquisadora chama de guia de leitura, “é, talvez, a estratégia mais importante em qualquer trabalho que pretenda formar leitores de verdade”.

Com base na narrativa apresentada pela aluna Flávia, as atividades de mediação propostas com os alunos procuraram despertar o encanto pela leitura do texto literário, com o intuito de que estes se tornem leitores proficientes. Leitores que sejam críticos, que sejam levados por meio do texto literário a reavaliar seus conceitos, suas vivências, que sejam provocados a substituir a sua condição de sujeito alheio ao seu entorno por um sujeito ativo, um coautor e crítico do que lê, um leitor que se emociona, que se desconforta na entrega à leitura e que saiba transitar entre os textos lidos questionando suas verdades, modificando seu olhar e se (re) construindo como ser humano e possam aventurar-se na cultura letrada. Como afirma Yure (2015):

“ [...] eu gostei do texto, porque dá ideias novas para quando a gente for fazer um outro texto [...]”

O aluno aqui relaciona a sua escrita durante a produção textual que foi sugerida e o texto de Virginia Woolf, que possui a mesma temática. O discente percebeu que o estilo empregado no texto de Woolf é distinto dos textos que já leu. A tarefa de formação de leitor, portanto, não pode se pautar em estratégias que preveem a facilitação. Para De Pietri (2007, p. 81), a leitura “envolve a solução de problemas. A formação do leitor consiste em suas possibilidades de estabelecer objetivos e estratégias de leitura a fim de superar as dificuldades que a leitura do texto [...] lhe apresenta”. Assim sendo, o trabalho inicial da atividade de leitura é o do professor, pois consiste na escolha do que vai ser lido e esta escolha leva em conta a qualidade do texto literário.

Para tanto, além do encontro com o objeto estético livro, o leitor iniciante necessita de alguém, um mediador, que o conduza e o apresente à leitura, pois esta última ainda lhe aparenta estranha. A autora Michèle Petit (2009b) menciona que um

mediador pode aprovar e legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. É o mediador, por meio da mediação literária, que vai introduzir as leituras e o conhecimento de livros até então não conhecidos pelos leitores. Voltamos à narrativa da aluna Flávia, exposta acima, que salienta o valor que possui o conhecimento de novos textos e novos autores.

É pensando nessa mediação literária, que procuramos explorar estratégias de leitura para a sala de aula de forma a aproximar aluno e livro, para que este se torne leitor e descubra maneiras outras de ver e lidar com as situações do seu cotidiano, pois é possível aproximar os sujeitos dos lugares do saber.

As atividades de mediação literária aplicadas na escola da rede estadual de Indaial/SC objetivavam o contato com o texto literário, com o intuito de criar uma relação entre obra e leitor, e que esta provocasse os leitores a refletir sobre o texto literário de maneira a proporcionar experiência estética e ampliação de seus conhecimentos sobre a literatura, sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro.

Os alunos foram instigados a dissertar sobre: A morte da Mariposa, tema colocado no quadro negro, sem menção ao texto da escritora Virginia Woolf, de mesmo título e que, até o momento, desconheciam. A atividade ocorreu em sala de aula e os alunos realizaram a produção textual em seus cadernos. O objetivo inicial da atividade era coletar as primeiras impressões que os discentes teriam ao refletir sobre a temática, bem como observar a descrição que ora poderia surgir sobre a morte da mariposa, já que o título assim sugere. É imprescindível que o professor pense e planeje as estratégias que possibilitam a entrada no texto; essa preparação é muito importante, pois abre a percepção dos leitores para o texto.

Lajolo (2001, p. 44) traz à baila que “[...] a literatura é a porta para variados mundos [...] os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção [...] permanecem incorporados como vivência”. Com base na afirmação da escritora, reforçamos o objetivo principal que é a formação de leitores por meio da mediação de leitura frutiva. A leitura é sim uma atividade complexa, se relacionarmos com as imensas possibilidades de significação que um texto pode abrir, além do mais ela é plural e aí pode residir o segredo do encantamento produzido. O despertar para o sensível e para a relação do homem com o mundo, podem ser características atribuídas ao ato concreto que é a leitura.

Sendo assim, organizamos o encontro dos alunos com o conto de Virginia Woolf, após a produção individual realizada em sala de aula, durante duas aulas, e a

socialização com o grande grupo por meio da leitura em voz alta. Os alunos foram convidados a conhecer o conto (foi disponibilizada uma cópia para cada um deles) o que foi motivo de espanto, pois não esperavam encontrar um texto com o mesmo título da temática que fora apresentada anteriormente na produção textual.

Um momento de diálogo foi propiciado para que eles pudessem trocar experiências sobre o texto e ocorreram comentários como:

“Um fato tão pequeno em tantas páginas” (ANAHY, 2015)

“É rico na escrita” (THALITA, 2015)

“Será que eu fiz certo meu texto?” (ISABELA, 2015)

“É um texto mais sensível” (ALASKA, 2015)

“Ele foge do que a gente está acostumado”
(KETLYNG, 2015)

**“Eu gostei do texto porque ele dá muito valor à
Mariposa”** (RICK RIORDAN, 2015)

Sensibilidade, riqueza, texto extenso, incerteza sobre a produção textual. Esses foram os primeiros sentimentos que o texto aflorou nos leitores. Apoiamo-nos nas palavras de Duarte Junior (2010, p. 34) o qual menciona que a educação do sensível deve resultar em uma educação mais sensível em si mesma, “[...] menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos”.

As sensações e emoções provocadas pelo texto fluíram naturalmente. Aos discentes foram possibilitados tempo e espaço para que cada um pudesse proferir suas percepções sobre a obra. A cada novo detalhe percebido por um colega, este guiava os demais ao aprofundamento do olhar em busca de novas descobertas. As dobras do texto, a plurissignificação que este continha foram se evidenciando, sem que houvesse preocupação de esgotamento de sua significação, pois a todo tempo ficava evidenciada nas falas dos leitores as distintas visões estabelecidas para o escrito de Woolf.

De acordo com Duarte Junior (2010), acreditamos, também, que a quantidade de informação a ser transmitida nesse momento não é o mais importante e percebemos que o interesse pela leitura do texto de Virginia Woolf ficou evidente, pois esperavam descobrir como seria abordada a temática e ou comparar com a produção textual que tinham feito e, ainda, as produções que ouviram dos seus colegas, no momento de socialização. A leitura aconteceu na sequência, em voz alta, sendo que os alunos que se sentiram à vontade realizaram a leitura coletivamente e em uma linearidade natural e espontânea, o que já estava tornando-se habitual na turma.

Nesse momento a mediação adquiriu destaque, pois ela visou a qualidade na formação do leitor e ampliação do seu conhecimento sobre o texto literário. A atividade visava favorecer a troca de experiência entre os alunos e resultou na reflexão após o contato com o texto. Para tanto, não demos ênfase à biografia da escritora, para que este contato não adquirisse um aspecto reducionista, pois como afirmam Martins e Picosque, mediar é romper com o que está determinado, “[...] é ter um olhar ampliado que possibilita ao outro a descoberta” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 10). Possibilitar descobertas é o que foi ofertado para este momento de mediação.

Apesar de ser um texto que trata do tema “morte”, o que acreditamos ser um facilitador pela faixa etária da turma, a obra apresenta encanto e sensibilidade com as palavras que a compõem, sendo que estes aspectos, com o auxílio da mediação literária, não passam despercebidos. Em outras palavras, podemos afirmar que o texto não se concentra apenas na temática morte, Virginia Woolf utiliza-se de um enredo simples, porém aborda uma temática de maior complexidade, como, por exemplo, a fragilidade da vida. A aluna Sofia (2015) afirma que gostou do texto:

“ porque o jeito que ela vê a mariposa, como dá o valor a ela, é diferente de tudo. Nunca tinha visto algo assim, alguém que

se importa por uma simples mariposa e com a morte dela. E também o jeito que a autora usa as palavras, é muito interessante”

O encantamento com o texto pode ser evidenciado na narrativa da aluna. Em sua obra *O sol e o peixe*, Virginia Woolf (2015, p. 39) menciona que ao ler estamos contribuindo na busca por bons livros no mundo “Na verdade o prazer é tão grande que não se pode ter dúvidas de que sem ele o mundo seria um lugar muito diferente e muito inferior ao que é. Ler mudou, muda e continuará mudando o mundo”. Nas palavras da aluna Alaska (2015), percebemos o prazer do qual Woolf fala:

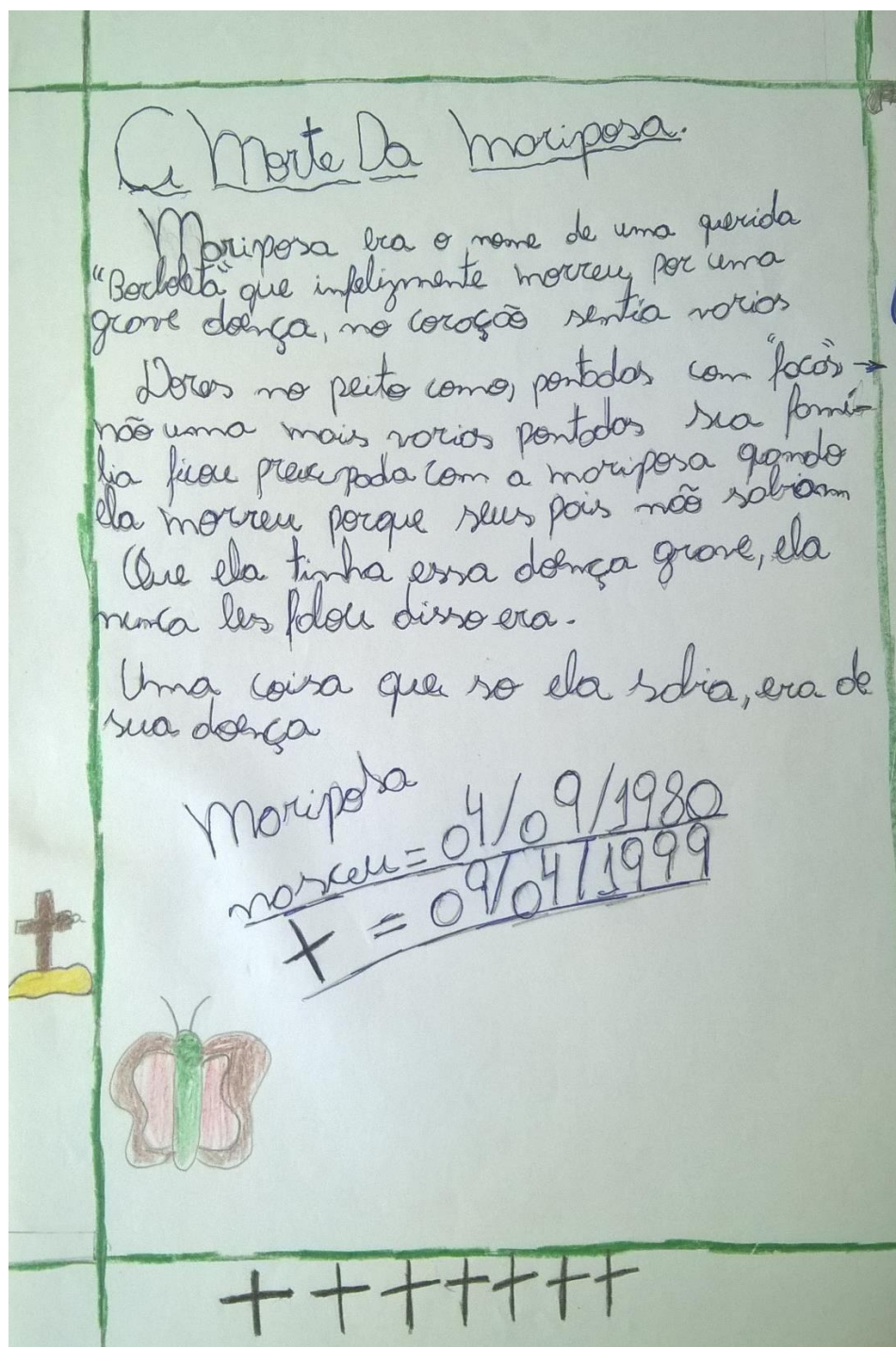
“ Eu gostei muito do texto, ele é diferente e me surpreendeu. A autora dá importância aos detalhes, ela não se preocupa em a mariposa ter nome, ter irmãos, primos... enfim, família. Além da escrita ser encantadora, ela dá importância e valor ao que normalmente ninguém se importa. Ela parou de pensar na mariposa e passou a pensar nela como uma vida. Era pequena, ou nada, mas vida.” (grifos da pesquisadora).

É possível perceber que o enredo não foi o destaque salientado pela discente “ela não se preocupa em a mariposa ter nome”, mas sim a forma como a autora apresentou a trama “escrita [...] encantadora”. Neitzel e Carvalho (2014) contribuem com a nossa discussão quando trazem que “A voz do ouvinte cala para que o texto possa produzir sentidos”, por meio da interação, com a leitura e releitura e com a discussão realizada em sala de aula entre os pares e a presença do mediador de leitura. Para tanto, o ato de mediar há de ser provocativo, instigante “Um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 33). Abrigar diálogos internos cabe ao ato de mediar e, nesse sentido, significa não direcionar as significações, mas sim possibilitar espaço para que o leitor seja também autor do texto que leu.

Na continuidade das atividades propostas de mediação de leitura, no intuito de estimular o encontro dos leitores com a obra, os alunos elencaram as palavras desconhecidas para que pudessem procurar no dicionário, ampliando assim sua visão

sobre a obra. Tal atividade justifica-se, pois, ao analisar a produção textual que os alunos elaboraram antes da leitura do conto, percebemos que alguns possuem dificuldades pontuais e importantes. Como podemos observar em uma amostra de três imagens:

Imagem 11: A produção textual dos alunos 1

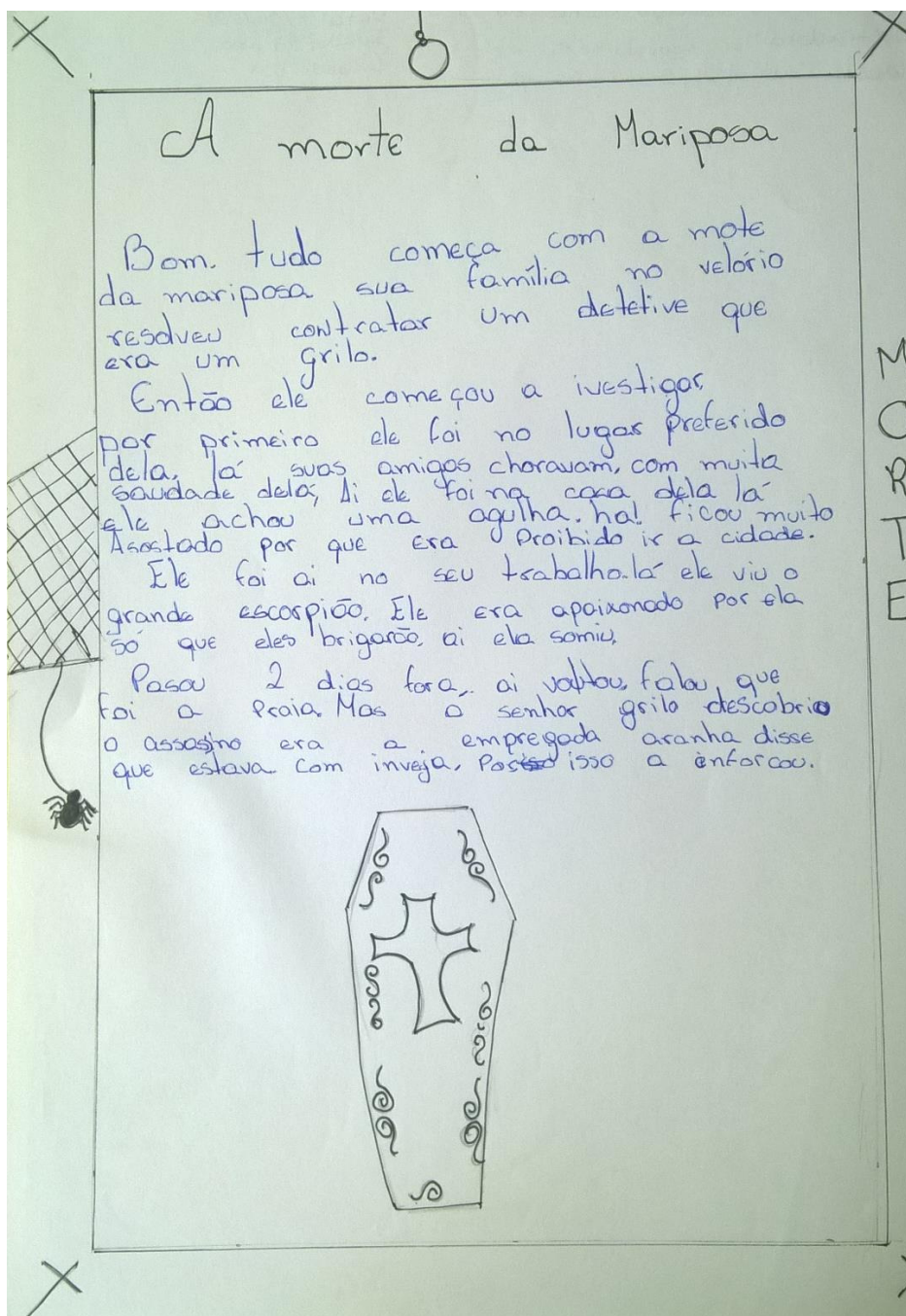


Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesta produção textual percebemos que o escrito foi breve, composto de quatro parágrafos curtos com algumas observações a serem feitas quanto à ortografia e a pontuação. As palavras utilizadas pelo aluno são simples e o início da história apresenta-se bem tradicional. A morte da mariposa foi evidenciada logo na segunda linha da redação e houve cuidado com a apresentação estética do trabalho, sendo que o aluno utilizou-se de lápis de cor e ilustrações para complementar o escrito.

A produção textual a seguir também é breve, percebe-se, a partir da ilustração, um cuidado maior com a escrita, porém traz palavras como: mote (morte), delá (dela), Ai (Aí), Asostado (assustado). Coincidentemente também é composto de quatro parágrafos e apresenta alguns desvios quanto à concordância; esses fatores não significam que as escritas não possuem valor ou qualidade. Porém, sabe-se que a leitura, além de expandir o vocabulário dos leitores, fornece subsídio para escritos mais elaborados, visto que o leitor utiliza-se das experiências já vivenciadas, dos textos já lidos, das histórias já conhecidas, para montar seu repertório de escrita, seu vocabulário, ampliando assim sua proficiência linguística.

Imagem 12: A produção textual dos alunos 2

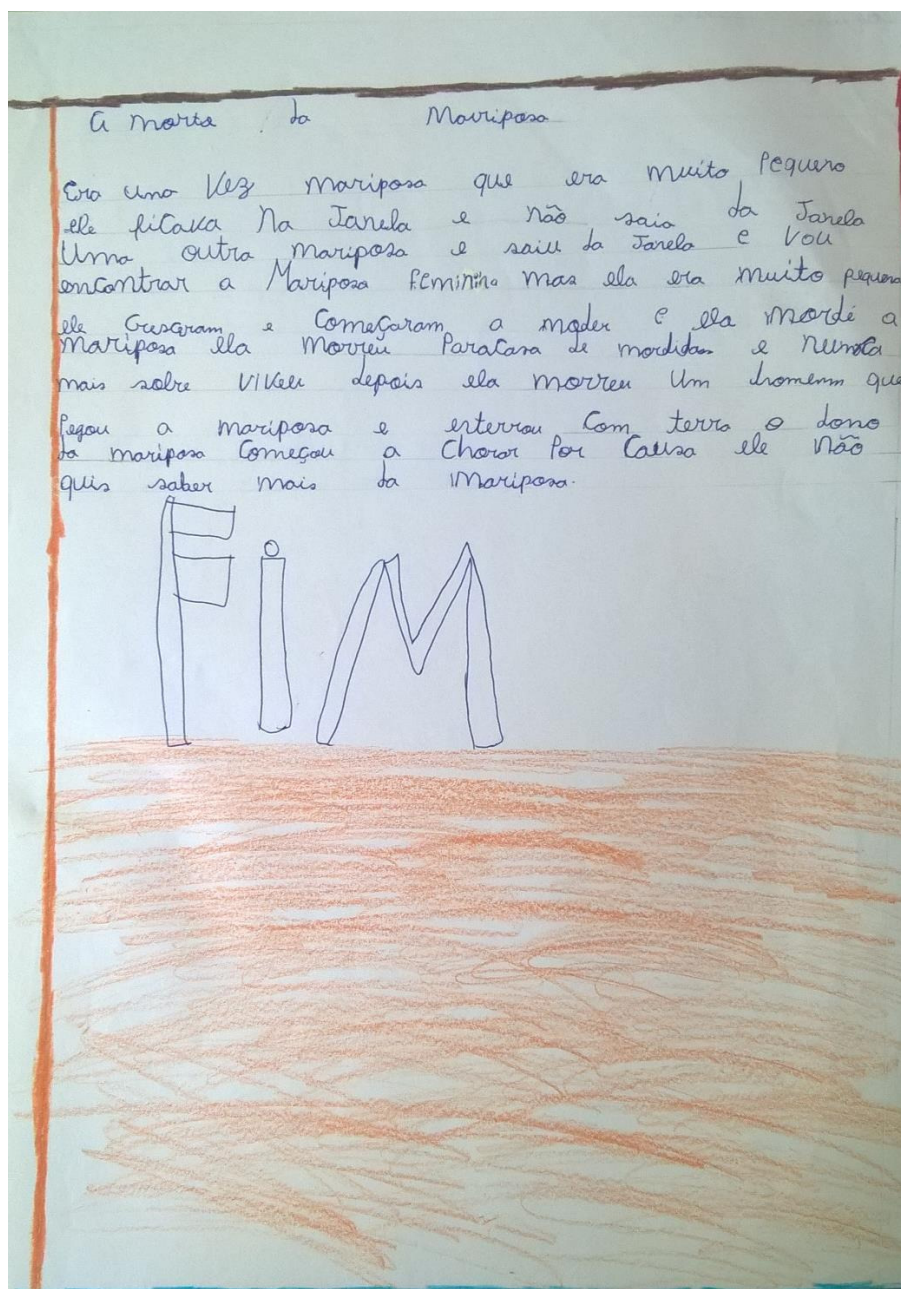


Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Retomamos o objetivo da atividade que circunda a recepção da obra pelo leitor. Os depoimentos dos estudantes atestam as dificuldades que possuem no uso da norma culta da língua portuguesa, dificuldades que podem afastá-los do texto literário caso a mediação de leitura não seja realizada de forma adequada. A recepção da obra depende em parte do leitor, mas também do mediador. Como a leitura é uma estratégia fundamental para ampliar a proficiência linguística dos alunos, o reconhecimento dos desvios da norma culta pelo próprio aluno vai elevar essa competência, caso o mediador promova diálogos que objetivem o sucesso na recepção da obra literária. O sucesso que

citamos é no sentido de que haja entendimento da proposta do autor, em maior ou menor grau; que o texto literário faça sentido, proporcione fruição e contribua para a ampliação da visão e da formação estética dos leitores.

Imagem 13: A produção textual dos alunos 3



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Woolf (2015) afirma que, após a leitura de uma obra, formamos a nossa opinião e, somente depois de tê-la formado, é que a opinião dos demais se tornam mais esclarecedoras. Dessa maneira, podemos afirmar que é imprescindível que o aluno vença a etapa de entendimento dos sentidos que compõem a obra. O processo prazeroso da leitura está vinculado com a apreensão do sentido que a obra fez para o leitor, que é capaz de dialogar sobre ela.

Optamos pela leitura coletiva, em voz alta, pois acreditamos que esse momento proporciona uma certa divisão do prazer de ler, como se fosse um compartilhamento de um momento sensível. Neitzel e Carvalho (2014, p. 17) afirmam que os recursos que utilizamos nos momentos de contação de histórias podem ser fundamentais para seduzir o leitor:

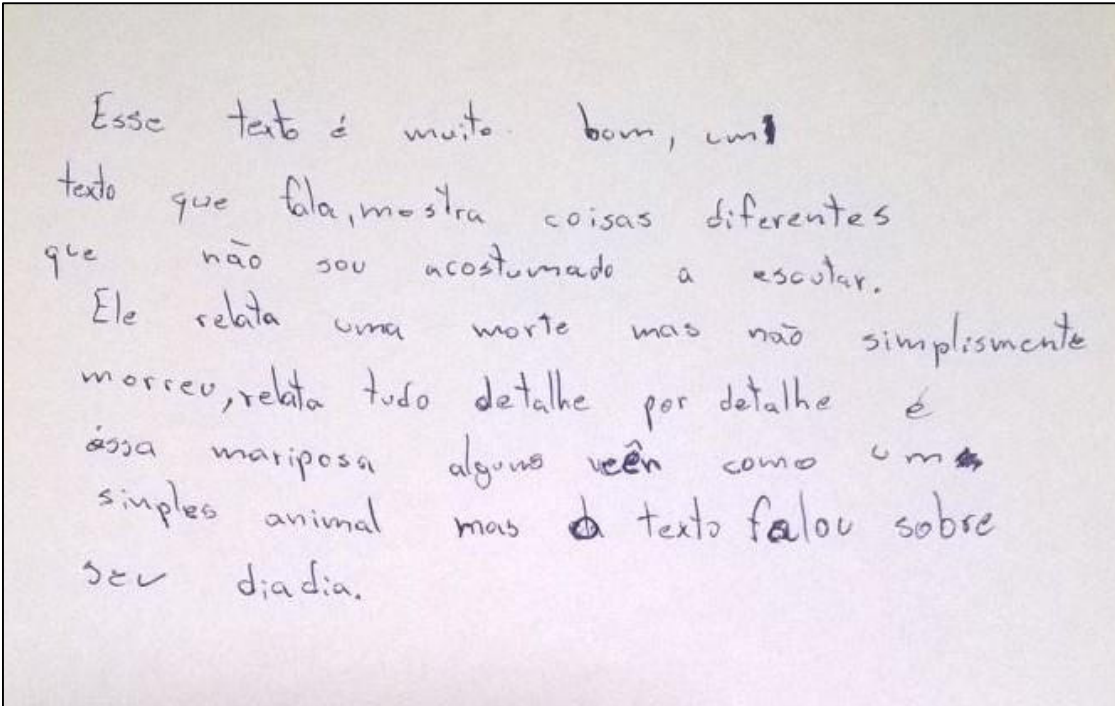
A modulação da voz, o olhar, a tranquilidade do contador que domina o texto, que brinca com ele e, assim, demonstra intimidade com o objeto literário, o uso do corpo no ato de contar, estreitam as relações entre obra e leitor. O diálogo que se estabelece entre o contador, a obra e o leitor é pelas vias sinestésicas, o corpo enriquece a linguagem verbal.

A partir dessa metodologia, ao leitor é proporcionada a oportunidade de ampliar e aprofundar sua proficiência leitora, pois se apropria de estratégias empregadas pelos demais.

Sobre os momentos de leitura e das descobertas com o texto, Todorov (2010, p. 80-81) menciona que, quando conhecemos personagens novas, é como se encontrássemos novas pessoas, “[...] com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor”. O escritor aborda ainda que “[...] quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo”. Esta seria, portanto, uma das funções da literatura, provocar estranhamentos, deslocamentos, permitir a entrada do leitor em outros mundos e que ele possa ir e vir; sobrevoar a obra em busca das significações que ampliem sua visão. Essas questões justificam a narrativa da aluna Clenir (2015) que ressalta:

“ eu gostei mais da parte em que a pessoa do texto tenta ajudar a mariposa. *Eu gostei muito porque não tinha maldade, mesmo o texto sendo sobre a morte da mariposa*” .

A impressões primeiras que a aluna atribuiu ao texto, foram a da “pessoa do texto” tentar ajudar a mariposa e o fato do texto, para ela, não possuir maldade. Essas surpresas que a ajudaram a estabelecer uma relação de afetividade que foi proporcionada por meio da literatura. Larrosa (2009, p. 24), em seu livro *Nietzsche & a Educação*, auxilia-nos na compreensão desse momento do leitor e do texto, quando diz que “[...] a tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo [...] fazer da leitura uma aventura”. E foi neste sentido que as mediações de leitura foram operadas, buscando sempre abrir o diálogo entre leitor e obra para que o texto se mostrasse como um material compósito aberto a muitas interpretações que apurasse os sentidos dos leitores. Essa aventura vivenciada pelos alunos pode ser percebida, também, pela fala de James (2015):



Esse texto é muito bom, um
texto que fala, mostra coisas diferentes
que não sou acostumado a escutar.
Ele relata uma morte mas não simplesmente
morreu, relata tudo detalhe por detalhe e
essa mariposa alguns veem como um
simples animal mas o texto falou sobre
seu dia dia.

O discente reconhece que o texto tem seu valor e que apresenta “coisas” que são novidades para ele. A leitura foi realizada em sala de aula e esta foi uma experiência que não consistiu somente em entender a significação do texto, “mas, em vivê-lo. [...] Ler exige uma certa afinidade vital e tipológica entre o leitor e o livro” (LARROSA, 2009, p. 16), uma afinidade que por meio da mediação vai se estreitando e ampliando os laços entre leitor e obra.

Durante o ato de leitura, há uma entrega ao texto, que se abre para o leitor, para uma leitura que poderá alargar sua visão e, conseqüentemente, as significações acerca do mundo que o rodeia interferindo diretamente na construção de conhecimentos. Esse processo de entrega pode ser facilitado pelo mediador ou não. Diante do texto o leitor emancipador, com autonomia, poderá refutar a obra e ou encontrar o deleite e a fruição a partir dela.

A prontidão do leitor diante da obra em perfurá-la e desvelar os significados subliminares revela o perfil de um leitor ideal, que seria aquele que não aceita conselho algum, pois ele quer “seguir seus próprios instintos, usar o próprio bom senso e tirar suas próprias conclusões” Woolf (2014a, p. 164). Nesse sentido, permite-se a liberdade, a independência para deixar aflorar os sentimentos, as experiências e as emoções que o texto produz. É nesse sentido que defendemos a concepção de que a mediação de leitura provoque encontros entre obra e leitor para que, a partir dele, o leitor possa aventurar-se pelo texto sem medos, estabelecendo critérios que o permitam refutar ou acolher o texto, refinando seu gosto literário, que vai se revelando a cada gesto leitor.

[...] Foi sob o bo desse último protesto, e tão exaltado que ela acabou conseguindo se endireitar finalmente. Todas as nossas simpatias, é claro, punham-se do lado da vida. Além do mais, não havendo ninguém com quem se importar ou a corchoer, o gigantesco esforço por parte de uma pequena e insignificante mariposa, contra um poder de tal magnitude, para reter o que ninguém mais valorizava ou desejava manter, nos comoveu estranhamente. De certo modo, víamos a vida de novo, uma gota pura. De novo peguei o lápis, embora sabendo que seria inútil. Enquanto o fazia, os inequívocos sinais da morte se mostraram. O corpo relaxou e no mesmo instante endureceu. A luta estava acabada. Agora a insignificante criatura tinha conhecido a morte. Quando olhei para a mariposa morta, esse triunfo minúsculo e secundário de uma força tão grande sobre um antagonista tão real me encheu de espanto. A mariposa, tendo conseguido se endireitar, jazia decentemente composta, e não se lamentava de nada. Ah, sim, parecia dizer, a morte é mais forte do que eu.

(WOOLF, 2014b, p. 476)

5.3 ACONTECIMENTOS NA LEITURA DO CONTO: AMOR

Palavras e gestos têm poder. Bastou Ana ver um cego mascando chicles, preso em seu próprio mundo. Às vezes podia se imaginar que ele estava feliz, mas sua expressão mudava depois de cada mastigada. O cego estava parado enquanto o mundo corria a sua volta, mas parando para pensar, aquele momento em que o cego vivia somente ele, poderia ser até melhor que o nosso. (KURŌ, 2015).

O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. (DELEUZE, 1974, p. 152).

A epígrafe traz na fala de Kurō algumas possibilidades de significação da obra literária. Será que Ana, a personagem de Clarice Lispector, identificou-se com o cego “preso no seu próprio mundo”? Ou chamou a sua atenção os momentos de tristeza e alegria que aparentemente era possível visualizar na fisionomia do cego mascando chicles. Kurō apresenta possibilidades de ampliação da obra quando propõe que reflitamos sobre o mundo do cego ser melhor que o nosso. Para auxiliar nesta discussão, trazemos Deleuze (1974), que nos fala sobre Acontecimento. O Acontecimento para o teórico não é o problema, o que aconteceu ou o acidente; o Acontecimento é o que fica, o que nos toca, o que permite a sensação de que nada mudou, aparentemente, porém nada mais é igual ao que era. Nada mais era igual no mundo de Ana; Kurō também pode estar refletindo sobre possibilidades outras de adentrar em um texto literário.

Não foi somente Kurō que se sentiu afetado com o texto, cada aluno percebia no conto *Amor* acontecimentos distintos do outro, e esse pode ser o papel da boa literatura, uma confrontação contínua com o que estamos lendo. Vargas (2009, p. 136) afirma que em grupo esse confronto se multiplica: “vemos o mesmo conceito, a mesma história, percebidos de maneira diferente, como um objeto que pudéssemos olhar de vários ângulos, apreciar ou não, discutir, comparar”. Essa leitura diferente que aborda a pesquisadora Vargas, é permitida, principalmente por meio do texto literário, pois ele amplia ainda mais a nossa visão, por ser plural, ambíguo e escrevível. É Barthes (1970) que nos fala de texto escrevível. O teórico nos diz que um texto não pode se restringir a ser legível e sim deve mostrar-se como escrevível, ou seja, necessita conter uma legibilidade que nos permita interromper a leitura e na retomada desta última continuar com o nosso próprio discurso a partir das provocações que o texto promoveu. O conto *Amor* provocou um discurso próprio em Kurō, pois ele levanta proposições importantes sobre o fato do mundo do cego ser melhor que o nosso; Terá Ana refletido sobre o seu mundo e o do cego também?

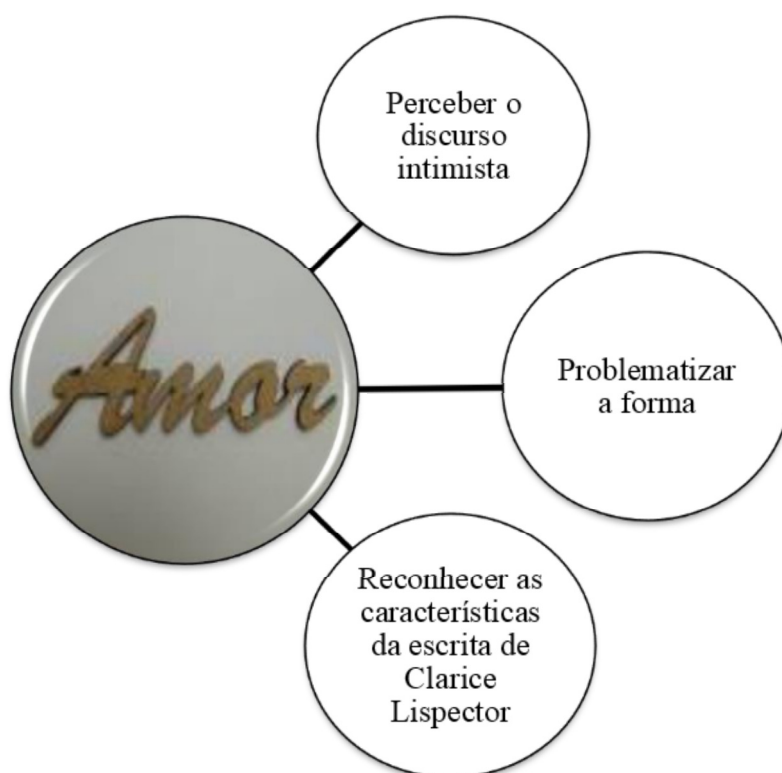
O texto literário permite ao leitor que este assuma, muitas vezes, papel de escritor, pois reserva momentos para que este possa construir significados a partir do que leu. Adélia Prado (1984, p. 199) em seu poema *Paixão*, diz:

De vez em quando
 Deus me tira a poesia
 Olho pedra, vejo pedra mesmo.
 O mundo cheio de departamentos
 não é a bola bonita caminhando solta no espaço (...)

O poema de Adélia Prado indica que nem sempre o texto lido fará o mesmo sentido aos leitores em comum. Quando a leitura é organizada em grupos, lê-se o mesmo texto, discute-se, dialoga-se, mas os questionamentos que os participantes realizam funcionam como contrapontos, propicia que a leitura continue, seja refeita e amplie nossa visão sobre a obra.

A escolha do conto *Amor*, de Clarice Lispector, não se deu à revelia. Nenhuma escolha literária que objetive a fruição e a formação estética pode ser realizada sem objetivos previamente traçados para nortear a entrada dos leitores na obra e, para esta atividade, elencamos:

Figura 9: Objetivos da atividade *Amor*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O encontro dos leitores com o texto literário, além dos objetivos de aprendizagem já definidos, está apoiado em algo maior: a mediação literária. Esta última, para ser significativa e cumprir o seu papel de alargar e ampliar as possibilidades de leitura textual, será possível por meio de um mediador. A figura do mediador consiste em conduzir às descobertas e provocar reflexões, sem apontar respostas ou caminhos. Assim sendo, para que a mediação literária se efetive no espaço escolar, é fundante que o mediador seja leitor; que este auxilie nas descobertas, mas que o texto literário seja para ele, também, fonte de encantamento e fruição.

Com os objetivos centrados na exploração do texto por meio da mediação da leitura literária na escola, foi distribuída uma cópia impressa do conto para cada aluno. De imediato, reconheceram a “escrita” de Clarice Lispector, perceberam traços estilísticos presentes no conto *O ovo e a galinha*, lido anteriormente.

Como hábito aos poucos cultivado na turma, a leitura do texto ocorreu com qualidade de tempo, foram realizadas as pausas necessárias para refletir sobre o escrito e fazer as marcações que julgavam importantes. A cada nova leitura foi detectada maior participação espontânea dos discentes para contribuir com a oralização do conto. Não se trata de um texto para vencer em alguns minutos, não com a turma do oitavo ano, ainda surpresa com o jogo de palavras elaborado pela escritora.

De Pietri (2007, p. 80) fala sobre a qualidade da leitura enfatizando que os objetivos do texto literário não podem se “limitar a apresentar aspectos da literatura ou fragmentos de obras com objetivo de facilitação, ou de sugerir que [...] seja mera fonte de prazer”. É de grande valor que a leitura represente para o leitor uma possibilidade de produção de sentidos, que o leitor a veja como um trabalho e, como diz De Pietri (2007, p. 80) “não seja visto apenas como uma viagem a mundos maravilhosos”.

Após a atividade de leitura inicial ter sido concluída, houve necessidade de dialogar mais sobre a obra e as sensações que esta provocou. “Texto complexo”. Este foi um dos sentimentos imediatos que os discentes enalteceram, porém no decorrer da discussão eles mesmos já iniciavam uma tentativa de exploração do texto. Fato que demonstra um amadurecimento do grupo, mediado pela professora, que chamou a atenção para os oximoros empregados no conto. Após trabalhar o conceito denotativo de oximoro², iniciamos a exploração do texto em busca de exemplos, com o intuito de

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia-satisfação.

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. Acozinha era a enfimespaçosa, o fogão enguiçava de noite. O calor era forte no apartamento que estava aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. [...] Crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.

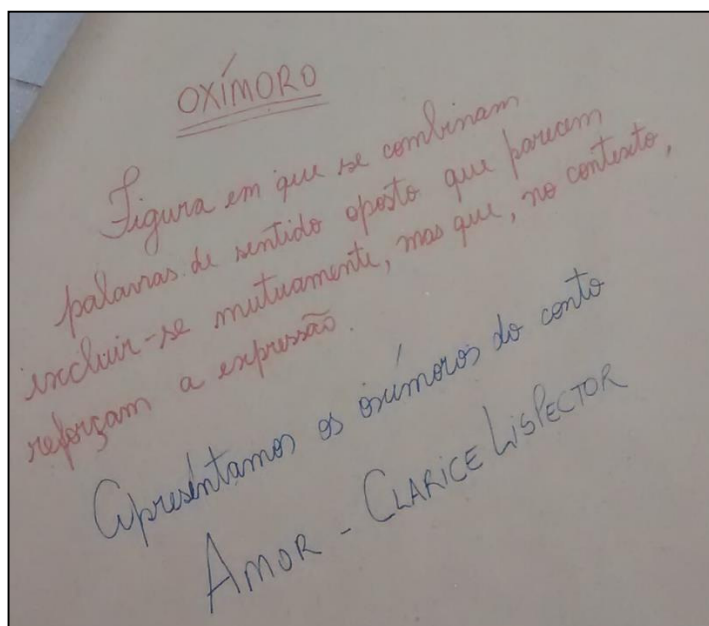
(LISPECTOR, 1990, p. 29)

² Figura em que se combinam palavras de sentido oposto que parecem excluir-se mutuamente, mas que, no contexto, reforçam a expressão. (HOUAISS, 2009, p. 1.408).

adentrar na obra de maneira que esta fosse se apresentando mais familiar aos discentes. A atividade visou alargar a proficiência linguística dos leitores, afinal, pela fruição, ao estabelecermos relações diversas com o texto podemos fazer medrar nossas percepções por meio de entradas no texto, que podem se dar por diversas vias.

Foi preciso papel pardo e canetas coloridas, para que pudéssemos construir um grande esquema de oximoros com a contribuição dos discentes que se disponibilizassem para tal atividade. Essa tarefa motivou os leitores em buscar, no texto, os oximoros que pudessem auxiliá-los na condução eficaz do alargamento dos sentidos da obra. Acreditamos que esta atividade contribuiu para a aproximação do sujeito leitor com o texto e com a leitura, pois desejava ampliar as significações e cooperar com a produção proposta no papel pardo.

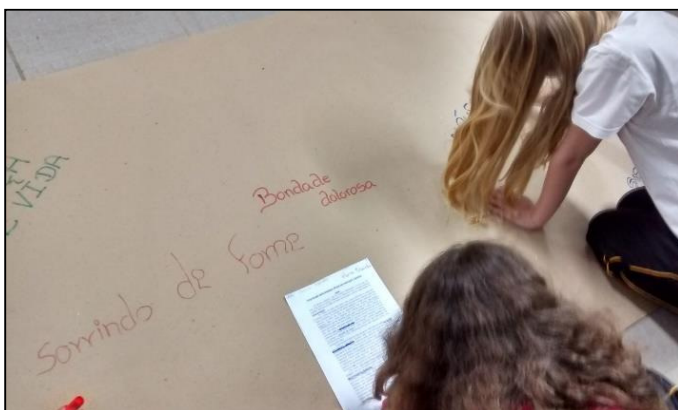
Imagem 14: Exploração do conto *Amor*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A seleção dos oximoros foi decorrente de diálogos, que demonstrou o afetamento provocado pelo texto. Os alunos demonstravam-se impactados com a escrita de Clarice, pois julgavam, inicialmente, que teriam facilidade de compreensão, visto que já conheciam o conto *O ovo e a galinha*. O texto mostrou-se desafiador, intrigante, envolvente e misterioso, pois não sabiam ao certo se a personagem Ana era ou não feliz. Para alguns alunos o fato da personagem possuir uma bela casa e uma família composta por filhos e um marido era sinônimo de felicidade. Mostravam indícios textuais de que a vida de Ana não parecia ser como pensavam.

Com a discussão já adiantada da obra, foi necessário solicitar que anotassem as impressões de leitura no cartaz, com a pretensão de analisar mais detidamente como cada um foi afetado pelo texto, concomitantemente com a escrita dos oximoros no painel.

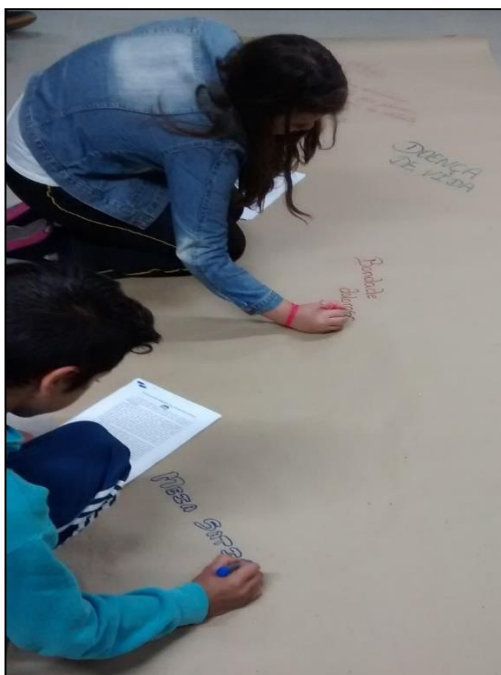


Os leitores se puseram a escrever livremente e construíram um leque de possibilidades para o escrito de Clarice. De acordo com Yunes (2003, p.

No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dele havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia abdicando-a encontrara uma legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam como quem trabalha—com persistência, continuidade, alegria. O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. Gira em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e o escolhera.

(LISPECTOR, 1990, p. 30-31)

10), é esse mesmo o trabalho da leitura: “desfazer a certeza dura e vacilar com a confiança de que se perdendo há mais a encontrar”, pois a linguagem não se esgota.



Para James (2015), a personagem de Ana foi afetada pelo cego devido ao fato dele não parecer nem feliz nem triste, enquanto mascava chicles. Ela auxiliou o cego mesmo não sabendo ao certo o que poderia fazer por ele. A palavra *ódio* utilizada por James, para caracterizar a personagem Ana, pode indicar que o discente percebeu que algo mudou na vida de Ana após esse encontro. A vida dela poderia estar se encaminhando para mudanças que nem mesmo ela saberia precisar.

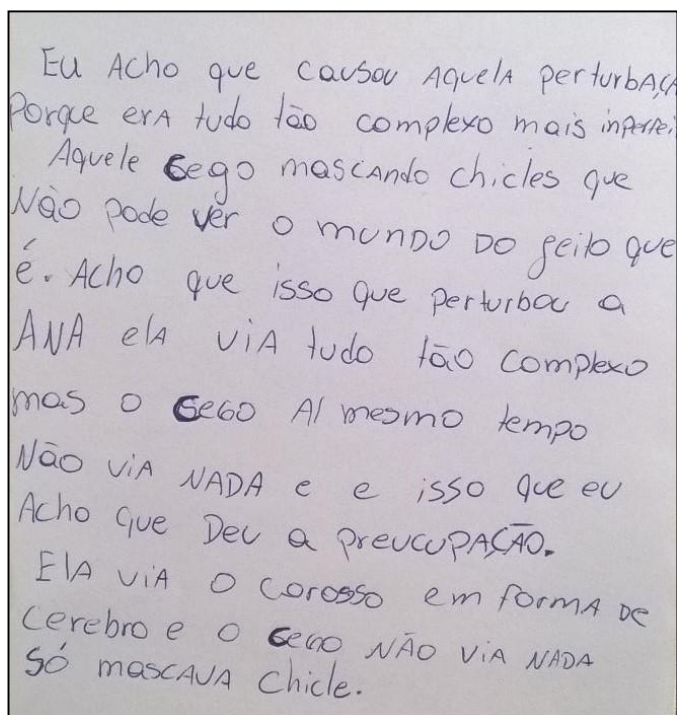
Era uma mulher que ficou com muito ódio de ver um cego que não muito feliz e não muito triste mastigava chicles, e isso mudou sua vida em poucos momentos. Aquele cego o jardim o lugar onde ela estava, ela ficou totalmente perdida depois daquele acontecimento ela não sabia que fazer mas ajudou aquele cego com muito prazer.

Fernando (2015) também sugere algumas possibilidades de alargamento da significação da obra. Ele menciona o encontro com o cego e, também, os momentos vivenciados pela personagem quando ela estava no jardim botânico:

“ Os acontecimentos com o cego, e no jardim botânico fizeram com que Ana refletisse sobre a sua vida. Antes pensava que tudo era perfeito, tinha uma boa família e boa casa que estava sempre limpa e organizada, vivia em seu mundo rotineiro e não percebia o que acontecia ao seu redor” .

O aluno percebe que a personagem Ana vivia em seu mundo *rotineiro* e por isso, talvez, não percebia o que acontecia no seu entorno, fato que a desestabilizou, visão compartilhada por Rick Riordan (2015), que sinaliza a preocupação vivida pela personagem com relação ao cego, que “via o carvão em forma de cérebro e o cego não via nada”.

A leitura de um texto, de um bom texto literário, pode contribuir para que sejamos mais autônomos perante o mundo e, ao mesmo tempo, abrir nossos sentidos para que tenhamos maior domínio sobre o código linguístico que utilizamos para expressar nossos sentimentos. É por meio da leitura que os leitores experimentam e transformam a si mesmos e aos textos, a partir das inferências que realizam. Para Yunes (2003,



Eu Acho que causou aquela perturbação porque era tudo tão complexo mais infante. Aquele cego mascarando chicletes que não pode ver o mundo do jeito que é. Acho que isso que perturba a ANA ela via tudo tão complexo mas o cego ao mesmo tempo não via NADA e e isso que eu acho que deu a preocupação. Ela via o carvão em forma de cérebro e o cego NÃO VIA NADA SÓ MASCAVA Chiclete.

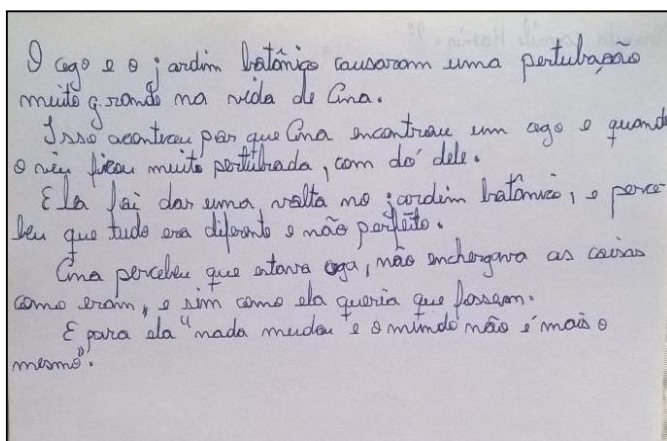
p. 15), a literatura pode ser “uma porta mágica para tornar-se leitor, não reclama compreensão de texto, interpretação da obra ou explicações” essas questões, de acordo com a pesquisadora, são resultado e consequências da experiência da leitura.

Como consequência da leitura realizada por Esther (2015), a discente identifica que a personagem Ana, ao se deparar com um cego, percebeu sua “cegueira” ante a vida:

“ Talvez quem sabe ela era cega
também, não cega de ver tudo preto, e
sim cega da vida de querer tudo
perfeito sabendo que nada no mundo é
perfeito” .

As inferências dos discentes, que vão surgindo à medida que o texto vai sendo discutido em grupo, traz à tona o amadurecimento literário e pessoal dos alunos. Ao elencar que nada no mundo é perfeito e que, a personagem não está certa em querer ver tudo perfeito na vida, provocou novos olhares e causou deslocamentos.

Ketlyng (2015) afirma que também no Jardim Botânico Ana percebeu as imperfeições do mundo, bem como o encontro com o cego causaram grandes perturbações em sua vida.



A discente ainda menciona que Ana enxergava as coisas como ela queria que fossem e não como realmente são. Isabela (2015) compartilha

Era uma rua comprida, com muros altos, amarelos. Seu coração batia de medo, ela procurava inutilmente reconhecer os arredores, enquanto a vida que descobria continuava a pulsar e um vento mais morno e mais misterioso rodeava-lhe o rosto. Ficou parada olhando o muro. Enfim pôde localizar-se. Andando um pouco mais ao longo de uma sebe, atravessou os portões do Jardim Botânico.

Andava pesadamente pela alameda central, entre os coqueiros. Não havia ninguém no Jardim. Depositou os entulhos na terra, sentou-se no banco de um atalho e ali ficou muito tempo.

A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si. De longe via a alameda onde a tarde era clara e redonda. Mas a penumbra dos ramos cobria o atalho. Ao seu redor havia ruídos serenos, cheiro de árvores, pequenas surpresas entre os cipós. Todo o Jardim triturado pelos instantes já mais apressados da tarde. De onde vinha o meio sonho pelo qual estava rodeada? Como por um zurico de abelhas e aves. Tudo era estranho, suave demais, grande demais.

Um movimento leve e íntimo e sobressaltou — voltou-se rápida. Nada parecia se ter movido. Mas na aleia central estava imóvel um poderoso gato. Seus pelos eram macios. Em novo andar silencioso, desapareceu.

Inquieta, dhou em torno. Os ramos se balançavam, as sombras vacilavam no chão. Um pardal piscava na terra. E de repente, com mal-estar, pareceu-lhe ter caído numa emboscada. Fazia-se no Jardim um trabalho secreto do qual ela começava a se aperceber.

Nas árvores as frutas eram pretas, doces como mel. Havia no chão caroços secos cheios de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos. Cebancho estava manchado de sucos roxos. Com suavidade intensa rumbrejavam as águas. No tronco da árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha. A cruzeta do mundo era tranquila. O assassinato era profundo. E a morte não era o que pensávamos.

Ao mesmo tempo que imaginário — era um mundo de se comer com os dentes, um mundo de volumosas dalias e tulipas. Os troncos eram percorridos por parasitas folhudas, o abraço era macio, cálido. Como a repulsa que precedesse uma entrega — era fascinante, a mulher tinha ojo, e era fascinante.

(LISPECTOR, 1990, p. 35-36)

com Ketlyng que os sentimentos que afetaram a personagem se devessem ao fato de que Ana “jamais tenha saído de casa com vontade de ver o mundo”, pelo menos não da forma que lhe foi proporcionado. Discussões e proposições relevantes sugeridas pelas leitoras.

Talvez, Ana jamais havia saído de casa com vontade de ver o mundo. Ver da forma que havia o visto. Viu o mundo com perfeição mais também com muita imperfeição.

Ela se trancava dentro de seu próprio “mundo perfeito”. Lá fora tudo era estranho, suave demais, grande demais.

O mundo lá fora com toda sua imperfeição causava-lhe náusea e o acontecimento estava lá, dentro dela, dentro do local que naquele momento jamais podia ser chamado de coração.

Não havia como fugir. Os dias que forjaram havia se rompido. E agora era hora de olhar o que não nos vê.

De acordo com as vozes dos discentes leitores na obra de Clarice Lispector, citamos que a mediação literária adquire destaque, pois percebemos que os alunos adentraram na obra com um envolvimento importante, discutiram sobre o que leram e se apropriaram de discursos próprios; percebem o discurso intimista pelo jogo de palavras da escritora.

Como afirma Isabela (2015) “Não havia como fugir. Os dias que forjaram haviam se rompido”.

Emanuelle (2015) cria hipóteses sobre a perturbação da personagem:

“ Um dia, ela foi fazer suas compras sozinha, quando estava no bonde se deparou com um cego que mascava chicles, a perturbação dela foi que talvez ela viu que o cego não estava se importando com os outros ao seu redor, ou que ela talvez também fosse cega, mas no sentido de que ela se preocupava muito em deixar os outros felizes e não olhar para ela, de se importar um pouco mais com a sua felicidade” .

Os olhares dos leitores lançados para o texto e os fragmentos que eles destacaram nas suas análises se relacionam, também, com o contexto no qual eles estão inseridos. O texto vai adquirindo sentido a partir das relações que se tornam possíveis estabelecer com o vivido, o já experienciado pelos leitores. Assim sendo, a potência da literatura e a mediação literária para a (re) construção do mundo do leitor vão se evidenciando positivamente na pesquisa; de acordo com estudos de Kupiec; Neitzel e Carvalho (2014), o processo de mediação nos espaços educativos pode colaborar para que se intensifiquem e fortaleçam a dinamização, a interação, a diversidade metodológica que promove a formação estética e artística dos sujeitos. Dessa maneira, cabe ao mediador, seja ele o professor, o bibliotecário ou um familiar, por meio da mediação literária, tornar os momentos de formação estética e fruição literária mais constantes e naturais no espaço escolar.

Podemos visualizar que o texto de Clarice afetou os discentes, que dialogaram com os colegas e com a professora que mediava a atividade do literário. Discussões que guiaram a reflexão do conteúdo do texto sim, mas também na problematização da forma, dos jogos das palavras, das dobras do texto e de sua legibilidade. O estilo da autora Clarice Lispector nas vozes dos discentes da rede estadual de Santa Catarina, do município de Indaial.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com uma hospitalidade. [...] Graças a mediações sutis, calorosas e discretas, em vários momentos do percurso deles, a leitura entrou na experiência de cada um. Eles não se tornaram grandes leitores, mas os livros não os entediavam, não lhes botavam medo. Ajudaram a que colocassem mais palavras em suas histórias, a tornarem-se mais atores delas. Isso não seria suficiente para modificar radicalmente a linha de seus destinos sociais, mas contribuiria para que evitassem certas armadilhas. (PETIT, 2009b, p. 48).

Encontros. Quantos encontros estéticos uma leitura pode proporcionar. Ler e reler as obras que nos encantam. Estar, ser, formar um grupo de leitores encantados com a leitura do literário e conscientes da potência da literatura na construção dos sujeitos. Ampliar os horizontes, modificar o olhar diante do texto, perceber-se leitor/autor nos momentos literários. Ler sozinho. Ler em grupo. Ler para alguém. Ler em voz alta. Ler. Mediar encontros com o livro. Reler, redescobrir (re) encantar-se, deslocar-se, encontrar-se com a literatura. Será possível tantos afetamentos por meio da leitura do literário na sala de aula? No fragmento da epígrafe, Petit sugere que tudo começa com encontros, situações prazerosas que os livros proporcionam. A leitura, cedo ou mais tarde, provocando os sujeitos para uma experiência estética.

Esta pesquisa pautou-se em um objetivo geral que propunha problematizar acerca da POTÊNCIA DA LITERATURA analisando como ela pode ser mediada em sala de aula de forma a ampliar a FORMAÇÃO ESTÉTICA dos leitores. Em nosso estudo, focamos o encontro do leitor com o texto literário e a mobilização da escola (não somente do professor de literatura) em prol da leitura, em uma escola do município de Indaial pertencente à rede estadual de Santa Catarina. Para perceber como se dá a recepção e o encontro da turma de leitores com a literatura, a escola precisa oferecer literatura que leve a sensibilização estética, deslocamentos e ampliação da visão do leitor, para que atinja os objetivos de formação de leitores com proficiência na língua materna.

Optamos por apresentar aos alunos dois escritos “O ovo e a galinha” e “Amor” de Clarice Lispector e “A morte da mariposa” de Virginia Woolf pela potência de suas

obras literárias. Contos que foram mediados, lidos e relidos pelos adolescentes encantados e ou espantados com as dobras textuais e as aberturas de significações que nos permitiam realizar. Esse exercício nos fez perceber que um texto complexo também é capaz de encantar o aluno e afetá-lo, se o professor mediador possibilitar em sala de aula encontros com esse texto, explorar sua potência estética. Nesse sentido, o trabalho com a literatura na escola pode sim colaborar para a humanização dos sujeitos leitores, quando sua função estética é respeitada.

Assim sendo, a proficiência leitora e a formação estética dos discentes são de suma importância e merecedoras de estratégias que propiciem a sua efetivação. Quando não é construída na família essa relação de fruição com o objeto estético livro, cabe à escola pensar em ações, “armadilhas estéticas” citando Martins (2014), para envolver os leitores e contribuir para que estes elevem o seu grau de proficiência leitora, por meio da relação com os textos.

O texto vai adquirindo sentido na vida dos leitores a partir das relações que se tornam possíveis estabelecer com o vivido, o já experienciado. Com base nisso, a potência da literatura e a mediação literária se constituem caminhos para a (re) construção do mundo do leitor evidenciados positivamente na pesquisa. Destacamos que cabe ao mediador, seja ele o professor da escola, o bibliotecário ou um familiar, por meio da mediação literária, tornar os momentos de formação estética e fruição literária mais constantes e naturais no espaço escolar visando à formação estética e artística dos sujeitos.

Nesse trabalho com os textos mediados na sala de aula, é imprescindível destacar que por muito tempo a escola foi “pedagogizando” a leitura. Muitas pesquisas mostram a fragilidade da escola ao tratar “o literário”. Sendo assim, como podemos trabalhar com os textos em sala de aula? Como não utilizar o texto como pretexto de atividades pedagógicas? Quais seriam as maneiras adequadas e as inadequadas na condução do aluno para as práticas de leitura literária? A escolarização do texto, segundo Magda Soares (2001, p. 47), é inevitável em alguns momentos, pois se trata de um processo, muitas vezes, necessário. Porém há de ser realizada de maneira apropriada, respeitando a função estética que o texto literário possui e “as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. As atitudes inadequadas no trato com o texto literário remontam todas as que causem aversão, distanciamento do leitor ao livro e às ações de leitura.

O mediador necessita estar motivado e sentir-se desafiado na busca de estratégias de leitura adequadas e que respeitem a função estética do texto; carece mediar as escolhas literárias de forma a humanizar as relações que se estabelecem e deixar emergir a sua voz; a potência estética da escola vindo à tona por meio da atuação do mediador de leitura em sala de aula com os discentes.

Por compreender a escola como um lugar propício para a formação estética por meio da literatura e o professor como um mediador capaz de promover encontros entre obra e leitor é que planejamos um projeto de formação de leitores, cujos textos permitissem aos sujeitos dialogar com os escritos literários e ampliar sua relação estética com o livro de literatura, tornando-o um objeto contagiante, capaz de promover sensações e interpretações. Por meio dessas ações efetivadas na escola, citando Todorov (2010), dizemos que a leitura do literário contribui para a humanização do leitor, auxiliando-o a compreender sua posição no mundo, sua condição humana. Os leitores que foram (re) nascendo na escola da rede estadual de Santa Catarina, no município de Indaial, permitem-nos visualizar essa humanização, esse amadurecimento perante o contexto social no qual se encontram.

O contato com os textos, que permitem a fruição literária, promove uma experiência insubstituível que colabora para a formação estética dos leitores. Esse contato precisa ser facilitado na escola, principalmente àqueles que não o obtiveram facilmente em casa no convívio com os familiares.

Assim, voltando à questão que desencadeou esta pesquisa: “como a leitura do literário pode ser mediada em sala de aula (na escola) de forma a ampliar a formação estética dos leitores?”; trazemos à baila uma narrativa da aluna Elem (2015), que explicita a mediação literária realizada em sala de aula: “bom, a leitura está me trazendo muitos benefícios. Eu me envolvo mais com a minha família, eu leio os livros e meu pai e minha madrasta sentam para me escutar e nós éramos muito distantes um do outro, agora eles já sentam e leem comigo”.

É válido, enquanto professores, mediadores, bibliotecários, leitores em maior ou menor grau de proficiência, estarmos sempre em contato com o texto literário, mediando saberes e ampliando olhares em busca da fruição e dos deslocamentos que o texto provoca nos leitores. Indiferentemente do contexto social no qual estamos inseridos a leitura pode ser o apoio, a chave, a viagem, o ombro, a surpresa, o aconchego, a perturbadora, a responsável pela estesia que nos auxilia na condução das nossas vidas.

A potência percebida na literatura pode ser o elo entre a vida e o que levamos conosco em nosso processo de humanização. Vamos ler a boa literatura na escola?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Bertucci. BARBOSA, Marinalva Vieira. (Orgs) **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **S/Z**. Coleção Signos, 1970.

_____. **Elementos de Semiologia**. 3. ed. Editora Cultrix: São Paulo, 1964.

BORBA, Adeneri Nogueira de; MARTINS, Elaine Cristina da Silva. **Biblioteca Pública Espaço de Mediação Cultural**. In: XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB - UNIVALI - UNIVILLE, 2015, Blumenau. A experiência do pesquisar em Educação: sujeitos, saberes, tempos e espaços, 2015. v. XIII.

BRASIL, ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL, INEP. Dados do IDEB (2013). Disponível em:<
<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/42017319#grafico-comparacao>>
Acesso em: 01 nov. 2015.

_____. **Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa – SAEB: 5º e 9º ano**. Ano do ensino fundamental. 2011. Disponível em:
<http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_SAEB/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf> Acesso em: 18 nov. 2015.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Carla. et al. Arte no ensino médio: relações dos estudantes com arte e estética. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Orgs.). **Formação estética e artística: saberes sensíveis**. NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. (Orgs). 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 13-34.

_____. Da relação com o saber em arte. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A, de A. (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: Formação estética do ser humano**. Curitiba: CRV, 2010, p. 101-116.

CARVALHO, Caroline. Literatura fruitiva e a formação de leitores: estudos acerca da educação estética. In: **Formação estética e artística: saberes sensíveis**. NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 55-69.

_____. **Formação de leitores: a contação de histórias**. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2009.

_____; NEITZEL, Adair de Aguiar. **A literatura na formação de professores**. Anais de Congresso. Educere – PUCPR, 2008, Curitiba.

CORREA, Maria de Fátima Tonin Lunardi. **Leitura em meio digital: O caminho percorrido entre a formação de conceitos e a constituição do sujeito pesquisador**. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2010.

COSTA ALMEIDA, Luana; DALBEN, Adilson; DE FREITAS, Luiz Carlos. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 125, outubro-diciembre, 2013, pp.1153-1174. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2007a.

DELEUZE, G. **A lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2010.

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

_____. **Obra aberta.** Editora Perspectiva S.A, São Paulo, 1997.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Escola e mediação literária. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 193-208.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FRÓES, Leonardo. **O valor do riso e outros ensaios.** Organização, Tradução e Notas. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

GULLAR, Ferreira. **Melhores poemas.** Sel. Alfredo Bosi. 6. ed. São Paulo: Global, 2000.

HENRIQUE, Fabiana. **O livro didático e a formação do leitor literário.** 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOHNSON, A. (1996) 'It's good to talk': the focus group and the sociological **imagination**', *Sociological Review*, 44(3): 517-38.

KUPIEC, Anne; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. **Antares: Letras e Humanidades**. vol. 6, nº 11, jan-jun 2014.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 3.ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre *a experiência e o saber de experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de educação de Campinas. Leituras SME nº4 julho/2001. p. 5.

LISPECTOR, Clarice. O ovo e a galinha. In: MONTERO, Teresa. (Org.). **Clarice na cabeceira**. Editora Rocco, 2009.

_____. **Felicidade Clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. Amor. In: **Laços de família**: contos. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 23. ed. 1990.

_____. **Entrevista com Clarice Lispector**. Programa Panorama – TV Cultura. 1977. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MACHADO, Marília Novais da Mata. **Práticas Psicossociais pesquisando e intervindo**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2004.

MARTINS, Elaine Cristina da Silva. **Literatura infantil contemporânea: espaço de hipertextualidade e fruição**. 2013. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

_____; PICOSQUE, Gisa (Orgs.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2012.

_____. **Arte, só na aula de arte?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

_____. (Org.). **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo: Editora acadêmica, v. 1, n. 1, 2005.

MATA, Juan. “Fuera de sí”. In: Palabras por la lectura. Consejería de Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1984.

MELO NETO, João Cabral. **A Educação pela Pedra**. In: Poesias Completas. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968. p. 7-47.

MILANESI, Luís. **A casa da invenção**. São Paulo: Siciliano, 1991.

MORAES, Taiza Mara Rauen; PUCCINI, Ítalo. **A leitura literária no espaço escolar**. Caderno de iniciação à pesquisa (UNIVILLE), v. 12, p. 116-119, 2010.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A movência do leitor na leitura do literário. Universidade Federal da Grande Dourados. **Revista Raído**, Dourados, MS, v.8, n.17, jul./dez. 2014.

_____; CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. In: Ver. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v 13, n 40, p. 1021-1040, set/dez. 2013.

_____; CARVALHO, Carla. **Formação estética e Artística: saberes sensíveis.** (Orgs). -1.ed.- Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____; HENRIQUE, Fabiana; HOCHMANN, Serenita. O texto literário no livro didático: em foco a formação de leitores. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. (Orgs.). **Formação estética e artística: saberes sensíveis.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

_____. **Hipertexto: que texto é esse?** 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5267/4649>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

NEITZEL, Adair de Aguiar. Sensibilização Poética: educar para a fruição estética. In: Schindwein, L. M.; SIRGADO, A. P. (Orgs.). **Estética e Pesquisa: formação de professores.** Itajaí: UNIVALI, Maria do Cais, 2006.

NOVA CRUZ, Denise Viuniski da. **A potência das narrativas no ensino [e na prática] da clínica médica.** 2015. 200f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2015.

OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira. **Formação de leitores do literário: uma experiência na escola da ponte.** 2012. 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2012.

OLIVEIRA, Antônio Davi Silveira de. **Como e porque ler poesia em sala de aula.** 2010. 68f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2010.

PAREJA, Cleide Jussara Müller; NEITZEL, Adair de Aguiar; HOCHMANN, Serenita. Práticas inovadoras de leitura na escola: o livro como objeto estético. In: DE LA TORRE, Saturnino; PUJOL, Maria Antonia; DE SOUZA E SILVA, Vera Lucia. (coords.). **Inovando na sala de aula – Instituições transformadoras.** – Blumenau: Nova Letra, 2013.

PETIT, Michèle. _____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Entrevista para O Globo.** Guilherme Freitas, 2010. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/02/20/entrevista-com-michele-petit-autora-de-arte-de-ler-267856.asp>>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009a.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009b, 2ª Edição, 192p.

PRADO, Adélia. **O coração disparado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Editora Global, 2011.

REIS, Gesiele. **Literatura para os pequenos: experiências em San Miniato**. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2014.

REIS, Janete Bridon. **Entre um texto e outro, o leitor em formação**. 2014. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 19ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SILVA, Rovilson José da; TENÓRIO, Gisleine de Oliveira. **Biblioteca e mediação de leitura: uma proposta de fichas pedagógicas e registro de livros**. Inf. Prof., Londrina, v. 3, n. ½, p. 197-212, jan./dez. 2014.

SOARES, J. F. **IDEB na lei?** Simon's site, 13 jul, 2011. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sistesimon/?p=2352&lang=pt-br>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____; ANDRADE, Renato Júdice de. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar.2006.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Luciéle Bernardi de. **O Leitor em sinuca**: questões de recepção literária. Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2011. Disponível em: <
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/lucielesouza.pdf>
> Acesso em: 24 out. 2015.

STENGEL, Marcia; MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico**. Belo Horizonte, PUC Minas, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

_____. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VICENTE, Rosemara Custódio. **Os irmãos Karamázov e Memórias Póstumas de Brás cubas**: em busca de elementos polifônicos. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2012.

WOOLF, Virginia. **O sol e o peixe**: prosas poéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **O valor do riso e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014^a.

_____. A morte da mariposa. In: **O valor do riso e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: Leonardo Fróes. Ensaios, Cosac Naify, 2014b.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: **A experiência da leitura**. YUNES, Eliana. OSWLAD, Maria Luiza. (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A: A busca pelo conhecimento produzido sobre a temática da pesquisa	131
Apêndice B: Caracterização dos sujeitos	134

Apêndice A: A busca pelo conhecimento produzido sobre a temática da pesquisa

Com o levantamento apresentado, objetiva-se, também, situar o leitor sobre o que já foi alvo de discussão dos estudiosos num período delimitado de dez anos, que compreende os anos de 2005 a 2015 e, talvez, nortear os próximos estudos, pois esta pesquisa não objetiva esgotar as possibilidades de aprofundamento da temática. Sempre haverá outras maneiras, outros contextos, distintos olhos que poderão nos ampliar a visão e contribuir com o alargamento do tema.

Objetivamos com o escrito trazido nesse momento, mergulhar na experiência de pesquisadores que já estudaram temáticas semelhantes para apresentar um levantamento da produção do conhecimento acerca de trabalhos realizados no Brasil que se aproximam da temática desta pesquisa, cujo foco é problematizar acerca da potência da literatura analisando como ela pode ser mediada em sala de aula (na escola) de forma a ampliar a formação estética dos leitores em formação.

A busca foi realizada compreendendo pesquisas de mestrado e doutorado com o intuito de selecionar estudos que discutissem temáticas considerando as seguintes palavras-chave: mediação literária; leitores em formação; literatura frutiva e formação estética.

Fez-se necessária uma delimitação de período, isto é, a busca concentrou-se nas publicações referentes aos últimos dez anos (2005 – 2015), nos acervos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Iniciou-se selecionando trabalhos realizados e postados no site da BDTD, que possui como objetivo integrar em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país. Nesse levantamento na BDTD, não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse as palavras-chave da presente pesquisa, que são: mediação literária; leitores em formação; literatura frutiva e formação estética.

Decidiu-se, então, aplicar um novo filtro, voltando os olhares às pesquisas que discutiram mediação literária; literatura frutiva; formação estética. Como nenhum trabalho foi encontrado, uma nova tentativa foi realizada com as palavras mediação literária e literatura frutiva. Sendo o resultado zero, novamente, direcionamos a pesquisa com os termos: mediação literária e formação estética, apenas. Resultantes deste filtro que aplicamos, encontramos nove (9) trabalhos, sendo que quatro (4) são Teses e cinco (5) são Dissertações, as quais apresentamos a seguir, com o objetivo de evidenciar os títulos e as instituições que pesquisam sobre o assunto.

Figura 10: Dissertações encontradas no site da BDTD



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Figura 11: Teses encontradas no site da BDTD



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Das dissertações encontradas no site da BDTD, percebemos que os estudos sobre o tema envolvendo as palavras-chave: mediação literária e formação estética,

centram-se na UNC, quatro dos cinco trabalhos encontrados. Ao mencionar as Teses (quatro) que compõem o banco de dados da BDTD, encontramos três instituições, sendo que dois trabalhos fazem parte das pesquisas realizadas pela USP.

Apêndice B: Caracterização dos sujeitos









Fonte: Elaboradas pela pesquisadora.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Texto <i>O OVO E A GALINHA</i>	140
Anexo B: Texto <i>A MORTE DA MARIPOSA</i>	147
Anexo C: Texto <i>AMOR</i>	150

Anexo A: Texto *O OVO E A GALINHA*

Clarice Lispector

De manhã na cozinha sobre a mesa vejo o ovo. Olho o ovo com um só olhar. Imediatamente percebo que não se pode estar vendo um ovo. Ver o ovo nunca se mantém no presente: mal vejo um ovo e já se torna ter visto o ovo há três milênios. – No próprio instante de se ver o ovo ele é a lembrança de um ovo. – Só vê o ovo quem já o tiver visto. – Ao ver o ovo é tarde demais: ovo visto, ovo perdido. – Ver o ovo é a promessa de um dia chegar a ver o ovo. – Olhar curto e indivisível; se é que há pensamento; não há; há o ovo. – Olhar é o necessário instrumento que, depois de usado, joguei fora. Ficarei com o ovo. – O ovo não tem um si-mesmo. Individualmente ele não existe.

Ver o ovo é impossível: o ovo é supervisível como há sons supersônicos. Ninguém é capaz de ver o ovo. O cão vê o ovo? Só as máquinas veem o ovo. O guindaste vê o ovo. – Quando eu era antiga um ovo pousou no meu ombro. – O amor pelo ovo também não se sente. O amor pelo ovo é supersensível. A gente não sabe que ama o ovo. – Quando eu era antiga fui depositária do ovo e caminhei de leve para não entornar o silêncio do ovo. Quando morri, tiraram de mim o ovo com cuidado. Ainda estava vivo. – Só quem visse o mundo veria o ovo. Como o mundo o ovo é óbvio. O ovo não existe mais. Como a luz de uma estrela já morta, o ovo propriamente dito não existe mais. – Você é perfeito, ovo. Você é branco. – A você dedico o começo. A você dedico a primeira vez.

Ao ovo dedico a nação chinesa. O ovo é uma coisa suspensa. Nunca pousou. Quando pousa, não foi ele quem pousou. Foi uma coisa que ficou embaixo do ovo. – Olho o ovo na cozinha com atenção superficial para não quebrá-lo. Tomo o maior cuidado de não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se eu o entender é porque estou errando. Entender é a prova do erro. Entendê-lo não é o modo de vê-lo. – Jamais pensar no ovo é um modo de tê-lo visto. – Será que sei do ovo? É quase certo que sei. Assim: existo, logo sei. – O que eu não sei do ovo é o que realmente importa. O que eu não sei do ovo me dá o ovo propriamente dito. – A Lua é habitada por ovos.

O ovo é uma exteriorização. Ter uma casca é dar-se.- O ovo desnuda a cozinha. Faz da mesa um plano inclinado. O ovo expõe. – Quem se aprofunda num ovo, quem vê mais do que a superfície do ovo, está querendo outra coisa: está com fome.

O ovo é a alma da galinha. A galinha desajeitada. O ovo certo. A galinha assustada. O ovo certo. Como um projétil parado. Pois ovo é ovo no espaço. Ovo sobre azul. – Eu te amo, ovo. Eu te amo como uma coisa nem sequer sabe que ama outra coisa. – Não toco nele. A aura de meus dedos é que vê o ovo. Não toco nele – Mas dedicar-me à visão do ovo seria morrer para a vida mundana, e eu preciso da gema e da clara. – O ovo me vê. O ovo me idealiza? O ovo me medita? Não, o ovo apenas me vê. É isento da compreensão que fere. – O ovo nunca lutou. Ele é um dom. – O ovo é invisível a olho nu. De ovo a ovo chega-se a Deus, que é invisível a olho nu. – O ovo terá sido talvez um triângulo que tanto rolou no espaço que foi se ovalando. – O ovo é basicamente um jarro? Terá sido o primeiro jarro moldado pelos etruscos? Não. O ovo é originário da Macedônia. Lá foi calculado, fruto da mais penosa espontaneidade. Nas areias da Macedônia um homem com uma vara na mão desenhou-o. E depois apagou-o com o pé nu.

O ovo é coisa que precisa tomar cuidado. Por isso a galinha é o disfarce do ovo. Para que o ovo atravessasse os tempos a galinha existe. Mãe é para isso. – O ovo vive foragido por estar sempre adiantado demais para a sua época. – O ovo por enquanto será sempre revolucionário. – Ele vive dentro da galinha para que não o chamem de branco. O ovo é branco mesmo. Mas não pode ser chamado de branco. Não porque isso faça mal a ele, mas as pessoas que chamam ovo de branco, essas pessoas morrem para a vida. Chamar de branco aquilo que é branco pode destruir a humanidade. Uma vez um homem foi acusado de ser o que ele era, e foi chamado de Aquele Homem. Não tinham mentido: Ele era. Mas até hoje ainda não nos recuperamos, uns após outros. A lei geral para continuarmos vivos: pode-se dizer “um rosto bonito”, mas quem disser “O rosto”, morre; por ter esgotado o assunto.

Com o tempo, o ovo se tornou um ovo de galinha. Não o é. Mas, adotado, usá-lo o sobrenome. – Deve-se dizer “o ovo da galinha”. Se eu disser apenas “o ovo”, esgota-se o assunto, e o mundo fica nu. – Em relação ao ovo, o perigo é que se descubra o que se poderia chamar de beleza, isto é, sua veracidade. A veracidade do ovo não é verossímil. Se descobrirem, podem querer obrigá-lo a se tornar retangular. O perigo não é para o ovo, ele não se tornaria retangular. (Nossa garantia é que ele não pode: não poder é a grande força do ovo: sua grandiosidade vem da grandeza de não poder, que se irradia como um não querer.) Mas quem lutasse por torná-lo retangular estaria perdendo a própria vida. O ovo nos expõe, portanto, em perigo. Nossa vantagem é que o ovo é invisível. E quanto aos iniciados, os iniciados disfarçam o ovo.

Quanto ao corpo da galinha, o corpo da galinha é a maior prova de que o ovo não existe. Basta olhar para a galinha para se tornar óbvio que o ovo é impossível de existir.

E a galinha? O ovo é o grande sacrifício da galinha. O ovo é a cruz que a galinha carrega na vida. O ovo é o sonho inatingível da galinha. A galinha ama o ovo. Ela não sabe que existe o ovo. Se soubesse que tem em si mesma o ovo, perderia o estado de galinha. Ser galinha é a sobrevivência da galinha. Sobreviver é a salvação. Pois parece que viver não existe. Viver leva a morte. Então o que a galinha faz é estar permanentemente sobrevivendo. Sobreviver chama-se manter luta contra a vida que é mortal. Ser galinha é isso. A galinha tem o ar constrangido.

É necessário que a galinha não saiba que tem um ovo. Senão ela se salvaria como galinha, o que também não é garantido, mas perderia o ovo. Então ela não sabe. Para que o ovo use a galinha é que a galinha existe. Ela era só para se cumprir, mas gostou. O desamoramento da galinha vem disso: gostar não fazia parte de nascer. Gostar de estar vivo dói. – Quanto a quem veio antes, foi o ovo que achou a galinha. A galinha não foi sequer chamada. A galinha é diretamente uma escolhida. – A galinha vive como em sonho. Não tem senso de realidade. Todo o susto da galinha é porque estão sempre interrompendo o seu devaneio. A galinha é um grande sono. – A galinha sofre de um mal desconhecido. O mal desconhecido é o ovo. – Ela não sabe se explicar: “sei que o erro está em mim mesma”, ela chama de erro a vida, “não sei mais o que sinto”, etc.

“Etc., etc., etc.” é o que cacareja o dia inteiro a galinha. A galinha tem muita vida interior. Para falar a verdade a galinha só tem mesmo é vida interior. A nossa visão de sua vida interior é o que chamamos de “galinha”. A vida interior na galinha consiste em agir como se entendesse. Qualquer ameaça e ela grita em escândalo feito uma doida. Tudo isso para que o ovo não se quebre dentro dela. Ovo que se quebra dentro de galinha é como sangue.

A galinha olha o horizonte. Como se da linha do horizonte é que viesse vindo um ovo. Fora de ser um meio de transporte para o ovo, a galinha é tonta, desocupada e míope. Como poderia a galinha se entender se ela é a contradição de um ovo? O ovo ainda é o mesmo que se originou na Macedônia. A galinha é sempre tragédia mais moderna. Está sempre inutilmente a par. E continua sendo redesenhada. Ainda não se achou a forma mais adequada para uma galinha. Enquanto meu vizinho atende ao telefone ele redesenha com lápis distraído a galinha. Mas para a galinha não há jeito:

está na sua condição não servir a si própria. Sendo, porém, o seu destino mais importante que ela, e sendo o seu destino o ovo, a sua vida pessoal não nos interessa.

Dentro de si a galinha não reconhece o ovo, mas fora de si também não o reconhece. Quando a galinha vê o ovo pensa que está lidando com uma coisa impossível. É com o coração batendo, com o coração batendo tanto, ela não o reconhece.

De repente olho o ovo na cozinha e vejo nele a comida. Não o reconheço, e meu coração bate. A metamorfose está se fazendo em mim: começo a não poder mais enxergar o ovo. Fora de cada ovo particular, fora de cada ovo que se come, o ovo não existe. Já não consigo mais crer num ovo. Estou cada vez mais sem força de acreditar, estou morrendo, adeus, olhei demais um ovo e ele me foi adormecendo.

A galinha não queria sacrificar a sua vida. A que optou por querer ser “feliz”. A que não percebia que, se passasse a vida desenhando dentro de si como numa iluminura o ovo, ela estaria servindo. A que não sabia perder-se a si mesma. A que pensou que tinha penas de galinha para se cobrir por possuir pele preciosa, sem entender que as penas eram exclusivamente para suavizar, a travessia ao carregar o ovo, porque o sofrimento intenso poderia prejudicar o ovo. A que pensou que o prazer lhe era um dom, sem perceber que era para que ela se distraísse totalmente enquanto o ovo se faria. A que não sabia que “eu” é apenas uma das palavras que se desenharam enquanto se atende ao telefone, mera tentativa de buscar forma mais adequada. A que pensou que “eu” significa ter um si-mesmo. As galinhas prejudiciais ao ovo são aquelas que são um “eu” sem trégua. Nelas o “eu” é tão constante que elas já não podem mais pronunciar a palavra “ovo”. Mas, quem sabe, era disso mesmo que o ovo precisava. Pois se elas não estivessem tão distraídas, se prestassem atenção à grande vida que se faz dentro delas, atrapalhariam o ovo.

Comecei a falar da galinha e há muito já não estou falando mais da galinha. Mas ainda estou falando do ovo.

E eis que não entendo o ovo. Só entendo o ovo quebrado: quebro-o na frigideira. É deste modo indireto que me ofereço à existência do ovo: meu sacrifício é reduzir-me à minha própria vida pessoal. Fiz do meu prazer e da minha dor o meu destino disfarçado. E ter apenas a própria vida é, para quem viu o ovo, um sacrifício. Como aqueles que, no convento, varrem o chão e lavam a roupa, servindo sem a glória de função maior, meu trabalho é o de viver os meus prazeres e as minhas dores. É necessário que eu tenha a modéstia de viver.

Pego mais um ovo na cozinha, quebro-lhe a casca e forma. E a partir deste instante exato nunca existiu um ovo. É absolutamente indispensável que eu seja uma ocupada e uma distraída. Sou indispensavelmente um dos que renegam. Faço parte da maçonaria dos que viram uma vez o ovo e o renegam como forma de protegê-lo. Somos os que se abstêm de destruir, e nisso se consomem. Nós, agentes disfarçados e distribuídos pelas funções menos reveladoras, nós às vezes nos reconhecemos. A um certo modo de olhar, há um jeito de dar a mão, nós nos reconhecemos e a isto chamamos de amor. E então, não é necessário o disfarce: embora não se fale, também não se mente, embora não se diga a verdade, também não é necessário dissimular. Amor é quando é concedido participar um pouco mais. Poucos querem o amor, porque o amor é a grande desilusão de tudo o mais. E poucos suportam perder todas as outras ilusões. Há os que voluntariam para o amor, pensando que o amor enriquecerá a vida pessoal. É o contrário: amor é finalmente a pobreza. Amor é não ter. Inclusive amor é a desilusão do que se pensava que era amor. E não é prêmio, por isso não envaidece, amor não é prêmio, é uma condição concedida exclusivamente para aqueles que, sem ele, corromperiam o ovo com a dor pessoal. Isso não faz do amor uma exceção honrosa; ele é exatamente concedido aos maus agentes, àqueles que atrapalhariam tudo se não lhes fosse permitido adivinhar vagamente.

A todos os agentes são dadas muitas vantagens para que o ovo se faça. Não é o caso de se ter inveja pois, inclusive algumas das condições, piores do que as dos outros, são apenas as condições ideais para o ovo. Quanto ao prazer dos agentes, eles também o recebem sem orgulho. Austeramente vivem todos os prazeres: inclusive é o nosso sacrifício para que o ovo se faça. Já nos foi imposta, inclusive uma natureza adequada a muito prazer. O que facilita. Pelo menos torna menos penoso o prazer. Há casos de agentes que se suicidam: acham insuficientes as pouquíssimas instruções recebidas e se sentem sem apoio. Houve o caso do agente que revelou publicamente ser agente porque lhe foi intolerável não ser compreendido, e ele não suportava mais não ter o respeito alheio: morreu atropelado quando saía de um restaurante. Houve um outro que nem precisou ser eliminado: ele próprio se consumiu lentamente na sua revolta, sua revolta veio quando ele descobriu que as duas ou três instruções recebidas não incluíam nenhuma explicação. Houve outro também eliminado, porque achava que “a verdade deve ser corajosamente dita”, e começou em primeiro lugar a procurá-la; dele se disse que morreu em nome da verdade com sua inocência; sua aparente coragem era tolice, e era ingênuo o seu desejo de lealdade, ele compreendera que ser leal não é coisa limpa,

ser leal é ser desleal para com todo o resto. Esses casos extremos de morte não são por crueldade. É que há um trabalho, digamos cósmico, a ser feito, e os casos individuais infelizmente não podem ser levados em consideração. Para os que sucumbem e se tornam individuais é que existem as instituições, a caridade, a compreensão que não discrimina motivos, a nossa vida humana enfim.

Os ovos estalam na frigideira, e mergulhada no sonho preparo o café da manhã. Sem nenhum senso da realidade, grito pelas crianças que brotam de várias camas, arrastam cadeiras e comem, e o trabalho do dia amanhecido começa, gritado e rido e comido, clara e gema, alegria entre brigas, dia que é o nosso sal e nós somos o sal do dia, viver é extremamente tolerável, viver ocupa e distrai, viver faz rir. E me faz sorrir no meu mistério. O meu mistério é que eu ser apenas um meio, e não um fim, tem-me dado a mais maliciosa das liberdades: não sou boba e aproveito. Inclusive, faço um mal aos outros que, francamente. O falso emprego que me deram para disfarçar a minha verdadeira função, pois aproveito o falso emprego e dele faço o meu verdadeiro; inclusive o dinheiro que me dão como diária para facilitar a minha vida de modo a que o ovo se faça, pois esse dinheiro eu tenho usado para outros fins, desvio de verba, ultimamente comprei ações na Brahma e estou rica. A isso tudo ainda chamo de ter a necessária modéstia de viver. E também o tempo que me deram, e que nos dão apenas para que no ócio honrado o ovo se faça, pois tenho usado esse tempo para prazeres ilícitos e dores ilícitas, inteiramente esquecida do ovo. Esta é a minha simplicidade.

Ou é isso mesmo que eles querem que me aconteça, exatamente para que o ovo se cumpra? É liberdade ou estou sendo mandada? Pois venho notando que tudo que é erro meu tem sido aproveitado. Minha revolta é que para eles eu não sou nada, eu sou apenas preciosa: eles cuidam de mim segundo por segundo, com a mais absoluta falta de amor; sou apenas preciosa. Com o dinheiro que me dão, ando ultimamente bebendo. Abuso de confiança? Mas é que ninguém sabe como se sente por dentro aquele cujo emprego consiste em fingir que está traindo, e que termina acreditando na própria traição. Cujo emprego consiste em diariamente esquecer. Aquele de quem é exigida a aparente desonra. Nem meu espelho reflete mais um rosto que seja meu. Ou sou um agente, ou é a traição mesmo.

Mas durmo o sono dos justos por saber que minha vida fútil não atrapalha a marcha do grande tempo. Pelo contrário: parece que é exigido de mim que eu seja extremamente fútil, é exigido de mim inclusive que eu durma como justo. Eles me

querem preocupada e distraída, e não lhes importa como. Pois, com minha atenção errada e minha tolice grave, eu poderia atrapalhar o que se está fazendo através de mim. É que eu própria, eu propriamente dita, só tenho mesmo servido para atrapalhar. O que me revela que talvez eu seja um agente é a ideia de que meu destino me ultrapassa: pelo menos isso eles tiveram mesmo que me deixar adivinhar, eu era daqueles que fariam mal o trabalho se ao menos não adivinhassem um pouco; fizeram-me esquecer o que me deixaram adivinhar, mas vagamente ficou-me a noção de que meu destino me ultrapassa, e de que sou instrumento do trabalho deles. Mas de qualquer modo era só instrumento que eu poderia ser, pois o trabalho não poderia ser mesmo meu. Já experimentei me estabelecer por conta própria e não deu certo; ficou-me até hoje essa mão trêmula. Tivesse eu insistido um pouco mais e teria perdido para sempre a saúde. Desde então, desde essa malograda experiência, procuro raciocinar desse modo: que já me foi dado muito, que eles já me concederam tudo o que pode ser concedido; e que os outros agentes, muito superiores a mim, também trabalharam apenas para o que não sabiam. E com as mesmas pouquíssimas instruções. Já me foi dado muito; isto, por exemplo: uma vez ou outra, com o coração batendo pelo privilégio, eu pelo menos sei que não estou reconhecendo! Com o coração batendo de emoção, eu pelo menos não compreendo! Com o coração batendo de confiança, eu pelo menos não sei.

Mas e o ovo? Este é um dos subterfúgios deles: enquanto eu falava sobre o ovo, eu tinha esquecido do ovo. “Falai, falai”, instruíram-me eles. E o ovo fica inteiramente protegido por tantas palavras. Falai muito, é uma das instruções, estou tão cansada. Por devoção ao ovo, eu o esqueci. Meu necessário esquecimento. Meu interesseiro esquecimento. Pois o ovo é um esquivo. Diante de minha adoração possessiva ele poderia retrair-se e nunca mais voltar. Mas se ele for esquecido. Se eu fizer o sacrifício de esquecê-lo. Se o ovo for impossível. Então – livre, delicado, sem mensagem alguma para mim – talvez uma vez ainda ele se locomova do espaço até esta janela que desde sempre deixei aberta. E de madrugada baixe no nosso edifício. Sereno até a cozinha. Iluminando-a de minha palidez.

Anexo B: Texto *A morte da mariposa*

Virginia Woolf

As mariposas que voam de dia não são para ser chamadas a rigor de mariposas; não provocam aquela agradável sensação de noite escura de outono e hera em flor que as mais comuns, dormindo na sombra da cortina com suas asas amarelas por baixo, nunca deixam de despertar em nós. São criaturas híbridas, nem alegres como as borboletas nem sombrias como as da própria espécie. Contudo o presente espécime, de asas estreitas, cor de feno, orladas por uma franja da mesma cor, parecia estar feliz da vida. A manhã era agradável, de meados de setembro, fresca, benigna, mas com uma aragem mais cortante que a dos meses de verão. O arado já estava lavrando o campo além da janela e, onde a relha havia passado, a terra se comprimia aplainada e brilhava de umidade. Tamanho vigor nos vinha, ondulando dos campos e da chapada ao longe, que era difícil manter os olhos estritamente voltados para o livro. As gralhas celebravam, por sua vez, uma de suas festividades anuais; esvoaçavam inquietas ao redor do topo das árvores, até darem a impressão de que uma rede imensa, com milhares de negros nós, tinha sido estendida ao ar nas alturas; a qual, depois de alguns instantes, lentamente baixava sobre as árvores, até que todos os galhos parecessem ter na ponta um dos nós. Bruscamente então a rede voltava então a ser lançada no ar, dessa vez num círculo maior, com a mais profunda vociferação e clamor, como se pairar nas alturas e baixar lentamente sobre o topo das árvores fosse uma experiência muito excitante.

A mesma energia que inspirava as gralhas, os lavradores, os cavalos e até, pelo que parecia, o dorso nu das chapadas lisas, mandou a mariposa adejante esvoaçar de um lado para o outro se deu quadrado na vidraça. Não havia como não observá-la. E pena dela era o estranho sentimento que nos vinha de fato à consciência. As possibilidades de prazer pareciam tão enormes e variadas nesta manhã que ter na vida apenas um papel de mariposa, mariposa do dia, além do mais, aparentava ser um ingrato destino, mostrando-se patético o esforço que ela fazia para fruir ao máximo de suas escassas oportunidades. Voou vigorosamente para um canto de seu compartimento e, após esperar ali um segundo, voou em diagonal para o outro. O que lhe restava a fazer, a não ser voar para um terceiro canto e depois para um quarto? Isso era tudo o que estava a seu alcance, apesar da extensão das chapadas, da amplidão do céu, da fumaça longínqua das casas e da esporádica e romântica voz de um navio a vapor no mar. Observando-a,

era como se uma fibra, muito fina mas pura, da energia colossal do mundo tivesse sido enfiada em seu corpo diminuto e frágil. Eu podia imaginar que um fio de luz vital se tornava visível todas as vezes que ela atravessava a vidraça. Era pequena, ou nada, mas vida.

No entanto, por ela ser tão pequena, ser uma forma tão simples da energia que rolava pela janela aberta para abrir seu caminho pelos tantos corredores intrincados e estreitos de meu próprio cérebro e dos outros seres humanos, havia algo maravilhoso e ao mesmo tempo patético a seu respeito. Era como se alguém tivesse pegado uma ínfima gota de vida pura e, adornando-a o mais leve possível, com penugens e felpas, a pusesse dançando e ziguezagueando para mostrar-nos a verdadeira natureza da vida. Não podíamos passar por cima da estranheza daquilo, quando assim exibido. Tendemos a esquecer tudo sobre a vida se a vemos arqueada e em corcovas e enfeitada e atravancada e tendo assim de se mover com a maior circunspeção e dignidade. Novamente a ideia de tudo o que a vida poderia ter sido, se ela tivesse nascido de outra forma, fazia-nos observar com certa pena suas atividades tão simples.

Passado um tempo, e aparentemente cansada de seus passos de dança, ela pousou ao sol no peitoril da janela e, chegando ao fim o curioso espetáculo, esqueci-me dela. Pouco depois meu olhar foi atraído por ela, que tentava retomar sua dança, mas parecia estar tão dura ou desajeitada que não pôde senão ir adejando até a parte inferior da vidraça; quando tentava voar de novo, fracassava. Por algum tempo observei em pensar aquelas tentativas inúteis, inconscientemente à espera de que ela retomasse seus voos, como se espera que a máquina que parou por um momento recomece sem pensar na causa da falha. Após a sétima tentativa, ela deslizou de onde estava e caiu de costas batendo as asas no peitoril da janela. O desamparo de sua atitude me tocou. Logo percebi que ela estava em dificuldades; já não conseguia se levantar; suas pernas se esforçavam em vão. Porém quando me aproximei com um lápis, pretendendo ajudá-la a se endireitar, ocorreu-me que o fracasso e a total falta de jeito eram a chegada da morte. E deixei o lápis de lado.

Mais uma vez as pernas se agitaram. Olhei em volta, como que à procura do inimigo contra o qual ela lutava. Olhei lá fora. O que havia acontecido por lá? Presumia-se que fosse meio-dia, o trabalho nos campos se interrompera. O silêncio e a tranquilidade tinham substituído a animação prévia. Os pássaros voaram para longe, à cata de comida nos riachos. Os cavalos se mantinham imóveis. Mesmo assim todavia lá estava o poder, uno. Maciço e por fora indiferente, impessoal, não servindo a nada em

particular. De certo modo ele se contrapunha à pequena mariposa cor de feno. Era inútil tentar fazer qualquer coisa. Não se podia senão verificar os esforços extraordinários feitos por aquelas perninhas contra a sina iminente que seria capaz, se quisesse, de submergir uma cidade inteira, e não só uma cidade, mas também massas de seres humanos. Nada nunca tinha chance, eu sabia, contra a morte, após uma pausa de exaustão, as pernas se mexeram de novo. Foi soberbo esse último protesto, e tão exaltado que ela acabou conseguindo se endireitar finalmente. Todas as nossas simpatias, é claro, punham-se do lado da vida. Além do mais, não havendo ninguém com quem se importar ou a conhecer, o gigantesco esforço por parte de uma pequena e insignificante mariposa, contra um poder de tal magnitude, para reter o que ninguém mais valorizava ou desejava manter, nos comoveu estranhamente. De certo modo, víamos a vida de novo, uma gota pura. De novo peguei o lápis, embora sabendo que seria inútil. Enquanto o fazia, os inequívocos sinais da morte se mostraram. O corpo relaxou e no mesmo instante endureceu. A luta estava acabada. Agora a insignificante criaturinha tinha conhecido a morte. Quando olhei para a mariposa morta, esse triunfo minúsculo e secundário de uma força tão grande sobre um antagonista tão reles me encheu de espanto. A mariposa, tendo conseguido se endireitar, jazia decentemente composta, e não se lamentava de nada. Ah, sim, parecia dizer, a morte é mais forte do que eu.

Anexo C: Texto *Amor*

Clarice Lispector

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação.

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas. E cresciam árvores. Crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício. Ana dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.

Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantaram dela. Quando nada mais precisava de sua força, inquietava-se. No entanto sentia-se mais sólida do que nunca, seu corpo engrossara um pouco e era de se ver o modo como cortava blusas para os meninos, a grande tesoura dando estalidos na fazenda. Todo o seu desejo vagamente artístico encaminhara-se há muito no sentido de tornar os dias realizados e belos; com o tempo, seu gosto pelo decorativo se desenvolvera e suplantara a íntima desordem. Parecia ter descoberto que tudo era passível de aperfeiçoamento, a cada coisa se emprestaria uma aparência harmoniosa; a vida podia ser feita pela mão do homem.

No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia: abolindo-a, encontrara uma legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam como quem trabalha — com

persistência, continuidade, alegria. O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e o escolhera.

Sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto — ela o abafava com a mesma habilidade que as lides em casa lhe haviam transmitido. Saía então para fazer compras ou levar objetos para consertar, cuidando do lar e da família à revelia deles. Quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na. Assim chegaria a noite, com sua tranquila vibração. De manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujos, como se voltassem arrependidos. Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera.

O bonde vacilava nos trilhos, entrava em ruas largas. Logo um vento mais úmido soprava anunciando, mais que o fim da tarde, o fim da hora instável. Ana respirou profundamente e uma grande aceitação deu a seu rosto um ar de mulher.

O bonde se arrastava, em seguida estacava. Até Humaitá tinha tempo de descansar. Foi então que olhou para o homem parado no ponto.

A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego.

O que havia mais que fizesse Ana se aprumar em desconfiança? Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles.

Ana ainda teve tempo de pensar por um segundo que os irmãos viriam jantar — o coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mascava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir — como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada — o bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão — Ana deu um grito, o

condutor deu ordem de parada antes de saber do que se tratava — o bonde estacou, os passageiros olharam assustados.

Incapaz de se mover para apanhar suas compras, Ana se aprumava pálida. Uma expressão de rosto, há muito não usada, ressurgia-lhe com dificuldade, ainda incerta, incompreensível. O moleque dos jornais ria entregando-lhe o volume. Mas os ovos se haviam quebrado no embrulho de jornal. Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede. O cego interrompera a mastigação e avançava as mãos inseguras, tentando inutilmente pegar o que acontecia. O embrulho dos ovos foi jogado fora da rede e, entre os sorrisos dos passageiros e o sinal do condutor, o bonde deu a nova arrancada de partida.

Poucos instantes depois já não a olhavam mais. O bonde se sacudia nos trilhos e o cego mascando goma ficara atrás para sempre. Mas o mal estava feito.

A rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara. A rede perdera o sentido e estar num bonde era um fio partido; não sabia o que fazer com as compras no colo. E como uma estranha música, o mundo recomeçava ao redor. O mal estava feito. Por quê? Teria esquecido de que havia cegos? A piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar mais hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. Expulsa de seus próprios dias, parecia-lhe que as pessoas da rua eram periclitantes, que se mantinham por um mínimo equilíbrio à tona da escuridão — e por um momento a falta de sentido deixava-as tão livres que elas não sabiam para onde ir. Perceber uma ausência de lei foi tão súbito que Ana se agarrou ao banco da frente, como se pudesse cair do bonde, como se as coisas pudessem ser revertidas com a mesma calma com que não o eram.

O que chamava de crise viera afinal. E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornara mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. Na Rua Voluntários da Pátria parecia prestes a rebentar uma revolução, as grades dos esgotos estavam secas, o ar empoeirado. Um cego mascando chicletes mergulhara o mundo em escura sofreguidão. Em cada pessoa forte havia a ausência de piedade pelo cego e as pessoas assustavam-na com o vigor que possuíam. Junto dela havia uma senhora de azul, com um rosto. Desviou o olhar, depressa. Na calçada, uma mulher deu um empurrão no filho! Dois namorados

entrelaçavam os dedos sorrindo... E o cego? Ana caíra numa bondade extremamente dolorosa.

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite - tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca.

Só então percebeu que há muito passara do seu ponto de descida. Na fraqueza em que estava, tudo a atingia com um susto; desceu do bonde com pernas débeis, olhou em torno de si, segurando a rede suja de ovo. Por um momento não conseguia orientar-se. Parecia ter saltado no meio da noite.

Era uma rua comprida, com muros altos, amarelos. Seu coração batia de medo, ela procurava inutilmente reconhecer os arredores, enquanto a vida que descobrira continuava a pulsar e um vento mais morno e mais misterioso rodeava-lhe o rosto. Ficou parada olhando o muro. Enfim pôde localizar-se. Andando um pouco mais ao longo de uma sebe, atravessou os portões do Jardim Botânico.

Andava pesadamente pela alameda central, entre os coqueiros. Não havia ninguém no Jardim. Depositou os embrulhos na terra, sentou-se no banco de um atalho e ali ficou muito tempo.

A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si. De longe via a aleia onde a tarde era clara e redonda. Mas a penumbra dos ramos cobria o atalho. Ao seu redor havia ruídos serenos, cheiro de árvores, pequenas surpresas entre os cipós. Todo o Jardim triturado pelos instantes já mais apressados da tarde. De onde vinha o meio sonho pelo qual estava rodeada? Como por um zunido de abelhas e aves. Tudo era estranho, suave demais, grande demais.

Um movimento leve e íntimo a sobressaltou — voltou-se rápida. Nada parecia se ter movido. Mas na aleia central estava imóvel um poderoso gato. Seus pelos eram macios. Em novo andar silencioso, desapareceu.

Inquieta, olhou em torno. Os ramos se balançavam, as sombras vacilavam no chão. Um pardal ciscava na terra. E de repente, com mal-estar, pareceu-lhe ter caído numa emboscada. Fazia-se no Jardim um trabalho secreto do qual ela começava a se aperceber. Nas árvores as frutas eram pretas, doces como mel. Havia no chão caroços secos cheios de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos. O banco estava

manchado de sucos roxos. Com suavidade intensa rumorejavam as águas. No tronco da árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha. A crueza do mundo era tranquila. O assassinato era profundo. E a morte não era o que pensávamos.

Ao mesmo tempo que imaginário — era um mundo de se comer com os dentes, um mundo de volumosas dalias e tulipas. Os troncos eram percorridos por parasitas folhudas, o abraço era macio, colado. Como a repulsa que precedesse uma entrega — era fascinante, a mulher tinha nojo, e era fascinante.

As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia. Quando Ana pensou que havia crianças e homens grandes com fome, a náusea subiu-lhe à garganta, como se ela estivesse grávida e abandonada. A moral do Jardim era outra. Agora que o cego a guiara até ele, estremecia nos primeiros passos de um mundo faiscante, sombrio, onde vitórias-régias boiavam monstruosas. As pequenas flores espalhadas na relva não lhe pareciam amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro e escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... Mas todas as pesadas coisas, ela via com a cabeça rodeada por um enxame de insetos enviados pela vida mais fina do mundo. A brisa se insinuava entre as flores. Ana mais adivinhava que sentia o seu cheiro adocicado... O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno.

Era quase noite agora e tudo parecia cheio, pesado, um esquilo voou na sombra. Sob os pés a terra estava fofa, Ana aspirava-a com delícia. Era fascinante, e ela sentia nojo. Mas quando se lembrou das crianças, diante das quais se tornara culpada, ergueu-se com uma exclamação de dor. Agarrou o embrulho, avançou pelo atalho obscuro, atingiu a alameda. Quase corria — e via o Jardim em torno de si, com sua impersonalidade soberba. Sacudiu os portões fechados, sacudia-os segurando a madeira áspera. O vigia apareceu espantado de não a ter visto.

Enquanto não chegou à porta do edifício, parecia à beira de um desastre. Correu com a rede até o elevador, sua alma batia-lhe no peito — o que sucedia? A piedade pelo cego era tão violenta como uma ânsia, mas o mundo lhe parecia seu, sujo, perecível, seu. Abriu a porta de casa. A sala era grande, quadrada, as maçanetas brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava — que nova terra era essa? E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver. O menino que se aproximou correndo era um ser de pernas compridas e rosto igual ao seu, que corria e a abraçava. Apertou-o com força, com espanto. Protegia-se tremula. Porque a vida era periclitante. Ela amava o mundo, amava o que fora criado — amava com nojo. Do mesmo modo como sempre fora fascinada pelas ostras, com

aquele vago sentimento de asco que a aproximação da verdade lhe provocava, avisando-a. Abraçou o filho, quase a ponto de machucá-lo. Como se soubesse de um mal — o cego ou o belo Jardim Botânico? — agarrava-se a ele, a quem queria acima de tudo. Fora atingida pelo demônio da fé. A vida é horrível, disse-lhe baixo, faminta. O que faria se seguisse o chamado do cego? Iria sozinha... Havia lugares pobres e ricos que precisavam dela. Ela precisava deles... Tenho medo, disse. Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado. Mamãe, chamou o menino. Afastou-o, olhou aquele rosto, seu coração crispou-se. Não deixe mamãe te esquecer, disse-lhe. A criança mal sentiu o abraço se afrouxar, escapou e correu até a porta do quarto, de onde olhou-a mais segura. Era o pior olhar que jamais recebera. O sangue subiu-lhe ao rosto, esquentando-o.

Deixou-se cair numa cadeira com os dedos ainda presos na rede. De que tinha vergonha? Não havia como fugir. Os dias que ela forjara haviam-se rompido na crosta e a água escapava. Estava diante da ostra. E não havia como não olhá-la. De que tinha vergonha? É que já não era mais piedade, não era só piedade: seu coração se enchera com a pior vontade de viver.

Já não sabia se estava do lado do cego ou das espessas plantas. O homem pouco a pouco se distanciara e em tortura ela parecia ter passado para o lado que lhe haviam ferido os olhos. O Jardim Botânico, tranquilo e alto, lhe revelava. Com horror descobria que pertencia à parte forte do mundo — e que nome se deveria dar a sua misericórdia violenta? Seria obrigada a beijar um leproso, pois nunca seria apenas sua irmã. Um cego me levou ao pior de mim mesma, pensou espantada. Sentia-se banida porque nenhum pobre beberia água nas suas mãos ardentes. Ah! Era mais fácil ser um santo que uma pessoa! Por Deus, pois não fora verdadeira a piedade que sondara no seu coração as águas mais profundas? Mas era uma piedade de leão.

Humilhada, sabia que o cego preferiria um amor mais pobre. E, estremecendo, também sabia por quê. A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar. Oh! Mas ela amava o cego! Pensou com os olhos molhados. No entanto não era com este sentimento que se iria a uma igreja. Estou com medo, disse sozinha na sala. Levantou-se e foi para a cozinha ajudar a empregada a preparar o jantar.

Mas a vida arrepiava-a, como um frio. Ouvia o sino da escola, longe e constante. As gotas d'água caíam na água parada do tanque. Os besouros de verão. O horror dos besouros inexpressivos. Ao redor havia uma vida silenciosa, lenta, insistente. Horror,

horror. Andava de um lado para outro na cozinha, cortando os bifés, mexendo o creme. Em torno da cabeça, em ronda, em torno da luz, os mosquitos de uma noite cálida. Uma noite em que a piedade era tão crua como o amor ruim. Entre os dois seios escorria o suor. A fé a quebrantava, o calor do forno ardia nos seus olhos.

Depois o marido veio, vieram os irmãos e suas mulheres, vieram os filhos dos irmãos. Jantaram com as janelas todas abertas, no nono andar. Um avião estremecia, ameaçando no calor do céu. Apesar de ter usado poucos ovos, o jantar estava bom. Também suas crianças ficaram acordadas, brincando no tapete com as outras. Era verão, seria inútil obrigá-las a dormir. Ana estava um pouco pálida e ria suavemente com os outros. Depois do jantar, enfim, a primeira brisa mais fresca entrou pelas janelas. Eles rodeavam a mesa, a família. Cansados do dia, felizes em não discordar, tão dispostos a não ver defeitos. Riam-se de tudo, com o coração bom e humano. As crianças cresciam admiravelmente em torno deles. E como a uma borboleta, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu.

Depois, quando todos foram embora e as crianças já estavam deitadas, ela era uma mulher bruta que olhava pela janela. A cidade estava adormecida e quente. O que o cego desencadeara caberia nos seus dias? Quantos anos levaria até envelhecer de novo? Qualquer movimento seu e pisaria numa das crianças. Mas com uma maldade de amante, parecia aceitar que da flor saísse o mosquito, que as vitórias-régias boiassem no escuro do lago. O cego pendia entre os frutos do Jardim Botânico.

Se fora um estouro do fogão, o fogo já teria pegado em toda a casa! pensou correndo para a cozinha e deparando com o seu marido diante do café derramado.

— O que foi?! gritou vibrando toda.

Ele se assustou com o medo da mulher. E de repente riu entendendo:

— Não foi nada, disse, sou um desajeitado. Ele parecia cansado, com olheiras.

Mas diante do estranho rosto de Ana, espiou-a com maior atenção. Depois atraiu-a a si, em rápido afago.

— Não quero que lhe aconteça nada, nunca! disse ela.

— Deixe que pelo menos me aconteça o fogão dar um estouro, respondeu ele sorrindo.

Ela continuou sem força nos seus braços. Hoje de tarde alguma coisa tranquila se rebentara, e na casa toda havia um tom humorístico, triste. É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver.

Acabara-se a vertigem de bondade. E, se atravessara o amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia.