



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

**ENTRE O FATO E A FICÇÃO:
A LITERATURA E O JOVEM LEITOR EM FORMOSA – GO**

Islara Floriana Mendes

Orientador: Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco

**Brasília
2018**



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literaturas
Programa de Pós-Graduação em Literatura
Mestrado em Literatura e Práticas Sociais

**ENTRE O FATO E A FICÇÃO:
A LITERATURA E O JOVEM LEITOR EM FORMOSA – GO**

Islara Floriana Mendes

Dissertação de Mestrado em Literatura e Práticas Sociais, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco

**Brasília
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM538e Mendes, Islara Floriana
Entre o fato e a ficção: a literatura e o jovem leitor em Formosa-GO / Islara Floriana Mendes; orientador Robson Coelho Tinoco. -- Brasília, 2018.
181 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Literatura) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Leitura de literatura. 2. Ensino Médio Integral. 3. Leitor. 4. Literatura. 5. Formação leitora. I. Tinoco, Robson Coelho, orient. II. Título.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MENDES, Islara Floriana. *Entre o fato e a ficção: a literatura e o jovem leitor em Formosa – GO*. Dissertação de Mestrado em Literatura e Práticas Sociais. Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Instituto de Letras. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco (TEL/IL/UnB)
(Orientador - Presidente)

Prof. Dr. Alexandre Simões Pilati (TEL/IL/UnB)
(Membro Interno)

Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz (LIP/IL/UnB)
(Membro Externo)

Profa. Dra. Sylvia Helena Cyntrão (TEL/IL/UnB)
(Membro Suplente)

Dedico este estudo especialmente à minha mãe, Ana Mendes, quem sempre esteve e estará ao meu lado e por dedicar a mim tanto amor, carinho, paciência e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelo amparo em todas as situações difíceis, pela força para continuar sempre e pela proteção dedicada a mim.

Agradeço a minha mãe, Ana Mendes, o meu refúgio, a minha base para a vida, com quem aprendi a amar e quem me ajudou a ser quem sou. O seu apoio e amor incondicional foram fundamentais para completar esta jornada. Sua força e perseverança na vida são exemplo e direção para mim sempre. Esta vitória também é sua.

Agradeço aos meus familiares que me acompanharam durante esse percurso, sempre demonstrando apoio, carinho e transmitindo muita força para conclusão desta pesquisa.

Sou grata ao professor Robson Tinoco, orientador deste estudo, pela oportunidade em construirmos conhecimento juntos.

Meus sinceros agradecimentos aos professores Janaína Aquino e Alexandre Pilati, pela disposição em contribuir para o meu crescimento profissional e intelectual.

Agradeço ao professor Danglei de Castro pela oportunidade de fazer parte do seletivo grupo de alunos e, assim, aprender sempre mais.

Obrigada à professora Gislene Barral pela amizade, troca de conhecimentos e pela atenção dedicada a mim.

Agradeço à professora regente de Língua Portuguesa e aos alunos das turmas de terceiro ano do Ensino Médio do CEPI Sérgio Fayad, pela boa disposição em ceder espaço para realização desta pesquisa.

Sou grata aos amigos e colegas com quem compartilhei momentos marcantes em minha vida.

Agradeço, enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui com sucesso. São todos parte da minha história e desta grande conquista alcançada. Muito obrigada pela presença amigável, pelas palavras de conforto, pela ajuda oferecida.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

(Antonio Candido, 1995)

E se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização, mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas.

(Michèle Petit, 2010)

RESUMO

O presente estudo propõe observar a recepção do texto literário pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do CEPI Sérgio Fayad, dando conta da situação da leitura de literatura na referida escola. Para tanto, delineiam-se os pressupostos teóricos acerca da leitura, literatura, leitura literária e o seu lugar no Ensino Médio atual. Faz-se uma análise dos questionários aplicados aos alunos no intuito de traçar um perfil dos leitores selecionados, observando de antemão como os discentes concebem e colocam em prática (ou não) a leitura de literatura. A fim de não limitar esta pesquisa ao campo quantitativo, optou-se em realizar oficinas utilizando uma proposta inspirada na sequência básica de Rildo Cosson (2016), por acreditar que ela oferece ferramentas que contribuem para o trabalho professoral, geralmente, confrontado com objetivos – estímulo à leitura de literatura, auxílio nas dúvidas emergentes sem engessar o ensino de Literatura – desafiadores. Por meio das vozes dos participantes, diagnosticaram-se algumas problemáticas referentes ao ensino de Literatura e à prática de leitura literária. Contudo, percebeu-se haver grande esforço por parte dos membros da comunidade escolar em promover um ensino de qualidade, ainda que com os entraves vivenciados. Com isso, as oficinas realizadas convergem também como uma proposta para o trabalho com a literatura em sala de aula em uma tentativa de otimizar o processo de leitura das obras, oferecendo uma alternativa plausível para incentivar a leitura literária e dar conta das questões que envolvem a escolarização dessa leitura, em específico, atendendo as necessidades apreendidas durante este estudo.

Palavras-chave: Leitura de literatura. Ensino Médio Integral. Leitor. Literatura.

ABSTRACT

This study proposes to observe the reception of the literary text by the students of the third year of the High School of CEPI Sérgio Fayad, explaining the situation of reading literature in that school. Therefore, the theoretical assumptions about reading, literature, literary reading and its place in the current High School are outlined. An analysis of the questionnaires applied to the students is carried out in order to draw a profile of the selected readers, observing in advance how the students conceive and put into practice (or not) the reading of literature. In order not to limit this research to the quantitative field, it was decided to hold workshops using a proposal inspired by the basic sequence by Rildo Cosson (2016), because we believed in it to offer tools that contribute to the professorial work, usually faced with objectives – literature reading, help in emerging doubts without impinging on Literature teaching – not always easy to attain. Through the voices of the participants, some problems related to the teaching of Literature and practice of literary reading were diagnosed. However, we noticed that there was a great effort done by part of the school members to promote a quality teaching, although with the obstacles experienced. With this, the workshops carried out also converge as a proposal for working with literature in the classroom in an attempt to optimize the process of reading the works, offering a plausible alternative to encourage literary reading and to answer the questions that involve the schooling of this reading, specifically, taking into account the needs learned during this study.

Keywords: Literature reading. High School. Reader. Literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 A LITERATURA E SUAS (IN) DEFINIÇÕES.....	16
1.1 APONTAMENTOS INICIAIS: UMA VISÃO GERAL DA LEITURA NO BRASIL.22	
1.1.1 E a literatura nesse contexto?	25
1.2 A RELAÇÃO ENTRE SUJEITO LEITOR E OBRA LITERÁRIA.....	34
CAPÍTULO 2 FICÇÃO CIENTÍFICA: REPRESENTAÇÕES DO MUNDO E DO HOMEM.....	40
2.1 FICÇÃO CIENTÍFICA E DISTOPIA: POSSÍVEL DIÁLOGO.....	43
2.1.1 O romance <i>1984</i>: um passado presente	50
CAPÍTULO 3 O LUGAR DA LITERATURA NO (NOVO) ENSINO MÉDIO	58
3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES: APRECIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	69
CAPÍTULO 4 AS NARRATIVAS SELECIONADAS: O PLANEJAMENTO DAS OFICINAS.....	122
4.1 OFICINAS LITERÁRIAS – PARTE I	127
4.2 OFICINAS LITERÁRIAS – PARTE II	135
4.1.1 Oficinas literárias – Parte II (2)	142
4.4 OFICINAS LITERÁRIAS: PARTE III.....	150
4.4.1. Oficinas literárias - Parte III (2)	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	168
ANEXO I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE FORMOSA - GO – 2017	173
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS)	181
ANEXO III - FICHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	182
FICHA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	182

INTRODUÇÃO

A fábula de Esopo apresenta-nos a língua como sendo o melhor e o mais terrível dos artigos existentes no mundo, o que evidencia a complexidade de uma das maiores habilidades do ser humano: a linguagem. Seja ela escrita, falada, gesticulada, em imagem ou som, contribui para constituir, ampliar e expressar o mundo do indivíduo como pode ocorrer com a literatura que dela se apropria para existir. É inegável a mudança que a escrita e a leitura promovem na vida do ser humano. A capacidade de comunicar-se através dos códigos linguísticos transformou as relações e o modo como o ser humano atua no mundo. E continua mudando. Atualmente, habilidades como as citadas são primordiais para a vida em sociedade e “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (COSSON, 2016, p. 16).

A linguagem escrita que se faz tão importante para a espécie humana, pois é uma forma de registro da história e da cultura, perpetua conhecimento do passado e presente ao possibilitar o estabelecimento de uma memória. Nesse sentido, a literatura se constitui em um importante objeto cultural da sociedade em que vivemos, pois é uma expressão do pensamento humano que abrange aspectos histórico-sociais, culturais e experiências de um ser em diálogo com espaço, tempo, visão de mundo particulares apreciada por outros seres, também com suas especificidades.

Por essa razão, ler vai além de decifrar códigos, fazendo com que o leitor acesse significações que podem ou não estar próximas da sua realidade, em uma troca de experiências com o texto lido, tendo em vista o aspecto dialógico conferido à compreensão responsiva dos discursos (BAKHTIN, 2015). Sendo assim, a literatura é “uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2016, p. 17), o que reforça a importância da presença da literatura nas escolas, pois o experimentar abre espaço para o conhecer, o compreender, o acessar. A partir dessa ideia de troca e compartilhamento entre texto e leitor(es) – aluno e professor –, pretende-se discutir na presente pesquisa a leitura literária no âmbito da educação básica, mais especificamente do Ensino Médio no Centro de Ensino Médio em Período Integral Colégio Estadual Professor Sérgio Fayad Generoso – CEPI Sérgio Fayad –, localizado na cidade de Formosa-GO.

A leitura em seus vieses educativo, social, político, cultural, pessoal é socialmente construída e, portanto, precisa ser estimulada tanto na escola quanto nos demais ambientes em que o aluno se insere. Nesta pesquisa, assume-se um olhar para a prática de leitura em sala de aula em conformidade com Soares (2011), que vê na escolarização da literatura uma consequência do ambiente em que ocorre. Embora haja uma tendência pejorativa ao discutir a leitura de literatura na escola a sua problemática não está na instituição propriamente dita e, sim, na maneira como é conduzida. Para este estudo, a escola é um espaço interessante para tal prática, pois oportuniza o acesso à maior número de pessoas e por ser, em muitos casos, a única ou uma das poucas formas de acesso à literatura. Constitui-se também como um grande veículo de transformação social através da educação e da própria leitura, por ser um espaço de abertura a novos conhecimentos e experiências para o alunado.

A escolha da escola e da região se dão pelo fato de a pesquisadora residir no local e ter estudado em instituições públicas na maior parte de sua vida, sendo que as experiências enquanto aluna e, posteriormente, como professora foram grandes motivadoras para a concretização deste estudo. Enquanto discente, os questionamentos eram incontáveis a respeito de um texto repleto de particularidades e vazios instigantes à curiosidade e ao diálogo nem sempre bem-sucedido entre leitora e texto. No exercício da profissão, experimentou-se a dificuldade de quem assume para si a responsabilidade do ensino em um cenário, em muitos casos, pouco animador, porém se preocupa em fomentar a formação social e cultural do indivíduo.

Embora não tenha sido aluna da referida escola, optou-se por essa instituição, entre tantas, por ser uma das principais escolas da cidade e a primeira a oferecer à comunidade o Ensino Médio em Período Integral desde 2014¹. Buscou-se observar a situação de leitura literária que inúmeros alunos vivem e viverão em um modelo diferenciado de ensino que se encontra em expansão na referida cidade, bem como em todo o território nacional, com o aumento do número de escolas integrais em todo o país e a criação de mais 500 mil novas matrículas, segundo o Ministério da Educação.

Assim, concentrar os estudos nesse cenário que se apresenta como promessa de futuro para a educação do país parece imprescindível, tendo em vista a quantidade de alunos

¹ As turmas voluntárias na pesquisa para esta dissertação são parte do segundo grupo a finalizar o Ensino Médio na escola mencionada.

submetidos às transformações do ensino. Dessa maneira, torna-se relevante observar a situação da leitura de literatura nesse espaço, considerando a forma como esses discentes vivem a leitura e como estão concluindo o Ensino Médio no que tange à leitura de literatura. Além disso, é preciso atentar-se para o fato de ainda não haver estudos sobre o ensino, leitura ou literatura referentes à escola ou modalidade de ensino na região² em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A presente pesquisa realizada, como já explicitado, no Centro de Ensino Médio em Período Integral: Colégio Estadual Professor Sérgio Fayad Generoso (CEPI Sérgio Fayad) localizado na cidade de Formosa, Goiás, contando com 459 (quatrocentos e cinquenta e nove) alunos. O CEPI Sérgio Fayad é o primeiro Centro de Ensino Médio em Tempo Integral em Formosa-GO, estando em funcionamento desde 2014 e formando a segunda comunidade de alunos em 2017. A primeira etapa deste estudo consistiu em aplicar aos participantes o questionário utilizado pelo professor Robson Coelho Tinoco, da Universidade de Brasília, e por alunos vinculados à mesma universidade. Trata-se de um questionário composto por 15 (quinze) questões objetivas que visam montar um perfil, de forma mais detalhada possível, do público analisado para, a partir daí, diagnosticar a realidade leitora dos alunos e, assim, posteriormente promover discussões sobre os resultados encontrados. Pressupõe-se a importância desse primeiro contato com os alunos, uma vez que esta pesquisadora não é professora na instituição pesquisada e não conhece os discentes.

Além disso, o questionário foi selecionado também pelo fato de ter sido utilizado em pesquisas anteriores sobre o assunto, podendo estabelecer, nesse sentido, um campo profícuo para comparações. A professora da turma também respondeu a um questionário contendo 14 (catorze) questões discursivas, elaborado por esta pesquisadora, relativas a docência, trabalho com leitura de literatura, entre outras. Ambos os questionários foram aplicados no dia 5 de maio de 2017, totalizando 68 (sessenta e oito) discentes respondentes do terceiro ano e uma professora respondente, pois para as terceiras séries do Ensino Médio, a professora de Língua Portuguesa é a mesma. Foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais autorizassem ou não a participação dos alunos nesta pesquisa,

² Não encontramos registros, nos periódicos da CAPES, de pesquisas em nível de pós-graduação envolvendo ensino de literatura em escolas integrais situadas na zona urbana da cidade de Formosa-GO.

sendo assegurado o anonimato dos mesmos, razão pela qual não serão apontados nomes durante a análise dos dados.

Em conformidade com as premissas acima, pensou-se no trabalho a ser desenvolvido no CEPI Sérgio Fayad, visando compreender como ocorre a recepção dos textos literários e o que decorre das leituras realizadas por esses jovens. Para tanto, em primeiro lugar, buscou-se dar voz a essa comunidade de voluntários abrindo espaço à expressão de suas impressões e da sua sensibilidade em momentos vários. O primeiro deles ocorreu quando da aplicação dos questionários, ocasião em que os alunos são convidados a expor seu entendimento sobre a leitura e a sua prática. Por conseguinte, ao apresentarmos o romance para a leitura dos participantes ofereceu-se a oportunidade de ecoar a voz uma vez mais quando da solicitação de uma produção textual privilegiando o primeiro contato puro entre aluno-leitor.

Posteriormente, realizaram-se as oficinas literárias planejadas a partir da sequência básica postulada por Cosson (2016). Considera-se importantíssima a liberação do espaço da voz do leitor, mas também se leva em conta a heterogeneidade das salas de aula brasileiras que nem sempre contam com alunos proficientes em leitura, seja ela literária ou não. Estudos recentes do Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF, 2016) apontam que 48% dos estudantes que possuem Ensino Médio completo ou incompleto fazem parte dos grupos com grau de alfabetização menores. Ademais, é preciso pensar sobre a probabilidade de existirem nesses grupos de voluntários, alguns que não costumam ler literatura, não gostem ou tenham dificuldades de compreensão que podem ser mais bem trabalhadas em uma sequência como a supracitada.

Isso porque permite-se, durante todo o processo, a exposição da sua leitura acompanhada das discordâncias ou concordâncias, do contentamento ou não para com a narrativa lida. Assim, os comentários, posicionamentos, questionamentos surgidos durante as oficinas são também uma forma de observar a recepção dos textos e de oportunizar a otimização do trabalho com a literatura, pois se traz a discussão para a sala de aula, permitindo a construção em grupo dos sentidos pertinentes acerca das leituras e da literatura. Vale lembrar que o letramento literário é uma prática social e responsabilidade da escola cujo cerne está em oportunizar uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2016). Por fim, as oficinas também permitem observar como ocorre o contato com a literatura na prática, com toda a espontaneidade e imprevisibilidade encontradas em uma aula.

Desse modo, planejou-se um trabalho que direcionasse os alunos em uma leitura produtiva, fazendo desse um momento de contato com a literatura que fosse capaz de cativá-los para, posteriormente, buscar a literatura por iniciativa própria (caso ainda não o fizessem). Ademais, a partir das oficinas, buscou-se observar como ocorre a relação desse público com a literatura, uma vez que pensar a recepção da literatura permite perceber, entre outras coisas, a situação da leitura literária, como os concluintes do Ensino Médio a veem e como isso impacta a vida dos jovens.

Isso porque a recepção depende de inúmeros fatores, tais como o contexto histórico em que a obra é lida e produzida, a identidade de cada leitor e suas experiências, inclusive, leitoras. Nesse sentido, por meio da leitura é possível experienciar o mundo, (re) conhecer a si e aos outros de incontáveis formas a partir do caráter único de cada indivíduo. Posto que a premissa dos PCN+ abrange a concepção de um leitor mais participativo que dialogue com o texto e seja capaz de expressar-se, optou-se em observá-los a partir dessa orientação e, assim, conceber como funciona esse direcionamento de ensino de Literatura o qual se prega. Ademais, no Ensino Médio enquanto última instância da educação básica permite observar o sucesso ou o fracasso quanto à formação de leitores (STEPHANI, 2014): os voluntários leem literatura? Como concebem a leitura? Como ocorre a recepção dos textos literários? Como ocorre a aproximação dos alunos com os textos em sala? O que decorre da leitura literária para esses voluntários?

Para tanto, no primeiro capítulo, serão expostos os conceitos que norteiam este trabalho a fim de esclarecer as principais bases teóricas utilizadas, bem como uma visão geral da situação da leitura atualmente, com o intuito de construir um panorama brasileiro para posteriormente compreender melhor o recorte específico tratado nesta pesquisa. Constam, portanto, as ponderações teóricas relacionadas ao que se compreende por literatura, posteriormente, os apontamentos iniciais sobre a leitura, assim como a de literatura no Brasil e as aceções sobre leitor, leitura, leitura literária. A última seção do primeiro capítulo também conta com a abordagem teórica correspondente à Estética da Recepção, cujas teorias tratam da relação entre texto-leitor. Ressalta-se, porém, que tal referencial teórico não é um fim em si mesmo; e um processo tão subjetivo e complexo quanto é a leitura de literatura não pode ser observado por meio de um olhar retilíneo. Sendo assim, esta pesquisa constitui-se em uma das visões possíveis para a discussão desta problemática, com intuito de buscar respostas aos anseios surgidos antes e durante este trabalho.

A segunda seção será dedicada à apreciação do romance *1984*, concomitantemente às teorias literárias que permitem melhor estudá-lo. Será feito um breve apanhado sobre as intersecções entre ficção científica, utopia e distopia, justificando a escolha dessa obra para a realização das oficinas. Na sequência, o terceiro capítulo abrange as discussões relacionadas aos documentos oficiais que tratam do Ensino Médio e aos questionários utilizados na primeira etapa desta pesquisa. No capítulo quatro serão apresentadas as narrativas selecionadas. Em seguida, as oficinas literárias serão descritas e analisadas. Por fim, apresentar-se-ão os resultados e apreciações finais desta pesquisa. Iniciemos, então, pelo que se compreende por literatura.

CAPÍTULO 1 A LITERATURA E SUAS (IN) DEFINIÇÕES

É preciso buscar entender o material de trabalho para então utilizá-lo satisfatoriamente, uma vez que a literatura é um objeto de difícil conceituação (existe um conceito definitivo?) e, conforme a época, é idealizada de distintas maneiras (ABREU, 2004). Para otimizar a organização deste estudo, julgou-se necessário oferecer, primeiramente, um breve apanhado etimológico e das principais teorias acerca do texto literário, com vistas a expor também o posicionamento inicial adotado por esta pesquisa em relação ao que se compreende por literatura.

Assim, etimologicamente, “havemos de lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”)” (JOUVE, 2012, p. 29). A partir da raiz da palavra, certifica-se de imediato a sua plurissignificação, passando do limite imposto a ela pelo senso comum de “arte da escrita” e estendendo-se à gramática, por exemplo. Para além das acepções originárias, a literatura como forma de expressão humana acompanha as mudanças do ser humano e da sociedade não apenas em relação ao conteúdo escrito, mas também no que diz respeito ao seu lugar social. A função atribuída ao texto literário está diretamente ligada às definições especuladas em torno do termo, do conteúdo, do leitor bem como do processo de produção e daquele que o produz, os quais transmutam-se de acordo com a conjuntura social de cada período.

A título de exemplo, retomando Jouve (2012), no século XVI, a literatura é sinônimo de erudição, ou seja, grande conhecimento ou instrução, assemelhando-se à ciência – instrução, erudição, saber – um dos significados presentes na raiz do termo “literatura”. Por esse motivo, a literatura possuía *status* social, estando vinculada à elite, e, ao que parece, mesmo atualmente existem vestígios desse reconhecimento, pois um indivíduo leitor é considerado, pelo senso comum, culto ou letrado, especialmente, quando lê literatura. O autor mencionado acima, ao citar Escarpit, explica que somente no século XVIII, quando surge a prosa, o termo “literatura” passa a ser utilizado para nomear a arte da escrita.

Nessa perspectiva, o *status* cunhado pela literatura ao grupo elitizado – detentor do saber – está agora voltado para as obras e, assim, “fazer parte da “literatura” funciona, desse modo, como um reconhecimento para os gêneros antigos e valida o valor dos gêneros recentes” (JOUVE, 2012, p. 30). Ainda nesse período, afirma Jouve (2012), a literatura abrange grande variedade de escritos considerados como sendo de valor, seja ele estético ou

não. Posteriormente, no século XIX, a “literatura” adquire seu sentido moderno de “uso estético da linguagem” (JOUVE, 2012, p. 30).

Com a chegada da era tecnológica e a expansão célere da indústria cultural (ZILBERMAN, 2017), a maneira como a literatura era produzida, consumida e estudada modificou-se drasticamente. Em primeiro lugar, o acesso menos restritivo aos bens culturais desencadeou a emergência dos gêneros literários marginalizados, como a ficção científica, por exemplo, o que coloca em xeque a estabilidade do cânone literário (ZILBERMAN, 2017) e a concepção de “boa” literatura. Se outrora, como se mencionou anteriormente, a literatura era elitizada, a partir do século XX houve abertura aos gêneros considerados inferiores e, ao mesmo tempo, minorias passaram a ter voz (ZILBERMAN, 2017). Vale lembrar os períodos de guerra que geraram diversas consequências para a sociedade, refletindo na economia, política, cultura, literatura. Nesse sentido, o conceito de polifonia de Bakhtin confirma que “as manifestações linguísticas incorporam a dinamicidade inerente à engrenagem coletiva e exportam-nas para as produções artísticas, entre as quais se destaca o romance, para ele o único gênero efetivamente polifônico” (ZILBERMAN, 2017, p. 28).

Por conseguinte, passou-se a observar o consumidor, bem como as preferências literárias que dele partiam. Em consequência disso, o campo dos estudos literários alterava-se enquanto disciplinas e tendências teóricas, passando pela História da Literatura, Ciência da Literatura, Estética da Recepção, dedicadas a perceberem a produção artística como fruto de autores e leitores afetados pelos acontecimentos históricos e suas implicações. Zilberman (2017) ressalta também a transformação em relação ao veículo de circulação das obras literárias, as quais deixaram o pergaminho e deram lugar aos *tablets*, *e-readers*, *smartphones*, facilitando o acesso rápido a uma infinidade de títulos, em muitos casos, gratuitamente. É certo que diante dessa abertura tecnológica, tanto a literatura quanto o público leitor não continuaram intactos. Enquanto produto cultural, a literatura nasce de indivíduos partícipes das civilizações, palco desse processo de desconstrução de paradigmas.

Por assim dizer, a literatura comporta-se como um líquido cuja maleabilidade permite deslizar facilmente por diversas superfícies tornando, assim, o estabelecimento de um conceito singular e características definitivas um caminho circular. Para Jouve (2012, p. 31), “se a ‘literatura’ designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de ‘produção intelectual’ e de ‘patrimônio cultural’”. Como o nota R. Escarpit, mencionado por Jouve (2012, p. 31), o termo “literatura’ é, em última instância, rico em contradições [...]”, sendo esse, talvez, o maior atributo da literatura.

Diante disso, como determinar quais obras são literárias? Segundo Genette, em Jouve (2012), os escritos literários são assim denominados quando avaliados como belos ou seguem as regras daquele gênero ao qual pertence. A esse respeito, Jouve (2012) explica que o texto literário *constitutivo* é aquele que cumpre as normas – considerando ser esse um requisito insuficiente para a composição e perpetuação do objeto literário –, enquanto o *condicional* é o texto literário assim considerado por “apreciação subjetiva”, não se limitando à opinião pessoal.

Seguindo em caminho parecido, os formalistas russos debruçavam-se a estudar a estrutura da linguagem ao invés do teor dos textos, encarando a linguagem literária como sendo diferenciada e distanciada da fala comum, comportando-se como um tipo de linguagem “especial” (EAGLETON, 2006, p. 7) que suscita um “manejo especial” (ABREU, 2006, p. 32). Essa é uma concepção problemática para Terry Eagleton (2006), posto que o palavreado distinto atribuído à literatura pode ser reconhecido em textos considerados não literários e mesmo em situações cotidianas, ao passo que a própria noção de “boa escrita” é bastante instável (EAGLETON, 2006).

Vale lembrar a relevância da forma para a produção literária, todavia, na posição de leitora e professora de Literatura, esta pesquisadora observa em seus ex-alunos e alunos voluntários desta pesquisa que o impulso pela leitura não costuma partir do interesse pela estética literária propriamente dita. Na verdade, talvez seja o conteúdo da obra – e o juízo de valor atribuído a ela, seja pelo professor, seja por colegas – que se faz mais sedutor nesse primeiro momento, apesar de conteúdo e forma estarem intimamente ligados. Essa concepção leva a refletir junto a Vincent Jouve (Idem) se “podemos nos perguntar se não é isso exatamente o que constitui sua força [...]”.

E quanto às novas formas de produção artística, veiculadas também nos aparelhos eletrônicos tão populares entre os jovens? Zilberman (2017, p. 23), ao se questionar se “quando esse novo tipo de leitor lida com um objeto que exige sua presença material, ainda estamos falando de Literatura?”, procura esclarecer que tanto os novos suportes eletrônicos quanto os diálogos inovadores por acrescentarem imagem, som, performance e interação à escrita são sim literatura. A diferença está na mutabilidade impossibilitada pela rigidez do livro e nas exigências feitas ao leitor. Trata-se de presenciar a ação dos avanços tecnológicos no campo cultural em tempo real, observando o lugar e os contornos que a literatura recebe atualmente.

Outra questão importante é lembrada por Márcia Abreu (2006, p. 39), a respeito da valorização de uma determinada obra tangenciar diversos aspectos para além da dicotomia estrutura-conteúdo, a exemplo de “posições políticas e sociais”. A autora chama atenção para o contexto do qual a literatura faz parte, uma vez que esses elementos externos – nome do autor, mercado, entre outros (ABREU, 2006, p. 41) – também constroem a literariedade dos textos e lhes conferem participação no que convém nomear literatura. Desse modo, definir a literatura passa também pelo viés social, mercadológico e escolar, pois quando quaisquer grupos em situação influente expõem posicionamentos, tem-se uma sacralização destes últimos (ABREU, 2006, p. 40). Como escreve a mesma autora: “o que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é só uma questão de gosto: é uma questão política” (ABREU, 2006, p. 112).

Quanto à forma, ela também desperta prazer visto que, como assinala Jouve (2012, p. 45), a escrita precede o conteúdo e por ser o primeiro elemento do texto com o qual o sujeito entra em contato, cabe a ela infundir-lhe prazer a fim de que o leitor complete a leitura da obra. O cerne desse aparente impasse está em compreender cada um dos aspectos da literatura como complementares e mutáveis a cada período. Para tanto, basta comparar Machado de Assis a Paulo Leminski para notar que apesar das distinções evidentes, o primeiro autor continua sendo lido no nível médio, por exemplo, devido ao seu teor histórico-cultural em que pese a estética incondizente com a forma de escrita atual.

Por conseguinte, Vincent Jouve (2012) salienta:

Outra constatação leva a relativizar a importância da escrita: as “obras-primas” enfrentam tranquilamente a prova da tradução (inclusive no campo da poesia). Podemos apreciar *Dom Quixote* sem saber espanhol ou *O som e a fúria* sem dominar a língua inglesa. Se toda escrita, mesmo a mais “genial” é “transponível”, pode-se concluir ou que é relativamente fácil fazer uma obra de arte (o que está longe de ser comprovado pela experiência), ou que o valor artístico não decorre unicamente das qualidades formais (JOUVE, 2012, p. 45).

À luz do trecho acima, para além dos exemplos mencionados pelo autor, pode-se aludir a mais um: o romance *1984*, de George Orwell. A narrativa empregada na realização das oficinas de leitura no CEPI Sérgio Fayad foi publicada pela primeira vez em 1949 completando 68 anos em 2017. Nesses quase setenta anos de existência, teve milhões de

cópias vendidas e foi traduzida para mais de 65 línguas³ e ainda hoje é lido e estudado como uma das maiores obras “orwellianas”.

Pensando no público leitor desta pesquisa, ainda descobrindo o universo leitor, o prazer estético pode não ser razão suficiente para estimular os alunos a ler determinada obra, pois são fruto de uma época acelerada, tecnológica, em que *best sellers* e séries ganham cada vez mais espaço na vida dos adolescentes. Além disso, a presença das obras canônicas brasileiras, por exemplo, na educação básica é uma forma de proporcionar o acesso a experiências estéticas diversas bem como ao conhecimento da cultura e história do país, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio afirmam: “o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” (BRASIL, 2017, p. 55).

Por conseguinte, Terry Eagleton (2006), ao tratar das acepções relativas à literatura denominando-a “arte da escrita imaginativa”, pondera sobre a problemática em se desejar definir a literatura como aquilo que não é verdadeiro, pois no campo literário há espaço para textos tanto ficcionais quanto factuais, a exemplo dos sermões (EAGLETON, 2006) e das autobiografias atualmente. A esse respeito, completa o autor: “no inglês de fins do século XVI e princípios do século XVII, a palavra “novel” foi usada, ao que parece, tanto para os acontecimentos reais quanto para os fictícios, sendo que até mesmo as notícias de jornal dificilmente poderiam ser consideradas fatuais” (EAGLETON, 2006, p. 2)⁴.

Outrossim, a tentativa de enquadramento da literatura no viés puramente fictício ou intuitivo também não parece dar conta de uma definição plausível. Nessa perspectiva, a professora Márcia Abreu (2006) discute sobre o que vem a ser literatura ao analisar uma questão de vestibular aplicada pela Faculdade COC em 2000. A primeira alternativa da questão cuja definição da literatura era solicitada, afirma o seguinte: “literatura é criação de uma suprarrealidade com os dados profundos e singulares da intuição do artista” (ABREU, 2006, p. 30). A partir disso, Abreu constata “a alternativa *a* define literatura como sendo

³ Disponível em: <<http://www.revistabula.com/235-1984-o-livro-que-matou-george-orwell/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

⁴ A partir dessa constatação justifica-se a escolha do título desta dissertação: “Entre o fato e a ficção: a literatura e o jovem leitor em Formosa – GO”, por entender existir a associação (e não exclusão) entre fato e ficção como uma possibilidade de leitura em um movimento complementar, tendo em vista a pretensão de ampliar o horizonte de expectativas e de leituras dos alunos.

produto de um tipo especial de pessoa – o artista, que utiliza sua intuição para inventar uma realidade ficcional” (ABREU, 2006, p. 30). Tal consideração transmite à literatura o título de ficção sem relativizar a existência da não ficção nesse campo de estudo. A parte disso, revela-se fazer ainda presente a ideia de intuição sobre os escritores como a afiançar a existência de um pré-requisito para o ato de escrever: o “dom”.

Voltando a Eagleton (2006), esse discorre sobre o não pragmatismo da literatura, avaliando a dualidade inscrita também nesse argumento. O autor explica que a literatura não possui caráter objetivo conforme existe em outros campos de estudo. Contudo, se essa apreciação for aceita, inaugura-se uma relação de dependência: o texto literário é assim denominado a partir do ponto de vista assumido por aquele que lê, em outras palavras, o modo como alguém lê é decisivo para tal designação (EAGLETON, 2006). Afirmação com a qual a autora Márcia Abreu (2006, p. 29) concorda e salienta as diferentes interpretações decorrentes da maneira como enxergamos ou supomos algo sobre determinado texto.

Com base nesse breve apanhado, é evidente a inexistência de uma unicidade ao discorrer sobre a literatura, justamente por serem os critérios para a apreciação literária tão escorregadios quanto o próprio objeto avaliado. Conforme já mencionado, a cada época, os critérios coletivos estabelecidos para considerar uma obra digna de valor transformam-se. O juízo de valor de cada um também não é fixo. Nesse sentido, ao que parece, jamais daremos conta de encontrar uma definição completa e definitiva. Por isso, nesta pesquisa, ao buscar identificar a relação obra-leitor, admite-se a possibilidade de diferentes olhares sobre o texto, diversas maneiras de conceber a literatura.

Portanto, para Terry Eagleton (2006, p. 13), “podemos pensar na literatura menos como uma qualidade inerente, ou como um conjunto de qualidades evidenciadas por certos tipos de escritos [...] do que como as várias maneiras pelas quais as pessoas *se relacionam* com a escrita”. Essa relação com a escrita diz muito sobre o que vem a ser literatura para um determinado indivíduo, para a comunidade a qual pertence e, para além disso, sobre como o sujeito se comporta enquanto leitor. É o que tentaremos analisar nas seções seguintes.

1.1 APONTAMENTOS INICIAIS: UMA VISÃO GERAL DA LEITURA NO BRASIL

Pensar a literatura na escola implica refletir sobre questões que permeiam a prática docente que vão desde as dúvidas sobre o que e como ensinar até problemas de estrutura física dos prédios escolares, formação de professores, baixos salários, entre outras tantas problemáticas as quais, algumas delas, tentaremos abordar neste trabalho. Em primeiro lugar, entendemos ser necessária a definição do que vem a ser a leitura para, assim, compreenderem-se melhor as questões que a envolvem, tendo em vista que o termo comporta diversos vieses. De início já podemos ressaltar tratar-se de uma comunicação diferenciada também por ser escrita, com características distintas da comunicação oral. No ato de ler não há lugar para réplicas como na oralidade.

De acordo com Jouve (2002), a leitura é um processo, concomitantemente, neurofisiológico, pois envolve o bom funcionamento da memória e da nossa percepção; cognitivo, abarcando a aquisição de conhecimento, raciocínio, pensamento etc.; afetivo, posto que abrange emoções ao agradar-se ou não da leitura realizada; argumentativo, por pressupor o empenho do escritor em levar seu leitor por um caminho mais ou menos desejável; por fim, um processo simbólico, em que entra em cena o sentido arraigado em cada leitura.

Tal complexidade é corroborada também por Magda Soares, *apud* Pinheiro (2006, p. 25), ao afirmar que a leitura

estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p. 69).

A partir dos cinco processos elencados por Jouve (2002) e das considerações feitas por Soares *apud* Pinheiro (2006), pode-se confirmar a complexidade e pluralidade da atividade leitora que se faz presente no dia a dia e é uma habilidade imprescindível para a vida contemporânea. A leitura, assim como a literatura, não se comporta estaticamente, dado o seu caráter abrangente, complexo e também mutável de acordo com o momento histórico. Dito isso, a leitura e a escrita, assim como a capacidade de utilizá-las – o letramento – (PINHEIRO, 2006), são práticas sociais fundamentais para inserção social, na tentativa de

diminuir o abismo entre quem lê e quem não lê, abismo esse também existente quando o assunto é a leitura de textos literários. Isso porque, assim como os demais tipos de textos, os literários demandam um letramento específico, atenção e trabalho direcionado ao literário, ou seja, serem lidos como literatura, como arte. Assim, a maneira como se lê ou se propõe o trabalho com literatura em sala de aula influencia todo o processo de ensino e formação de leitores, bem como o de letramento literário.

Em primeiro lugar, é preciso ter em mente a heterogeneidade da realidade brasileira, e que nem todas elas poderão ser contempladas aqui. Porém, a devastação do sistema educacional antes já enfraquecido parece ser comum ao sistema público de ensino, que vem sofrendo cortes no orçamento, afetando as pesquisas e o ensino, de maneira geral. A esse respeito, Ordine comenta:

Não é um acaso que nas últimas décadas as disciplinas humanísticas tenham passado a ser consideradas inúteis e tenham sido marginalizadas não somente nos currículos escolares e universitários, mas sobretudo nos orçamentos governamentais e nos recursos das fundações e das entidades privadas. Por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível? (ORDINE, 2016, p. 33).

A literatura, na visão de Ordine, pode não ser considerada útil por não produzir lucro rápido, o que não deixa de ser um paradoxo para o contexto brasileiro, posto que atualmente há um espaço interessante para a venda de livros. Há exemplos de autores atuais que produzem obras amplamente consumidas⁵, gerando lucro, e nos levando a pensar que o jovem lê o que considera interessante, como as famosas coleções de *Harry Potter* e *Senhor dos Anéis*, ainda que nem todos caibam nesse perfil. Vale lembrar as particularidades em relação aos leitores, pois trata-se de um indivíduo cercado por *best-sellers*, séries e uma conjuntura histórico-social distinta das de épocas anteriores à nossa; o acesso à informação é amplo, veloz; e a leitura literária ganha novos contornos adaptando-se (?) ao cenário atual. Nesse sentido, na última edição dos *Retratos da Leitura no Brasil*, Leda Maria Paulani (2016) fala sobre o aumento de livros lidos por iniciativa do leitor, ou seja, não acadêmicos, de 1,8 em 2000 para 2,9 em 2015, demonstrando um avanço expressivo de leituras não escolares.

⁵ Isso sem falar nas coleções didáticas e paradidáticas, como as obras de literatura infantojuvenil, que geraram um novo nicho mercadológico.

Por outro lado, a mesma autora relaciona dados das vendas de livros, sem incluir as vendas para o Governo, com base na pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), mostrando que, ao contrário do que se espera com o aumento no número de livros lidos, as vendas não progrediram tanto. Nas palavras de Leda Paulani:

Por fim, o Indicador de Leitura por Vontade Própria (LVP) – o mais emblemático quando se trata de hábitos de leitura – também sofre grande oscilação, variando entre 0,6 e 1,0 ao longo do mesmo período. [...] a oscilação do indicador LG está totalmente vinculada à oscilação apresentada pelo indicador LVP, valendo destacar que também este último termina o período como começou, ou seja, na marca de 0,9 (PAULANI, 2016, p. 129-130).

Na tentativa de explicar essa questão Paulani cita a questão da crise econômica e quantidade maior de bibliotecas no país, até chegar à pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* do ano de 2015, em que há registro de aumento no número de leitores. O ponto que nos interessa é que os 17% de leitores a mais pertencem à população adulta, com 18 anos ou mais, sendo a Bíblia o livro mais citado por eles (42%); quanto aos literários, os mencionados com maior frequência são os de contos e romance (22%).

Esse resultado nos leva a indagar sobre a leitura e a literatura na escola, posto que o crescimento no número de leitores não ocorre nas faixas etárias das crianças e adolescentes. Além disso, o tipo de leitura, apesar de ser por vontade própria, como aponta a mencionada pesquisa, não está no âmbito da literatura – os de maior número –, das Obras Gerais (conforme denominação da pesquisa *Retratos da Leitura*) figurativas da frequência da leitura. Ainda assim, em texto da mesma edição da *Retratos da Leitura no Brasil*, Marisa Lajolo (2016) aponta que 75% dos entrevistados afirmam que gostam de ler. Então, por que ainda não é possível perceber a existência da prática de leitura? Onde fica a literatura em tudo isso?

Em contrapartida, um aspecto relevante são os índices de analfabetismo no Brasil. De acordo com o Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF) de 2016, 42% foram classificados como capazes de realizar “leituras de média extensão e pequenas inferências”, demonstrando um nível básico de alfabetização. No nível intermediário, estavam inseridos um total de 23% dos participantes, enquanto no nível proficiente foram contabilizados somente 8%. Ainda, 27% da população é analfabeta funcional, ou seja, leem, mas não conseguem compreender. Em comparação com a pesquisa anterior, de 2011, da mesma instituição, os dados mostram não haver ainda progresso na redução desse número.

O INAF (2016) também coletou dados relacionando o grau de alfabetização e escolaridade dos participantes da pesquisa e constatou que 48% dos alunos que cursaram parte ou completaram o Ensino Médio estão nos grupos com grau de alfabetização mais baixos, restando somente 9% que se enquadram no grupo de proficientes, o grau de alfabetismo mais elevado. Em comparação com as pesquisas supracitadas, o National Endowment for the Arts (NEA) publica em 2007 a pesquisa “*To read or not to read: a question of national consequence*” tratando da realidade leitora dos americanos.

Os resultados preocupam por demonstrar o decrescente interesse por leitura e por literatura nos EUA. A pesquisa relata o aumento do número de jovens, com idade de 17 anos, que não leem por prazer, além de gastarem cada vez menos tempo em leitura no dia a dia, constatando que de 1999 a 2004, esse número caiu de 25% para 22% e houve crescimento de 16% para 19% no mesmo período entre aqueles que nunca ou raramente leem. A partir disso, são expostos dados sobre como o baixo nível de leitura pode afetar as pessoas profissional, pessoal, social e economicamente, fazendo menção à compreensão de leitura ser a principal deficiência apontada por 38% dos empregadores a respeito das novas contratações em relação aos concluintes do Ensino Médio. Isso corrobora a ideia de que quanto maior o nível de proficiência em leitura, maiores as chances de conseguir um bom trabalho. Essas observações, embora feitas em um cenário distinto do brasileiro, cumprem a função de evidenciar as dificuldades e prejuízos que a falta da leitura pode trazer, inclusive entre os mais jovens, fazendo com que se pensem as consequências disso no Brasil, de acordo com a situação atual. A partir da leitura dessas informações, indaga-se: como pensar a literatura nesse contexto?

1.1.1 E a literatura nesse contexto?

Os dados apresentados pelo INAF preocupam não só pelo número alto, mas principalmente pela estagnação nos resultados. A problemática do analfabetismo funcional remete ao acesso à leitura de literatura para grande parcela da coletividade que não possui a competência leitora bem desenvolvida. Assim, ler literatura parece se distanciar um pouco de um aluno que se encontre nessa situação, em que ler e compreender ainda são desafios. Apesar de muitas mudanças positivas, como, por exemplo, o crescimento do número de leitores, ainda há alto nível de exclusão social no Brasil, levando-se em conta as taxas de analfabetismo funcional. A associação da escrita e, por consequência, da leitura, a um *status*

superior desde os gregos é um dos fatores promoventes dessa desigualdade. Assim sendo, Vera Teixeira de Aguiar (2013) afirma:

A conscientização que a leitura promove só é acessível, pois, a uma camada privilegiada da população, que tem acesso aos bancos escolares em sentido pleno, isto é, que pode auferir da educação formal de modo progressivo e não apenas sofrer uma pseudoalfabetização, sendo alijada da escola por não poder atender às exigências cotidianas. Sabemos que o colégio moderno é uma conquista do movimento de democratização desencadeado pela Revolução Francesa, que já propunha, nos finais do século XVIII, o ensino público para todos. Todavia, na prática, esses ideais igualitários não se realizam [...] (AGUIAR, 2013, p. 157).

Por esse motivo, quando Antonio Candido (2011), em “O direito à literatura”, trata esta última como um bem incompressível ainda em 1988, mesmo ano de instauração da Constituição brasileira que garante o direito à educação e cultura, isso parece ainda ter o que dizer no cenário atual. Olhando para o alto índice de analfabetismo funcional na faixa etária do Ensino Médio, é importante ter em mente que mesmo a literatura sendo escolarizada, ou seja, ao alcance de todos, isso não tem sido o bastante. Muitos desses discentes podem ter tido acesso ao livro físico, contudo não puderam, provavelmente, alcançar o entendimento da obra, a leitura crítica e construtiva, constituindo-se leitores.

Desse modo, o primeiro princípio elencado por Maria Amélia Dalvi (2013, p. 81) para o trabalho com literatura que trata de “tornar o texto literário ‘acessável’ e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima”, muitas vezes não é atingido tendo em vista as dificuldades anteriormente abordadas. Assim, ler literatura, ou não, vai além do interesse/desinteresse dos leitores e envolve situações bem mais complexas a depender da realidade que se tem no dia a dia da sala de aula, evidenciando os desafios vividos pelos professores.

Diante de tais ponderações e de tantas outras que se seguem, refletir sobre literatura na escola parece-nos em tempo e hora, tendo em vista que a formação leitora passa por ela, que é um lugar de leitura diferenciado em se tratando dos objetivos, do ambiente com mais pessoas e, quando realizada no horário da aula, com tempo estipulado. Em primeiro lugar, aproveitamos para esclarecer, com base em Soares (2011), a respeito da escolarização da leitura, especialmente a de literatura, expressão que tem recebido por muitos anos contornos pejorativos. Compreendemos a necessidade da presença da prática leitora em suas diversas formas no ambiente escolar, ainda que acompanhada das limitações e entraves com

os quais professores e alunos se deparam, cujas razões já foram explicitadas durante este texto ou ainda serão.

Escolarizar a leitura literária é também direcionar a forma como ela acontece em sala, estabelecer uma sequência didática, fazer opções de quais critérios utilizar na seleção dos textos lidos, por exemplo. São ações que, devido ao formato de educação formal ao qual temos acesso, são inevitáveis (SOARES, 2011). E isso não deve ser entendido como algo ruim, a não ser que haja distorções em sua prática. Ao contrário, a leitura literária dentro dos muros da escola é importante, e rotulá-la como sendo sempre insatisfatória é correr o risco de cair no senso comum de que a “leitura obrigatória na escola é desagradável”, ou “ler literatura é chato e difícil”.

Se se apropriar de um texto literário e sentir-se bem com isso pode ser um efeito mais facilmente alcançado fora das salas de aula, afinal não existe a solicitação de uma produção⁶ posterior à leitura, não exclui a seriedade e importância da leitura literária realizada na escola. Entendemos existirem espaços diversos para a realização da leitura de literatura de maneira satisfatória com os proveitos decorrentes das diferenças, sendo assim complementares no longo caminho de formação de leitores literários. Essa deve (ou deveria) ser a relação entre escola e sociedade desde os primeiros anos escolares, não se restringindo à leitura, pois isoladamente os frutos gerados serão também esparsos.

Esse ambiente de formação leitora é decisivo quando se considera a escola como um dos únicos promotores de leituras para alguns ou ainda como receptora de alunos já leitores a quem se deve incentivar a continuar expandindo o horizonte de leitura. É necessário levar em conta essa diversidade do alunado para trabalhar o letramento literário na tentativa de formar leitores capazes de refletir criticamente sobre as obras e estimular o ato de ler. O letramento literário demanda um processo distinto dos demais tipos de letramentos existentes, pois trata-se de um tipo de leitura com especificidades outras. Trata-se da apropriação da leitura e da escrita, tão caras a sociedade moderna, as quais passam pelo ambiente escolar. Sob esse viés, entendemos que o estímulo à leitura passa pelo letramento literário uma vez que este último funciona como uma espécie de bússola para aqueles que ainda são aprendizes

⁶ As atividades solicitadas ao final das leituras realizadas são aqui entendidas como parte do processo formal de educação e como ferramenta para avaliar a evolução do aluno e/ou sua percepção sobre as obras literárias. Assim, constata-se aos poucos quais são as estratégias que melhor funcionam, as dificuldades (caso haja) para direcionamento eficiente dos alunos.

do ato de ler literatura. O espaço escolar é propício para desenvolver essa habilidade e, assim, alcançar o objetivo da formação de um leitor capaz de apropriar-se do texto literário, preenchendo seus vazios. Portanto, letramento literário.

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem [...]. Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67) (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102-103).

Sob esse aspecto, Vera Aguiar (2013) alerta que a diversidade de textos trabalhados poderia (tentar) contemplar a diversidade do alunado, ampliando as leituras e beneficiando os leitores. Desse modo, para a autora,

Um bom parâmetro para medir a competência das instituições de ensino pode estar ligado à abrangência de leituras que propiciam aos alunos, tanto em extensão quanto em profundidade, isto é, quanto à variedade dos textos à disposição e à riqueza das alternativas propostas para descobrir-lhes os significados. A variedade diz respeito ao aproveitamento da multiplicidade de códigos em circulação, e a riqueza, ao aproveitamento dos muitos modos de ler, ao domínio desses códigos e à capacidade de estabelecer relações entre as mensagens e posicionar-se emocional, criativa e criticamente diante delas (AGUIAR, 2013, p. 158).

Para tanto, a pressão dos exames vestibulares não pode controlar o papel do professor de Literatura, definindo escolhas e metodologias somente em razão disso. Contudo, a depender da situação do lugar o pouco espaço físico da escola, dificuldades de acesso a obras, seja por meio da internet ou bibliotecas com acervo reduzido, pouco tempo para cumprir conteúdos dificultam a promoção da leitura literária em sala de aula, configurando-se em

talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

Em contrapartida, problemas antigos parecem perpetuar no ensino de Literatura brasileiro. Antonio de Pádua Dias da Silva (2016), em seu livro intitulado *O ensino de*

literatura hoje – da crise do conceito à noção de escritas, descreve entrevistas realizadas entre alunos e professores na tentativa de observar a realidade da educação básica da Paraíba. Apesar de uma realidade distante da região do Distrito Federal e do estado de Goiás, vale a leitura dos dados no sentido de observar que ainda há dificuldade em reconhecer a importância da literatura para o ensino e trabalhá-la com o esmero necessário. Dos sete professores selecionados como participantes, apenas três responderam ao questionário, sendo que um deles afirmou ministrar aulas de Literatura somente uma vez por semana.

Se uma vez por semana parece pouco, em uma aula de 50 (período diurno) ou 40 minutos (noturno), imagine a leitura do texto literário em sala de aula “sempre que dá” ou “dificilmente” – mesmo quando o livro didático adotado está pleno de alusões a textos, obras, autores, filmes, vídeos e outros tantos recursos tecnológicos, digitais e impressos que orbitam em torno do período Literário estudado. Estas foram as duas respostas dadas, além de outra em que um respondente expressou “uma vez semanalmente” (SILVA, 2016, p. 114).

As respostas proferidas pelos alunos durante a verificação da pesquisa convergem com a realidade já vislumbrada nas respostas dos professores. De acordo com Antonio de Pádua, “79,2% revelam não ter aula semanalmente, beirando ao absurdo do ‘sempre que dá’ ou ‘não há aula de Literatura’” (SILVA, 2016, p. 134).

Destarte, faz-se necessário problematizar continuamente a formação de leitores e buscar formas de desenvolver a competência leitora de maneira crítica e autônoma. Ler literatura no Ensino Médio não é solução para o assunto e nem temos a pretensão de apresentar uma resolução definitiva neste trabalho por entender que essa não é uma questão que se encerre, tendo em vista as constantes modificações da sociedade e dos sujeitos. Contudo, pensar a leitura literária de maneira a observar também o leitor e a sua formação (ZILBERMAN, 2008; COSSON, 2016; DALVI, 2013; ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013), seja ele professor ou aluno, é um passo fundamental.

Sob a perspectiva da Estética da Recepção em autores como Iser (1999), por exemplo, a centralidade no leitor ganhou destaque nos estudos literários a partir da década de 1970. Com isso, Dalvi e Rezende (2011), em pesquisa intitulada *Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses (2001-2010)?*, demonstram que entre as pesquisas relacionadas, há preocupação crescente com o leitor, assumindo uma nova postura diante do ensino de Literatura. As autoras afirmam ainda que nos trabalhos em que existiu proposta de intervenção houve também a constatação de bons resultados, o que corrobora a importância dessa mudança de perspectiva, sem desconsiderar as outras instâncias do processo de leitura.

O diálogo entre texto, leitor, professor pode estimular ainda mais o aluno já leitor e despertar o interesse do aluno não leitor, construindo sentidos a partir de uma leitura do outro e que se compartilha com o outro. Nessa perspectiva, diante das considerações feitas até aqui, vê-se o leitor conforme a acepção de Dionísio citada por Pinheiro (2006, p. 31):

[...] e tem como objetivo a formação de sujeitos/leitores cosmopolitas, “no sentido em que o mundo em que habita não é apenas a rua onde mora” (2005, p.78). Esse leitor é definido como: aquele que compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do cotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos (DIONÍSIO, 2005, p. 78).

Assim, concordamos também com Cosson (2016, p. 27), para quem “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. Nesse processo, a leitura configura-se como uma ferramenta transformadora de inserção social, expansão do horizonte do leitor que ao experimentar o ato de ler, entra em contato com situações e contextos outros. A própria leitura de textos literários é, por si só, uma atividade geradora de diálogo, inserindo o indivíduo em um determinado contexto social, ou seja, induzindo-o “a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas porque igualitárias” (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Segundo Bakhtin, o ato de ler precisa ser responsivo, ou seja, o leitor necessita reagir sobre o que lê, emitir respostas sobre o texto através das próprias experiências e interpretações. Porém, quais respostas são esperadas? No que tange ao ensino de Literatura, buscam-se respostas que suscitem uma reação do leitor sendo “explicitamente responsivas, pois não se contentaria que os alunos se calassem plenamente” (STEPHANI, 2014, p. 81). Portanto, se considerarmos a leitura como “ato solidário”, ao qual se refere Rildo Cosson (2016), em que há uma troca de significações entre os envolvidos no ato de ler e que esses sentidos compartilhados emergem de seres e vivências particulares, obteremos bastante diversidade de respostas.

Ademais, é preciso levar em conta que devido a essa heterogeneidade relacionada aos alunos leitores, as possibilidades de leitura de uma mesma obra são diversas. Daí a importância de realizar leituras com os alunos de forma a ampliar as possibilidades de entendimento dos textos literários entre os discentes em que podem surgir novas e enriquecedoras acepções, pois segundo, Vincent Jouve (2013, p. 34-35), “o texto geral não

existe fora da multiplicidade de textos singulares que engendra”. Do mesmo modo, Annie Rouxel (2013) esclarece o “papel regulador” da sala de aula, corroborando a necessidade de uma prática de leitura literária no ambiente escolar:

A sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (ROUXEL, 2013, p. 23).

Portanto, várias interpretações não pressupõem uma interpretação qualquer, necessitando respeitar os “direitos do texto e do leitor” dos quais fala Catherine Tauveron (2004), citada também por Annie Rouxel (2013), buscando conciliar os vários caminhos do texto, sem dispensar a coerência ao que está escrito. Do mesmo modo, José Luiz Fiorin (2014, p. 52) certifica que “quem determina as possibilidades interpretativas é o texto. As leituras possíveis estão nele inscritas. Portanto, uma interpretação é validada por marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual”. Mesmo porque não há um diálogo como ocorre na comunicação oral e, portanto, o leitor conta apenas com o que o próprio texto para construir sentidos.

Em contraposição, a subjetividade do sujeito o leva a reagir sobre o que lê de maneiras previstas ou não a respeito do texto. A “subjetividade acidental” assinalada por Vincent Jouve (2013, p. 57) marca a probabilidade de o leitor traçar um caminho interpretativo distinto daquele predefinido pela obra, sendo possível que o sujeito discorde das personagens principais, identifique-se com a personagem menos provável, etc. Nesse sentido, essa especificidade do indivíduo leitor é muitas vezes sufocada em detrimento dos “direitos do texto” em que a escola tenta “preservá-lo dos delírios do sujeito leitor” e “o Ensino Médio transforma a leitura em uma prática formal, descarnada, ao mesmo tempo em que busca desenvolver a sensibilidade dos alunos” (ROUXEL, 2013, p. 81-82).

Diante dessa delicada tarefa, é preciso ressaltar a presença inevitável da subjetividade nas leituras, pois o leitor lerá baseado, entre outros fatores, em experiências, outras leituras, crenças, conhecimento de mundo e conhecimento intelectual específicos e intrínsecos a cada um. Essas questões não podem ser ignoradas, exigindo do trabalho com literatura na escola uma posição de equilíbrio entre direitos do texto e subjetividade do leitor.

Todavia, expandir a competência leitora e capacidade crítica do discente só será eficaz quando, de fato, houver uma relação harmônica entre leitor e texto. Isso porque os leitores “geram significado à medida que leem, construindo relações entre seu conhecimento, sua memória da experiência, e as frases, parágrafos e trechos escritos” (WITTROCK *apud* MANGUEL, 2004, p. 24). Sobre esse aspecto, Vincent Jouve parece concordar quando assegura que

essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular (JOUVE, 2013, p. 37).

Por esse motivo, a leitura é um exercício para além da sala de aula, estendendo-se à vida. O leitor confere significado ao texto e conserva-os consigo; não é meramente espectador e emerge das leituras modificado ou em processo de transformação, posto que

é sempre o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento, uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos nós lemos a nós e o mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL *apud* OLMÍ, 2005, p. 29).

Dessa forma, Rildo Cosson (2014) sugere algumas práticas que podem nortear o trabalho com literatura, funcionando como um caminho entre tantos outros que podem surgir das diferentes demandas e experiências dos professores. Inicialmente Cosson (2014, p. 74) propõe o

estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles. Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito,

o que converge com as premissas deste trabalho no que diz respeito ao caráter ativo do aluno nesse processo. A segunda medida trata da relação do discente com a literatura no que tange à ampliação dos horizontes de leitura e percepção dessa arte em distintos suportes. Por conseguinte, a terceira prática versa sobre o fazer do professor na tentativa de formar o repertório do discente. Por fim, o autor lembra a importância da escrita no trabalho com a literatura, necessária para dar ao aluno a oportunidade de contato completo com a linguagem

literária exercitando tanto a leitura (compreensão) quanto a escrita (produção) de “mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos” (2014, p. 76).

Sendo assim, a formação do leitor vem sendo pensada e readequada com o passar do tempo, mesmo que uma perspectiva dialógica pareça distante da educação brasileira, em determinadas realidades, quando comparada aos dados estatísticos desanimadores como os apresentados durante este texto. Principalmente quando pensamos que os agentes diretos da educação, os professores, são tão afetados quantos os alunos pela situação de descaso com a área, situação econômica, desestímulo e tantos outros entraves. A respeito dessa questão, uma das maiores autoridades brasileiras nesse assunto, Regina Zilberman (2008, p. 22), conclui:

[...] a concretização de uma utopia para a educação no País se faz necessária, com suas nuances temporais e a consciência de seus limites. Suas metas são reconhecíveis: reportam-se à emancipação dos indivíduos que participam do sistema de ensino, sejam professores ou alunos, porque o processo da aprendizagem é permanente e afeta a ambos. E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental, e talvez até o lidere, como aconteceu nos seus inícios, quando a poesia da epopeia formava os cidadãos da pólis grega.

A “liberação das falas dos sujeitos” proferida por Regina Zilberman (2008) remete à relevância de haver um intercâmbio de leituras literárias em sala, em que os sujeitos envolvidos – alunos e professores – possam partilhar um pouco de si, das suas interpretações. Vale ressaltar que o professor é também leitor e, como tal, possui sensibilidade particular, a qual transparece em suas escolhas e formas de ensinar, muito bem-vinda quando entendida como uma das visões existentes acerca da obra partilhada com os alunos. Portanto, o direito à palavra entendido como possibilidade de falar sobre e não apenas ouvir, passa também pelo direito à educação de qualidade, à leitura e à literatura (CANDIDO, 2011), que unívocas, libertam mentes e em consequência alteram, organizam e otimizam o ambiente social em que atuam.

Por tais razões, em se tratando de leitura literária, é imprescindível abrir espaço para a palavra do outro, uma vez que o discente é indivíduo ativo no processo de construção de si mesmo e dos outros com os quais convive. Ademais, a leitura de literatura passa pelo viés da desigualdade social, analfabetismo funcional, além de tantas outras questões que apesar de velhas conhecidas, ainda fazem parte da realidade brasileira. Logo, a literatura vem ao encontro dos valores necessários para a constituição de uma sociedade mais equilibrada, que possa garantir os direitos de toda a população, entre eles o direito à palavra, para assim

tornar possível a formação de um cidadão capaz de atuar conscientemente na coletividade. Assim, para alcançar o objetivo de contribuir para a formação social e cultural do indivíduo, antes é preciso compreender melhor a relação entre texto e leitor.

1.2 A RELAÇÃO ENTRE SUJEITO LEITOR E OBRA LITERÁRIA

A Estética da Recepção procede dos estudos referentes ao Formalismo e Estruturalismo (ZILBERMAN, 2017) e tem em Hans Robert Jauss seu precursor, o qual intenta estudar a História da Literatura através da observação conferida ao leitor e à recepção, de natureza volúvel. A partir daí, o leitor passa a ser o foco do trabalho de outros autores como Wolfgang Iser, por exemplo, cujos conceitos a serem apresentados no decorrer desta seção foram fundamentais para pensar a recepção e firmar esse campo de estudo.

Susam Suleiman estabelece seis categorias dos estudos da Estética da Recepção – retórica, semiótico-estruturalista, fenomenológica, subjetivo-psicanalítica, sociológico-histórica e hermenêutica. De maneira sucinta pode-se afirmar que os interesses primordiais desses subgrupos englobam o conteúdo sócio-histórico, visão de mundo, estrutura textual, semiótica, imaginação, estética, entre outras inquietações. Os desdobramentos existentes para a Estética da Recepção são vários; contudo, independente do posicionamento defendido pelos teóricos, não sucedem de maneira isolada. Todas as categorias contribuem, cada uma a seu modo, para compreender o universo leitor, uma vez que de tão complexo, apenas uma concepção teórica não daria conta de observá-lo em profundidade, oferecendo uma visão retilínea de um ser plural.

Desde a década de 1970, por meio das constituições primeiras da Estética da Recepção, há ênfase no leitor, que passa a ser visto como ativo no ato de ler, pois dele depende o processo de compreensão leitora, calcado não apenas nas estratégias textuais, mas também no conhecimento prévio do indivíduo, da realização do preenchimento de lacunas, posto que

a recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de apresentá-lo, de escrever uma crítica [...] (STIERLE, 1979, p. 135-136).

Levando em conta o transcurso da leitura às reações que suscita, o posicionamento de Bakhtin (2015), que a vê como um diálogo, contribui para se pensar o processo de interação verbal que se estabelece também na leitura. Nesse sentido, estabelece-se, entre o sujeito e o texto, um processo interacional. Em se tratando desse assunto, o autor afirma:

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2015, p. 271). Logo, para Bakhtin (2015) haverá sempre uma atitude responsiva por parte do ouvinte, independente de qual seja, sendo este último um ser participativo no processo de comunicação. Isso vale também para discursos escritos (BAKHTIN, 2015), em que o sujeito se comporta de forma ativa ao ler e responder à leitura realizada, posto que “a obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2015, p. 279), podendo obter variadas respostas, dentre elas, as críticas. Assim sendo, o autor explica:

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2015, p. 301).

A leitura é descrita por Iser como uma interação resultado da união entre “o processamento do texto ao efeito sobre o leitor” (1979, p. 83), pressupondo, assim como em Bakhtin, um movimento ativo. Em meio às vertentes da Estética da Recepção, permanece a preocupação acerca do leitor e, nesse aspecto, Jauss (1979, p. 56) parece seguir pelo mesmo caminho quando afirma:

a hermenêutica literária tem por tarefa interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como um processo, no qual o diálogo entre autor, leitor e novo autor refaz a distância temporal no vai-e-vem de pergunta e resposta, entre resposta original, pergunta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre doutro modo e, por isso, sempre mais rico.

Rildo Cosson (2016) escreve, em *Letramento literário: teoria e prática*, sobre as teorias de leitura citando a divisão feita por Vilson J. Leffa em três grupos, sendo o primeiro referente ao texto, o segundo focaliza o leitor e o último que congrega ambas visões. Conforme o autor, não convém pensar as três teorias citadas acima de maneira isolada e descreve três etapas do processo de leitura: antecipação, decifração e a interpretação. Resumidamente, a primeira trata da antecipação do que diz ou possa dizer o texto que será lido; posteriormente, a decifração é o decodificar das letras, palavras, orações para enfim compreendê-lo, sendo esta a última instância da leitura. Ao tratar da interpretação do texto lido, Rildo Cosson aproxima-se de Bakhtin quando afirma:

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor: um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (COSSON, 2016, p. 41).

Assim sendo, ler o texto literário é para ambos uma troca, um ir e vir de sentidos sem haver espaço para a unilateralidade, como um “concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2016, p. 27). O leitor, em meio a essa troca, ao apropriar-se da literatura, atribui significados que advém do seu próprio universo, o que permite ao sujeito a capacidade de realizar uma leitura, em sentido amplo, crítica em que possa descobrir e distinguir informações e situações. Nesse aspecto, o letramento literário pode ser uma forma específica de construir significações fazendo “sentido do mundo e de leitura crítica da sociedade” (COSSON, 2014, p. 66) e apropriação da literatura, ou seja, “um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe” (2014, p. 68), conforme definição defendida por Rildo Cosson, que pressupõe a participação ativa ou a atitude responsiva do sujeito leitor.

A presença participativa do leitor é, no processo da leitura, atribuída aos vazios ao longo do texto, cuja existência exige um comportamento menos passivo do receptor no sentido de combinar (ISER, 1999) as informações dadas no texto. A comunicação ocorre, conforme Iser (1979, p. 90), “através da dialética movida e regulada pelo que mostra e se cala.

O que se cala, impulsiona o ato de constituição, ao mesmo tempo que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que foi dito, que muda, de sua parte, quando se revela o que fora calado”. As lacunas textuais são consideradas pelo referido autor como “instâncias de controle”, as quais abrem espaço para a participação ativa do leitor na constituição do sentido do texto.

Há também uma segunda forma de domínio presente no texto conforme o mesmo autor, são as “potências de negação” que “evocam dados familiares ou em si determinados a fim de cancelá-los; todavia, o leitor não perde de vista o que é cancelado, e isso modifica sua posição em relação ao que é familiar ou determinado” (ISER, 1999, p. 107). Tais instâncias de controle contribuem no direcionamento do receptor, posto que as falhas do processo podem acontecer quando as “projeções do leitor se impõem independentemente do texto. O fracasso aí significa o preenchimento do vazio exclusivamente com as próprias projeções” (ISER, 1979, p. 88).

Nesta perspectiva, Umberto Eco corrobora a acepção anteriormente mencionada de que ao assegurar que essa abertura da obra permite compreensões várias, contudo se estabelece um limite. O texto não está à deriva. Toda sua estrutura converge para um caminho mais ou menos controlado pelo autor por meio da linguagem, da escrita e também pelos vazios textuais que direcionam o leitor. O que ocorre é que uma mesma informação pode ser processada de diferentes maneiras por indivíduos com percepções diferentes. Porém, não será uma interpretação qualquer considerada válida, pois é preciso haver conexão de ideias, coerência entre o que está no texto e aquilo que dele se depreende. Nas palavras de Eco (1991, p. 43),

uma obra assim entendida é, sem dúvida, uma obra dotada de certa "abertura"; o leitor do texto sabe que cada frase, de cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e usará a obra na significação desejada (fazendo-a reviver, de certo modo, diversa de como possivelmente ela se lhe apresentara numa leitura anterior). Mas nesse caso "abertura" não significa absolutamente "indefinição" da comunicação, "infinitas" possibilidades da forma, liberdade da fruição; há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor.

Assim sendo, a obra é aberta, conforme Eco (1991), a incontáveis significações, uma vez que o leitor exerce papel ativo no ato de ler, preenchendo os vazios existentes sem deixar de lado as regras impostas pelo próprio texto. Jouve (2002), convida a refletir sobre o

texto enquanto programação e inicia falando sobre a existência de um “pacto de leitura”, pois a obra pode direcionar o modo como será lida através do gênero literário ou do lugar que ocupa na literatura (JOUVE, 2002). Jouve afirma que tais ferramentas ou pontos de ancoragem, conforme o autor denomina, como a própria introdução de um texto direcionam a leitura e contribuem para que o leitor não se perca. E cita os pontos de indeterminação (JOUVE, 2002) como o lugar de expressão criativa do leitor, lugar esse denominado por Iser (1999) como os vazios do texto e por ele programados.

Como explica Iser (1999, p. 30), o leitor buscará estabelecer associações entre os signos para construir sua compreensão textual, isto é, o indivíduo é naturalmente direcionado à procura de sentido, podendo mover-se em direções muito diversas, mas não fora dos limites do escrito, por considerar haver uma atualização do texto por parte do leitor (ISER *apud* ZILBERMAN, 2017). Afinal, é a letra do texto o primeiro estímulo para o entendimento de seu conteúdo (ISER, 1999). Considerando a atualização do texto pelo leitor, parece ser a intenção de Iser (1999) salientar a parcialidade do controle exercido pelo texto por considerar a relação texto-leitor um equilíbrio entre os papéis desempenhados nessa interação, pois, os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão da capacidade de estimular atos no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto, para o autor, no entanto, é antes de tudo esse hiato que origina a criatividade da recepção (ISER, 1999). Assim, como Jouve (2002) acrescenta, o leitor faz parte de um vaivém entre uma leitura programada pelo texto e outra dependente do destinatário, posto que a obra necessita da participação ativa do sujeito leitor.

Em conformidade aos princípios elencados, cita-se, uma vez mais, Eco (p. 40, 1991):

Uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original.

Sendo assim, para esta pesquisa considera-se o direcionamento das leituras prováveis sempre a partir do texto e da sua estrutura, pois como fora dito em momento anterior na comunicação escrita, o que se tem é o texto sem espaço para refutações em tempo real como na oralidade. As diferentes interpretações acerca de um texto sempre partem do

próprio texto e, portanto, o leitor precisa estar atento a esses limites, liberando sua criatividade, sensibilidade e subjetividade sem desprezar as informações e sentidos suscitados pelo texto.

Ainda sob a perspectiva do dialogismo, José Luiz Fiorin (2014) relembra a condição inacabada do ser humano apontada por Bakhtin, atentando-se para a constante alteração do ser humano e construção da consciência, posto que está sempre em contato com a realidade heterogênea (2014, p. 57). Desse modo, as inúmeras vozes existentes vão sendo absorvidas sendo que “quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica. [...] Um leitor com uma consciência dialógica será mais aberto a aceitar a diferença, a alteridade” (FIORIN, 2014, p. 56).

Destarte, esta dissertação se propõe a pensar a literatura na escola sob a premissas anteriormente apresentadas, por entender que precisa haver espaço para a realização da leitura em sala de aula, saindo do viés monológico. Não é necessariamente nesse espaço que a formação do leitor se finda, uma vez que a leitura transcende a sala de aula, porém o discente passa boa parte de sua vida na escola, local em que ocorre o único contato com o texto literário para muitos. Na seção seguinte, elucidaremos aspectos do gênero literário e da narrativa eleita para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 FICÇÃO CIENTÍFICA: REPRESENTAÇÕES DO MUNDO E DO HOMEM

O gênero “ficção científica” é bastante abrangente e, por essa razão, dificilmente encaixotado em uma única categoria, assim como o próprio conceito do que vem a ser literatura. Por essa razão, em primeiro lugar, ressaltamos não haver a pretensão de determinar conceitos estanques, mas de apontar a percepção da aproximação entre certos gêneros. Contudo, é preciso delinear brevemente alguns conceitos sobre essa literatura que, muitas vezes, pouco valorizada, tem muito a oferecer. Sendo assim, para nós interessa que o leitor compreenda a especificidade desse gênero literário em termos gerais, cujo paradoxo da afirmativa se justifica em saber que se trata de um gênero literário com certas características distintivas, ou melhor, aspectos que tangenciam o universo científico, o qual é em essência caracterizado pelo rigor, contrariamente à ficção literária. Assim, por ser uma vasta área de conhecimento, nos ateremos aos conceitos gerais para melhor direcionamento desta pesquisa

Comumente, ao falar-se em ficção científica, fala-se em observar/criticar/projetar o mundo como a construir a representação da sociedade com base naquilo que ela é e pode vir a ser. Nesse sentido, Darko Suvin (1972, p. 375), tenta definir esse gênero literário afirmando que a ficção científica é, então, um gênero literário cujas condições necessárias e suficientes são a presença e a interação de distanciamento e cognição, e cujo dispositivo principal é uma estrutura imaginativa alternativa ao ambiente empírico do autor⁷.

Por isso, a ficção científica (FC) permite representar o mundo e o ser humano. Ainda que prospectivamente, por geralmente serem narrativas futurísticas, essa literatura constrói suas perspectivas embasadas pelo hoje e, assim, permite dupla análise, ou melhor, tripla, quando se soma o tempo passado. Como um ciclo, o passado é base para o presente, que por sua vez, gerará consequências futuras, assim como ocorre em *1984*. Escrito em 1949, projetou-se em suas linhas um amanhã entristecido, imaginado por alguém que vivia as tensões do contexto da época (em diversos níveis) e, conseqüentemente, fora resultado das escolhas do período anterior. Desse modo, as projeções futuras ao realizarem-se a partir do

⁷ Texto original: “SF is, then a literary genre whose necessary and sufficient conditions are the presence and interaction of estrangement and cognition, and whose main formal device is an imaginative framework alternative to the author's empirical environment”. (Tradução desta autora).

hoje corroboram o jogo entre real e ficcional que permeia a literatura de ficção científica e do qual é indissociável, tendo em vista os elementos por ela apresentados.

Allen, *apud* Baldessin (2006, p. 75), afirma que

o âmbito da ficção científica inclui ainda, várias obras que utilizam os dispositivos da ficção científica para examinar questões, ideias e temas de uma perspectiva diferente da que está comumente disponível para nós a partir de outros tipos de ficção e em nossas vidas diárias.

Assim como o autor afirma, certas obras como o romance *1984* podem fazer uso de certos elementos da ficção científica e assim propor uma maneira distinta de pensar sobre diversas problemáticas. O autor corrobora a percepção de uma relação próxima entre a ficção e a realidade, concepção a qual pode-se relacionar à utopia e distopia levando em consideração as semelhanças compartilhadas dentre tais gêneros literários.

Tecnologia avançada, um futuro aterrorizante, seres de outros mundos são itens cuja legitimidade reside em sua aproximação com o universo científico, factual (PIRES, 2017) para assim alcançar os efeitos esperados no leitor. Trata-se de uma característica que torna esse gênero literário ainda mais intrigante até mesmo por tentar saciar a sede de saber inerente ao ser humano. A partir da leitura de literatura, especialmente a FC, o leitor projeta-se juntamente com a narrativa no futuro. Essa atitude necessária à compreensão faz com que o leitor exerça uma vez mais seu papel ativo no ato de ler. Além disso, a ficção como forma de representar uma sociedade imaginada, promove naturalmente a observação desse lugar e, por conseguinte, a reflexão acerca da realidade e possibilidade. Destarte, ocorre o que Pires (2017) denominou retroalimentação entre a literatura e o mundo empírico, entendendo existir uma cooperação entre ambos: as descobertas científicas e a História servem de inspiração para a produção literária, que por sua vez projeta os rumos possíveis para tais invenções e ou situações.

Sendo assim, a FC “explora e investe na não impossibilidade de realização de ‘qualquer façanha’ técnico-científica” (NUNES, 2011, p. 9). Como o próprio nome diz, o gênero “ficção científica” é um misto entre imaginário e real a apresentarem-se verossímeis, a despeito do que venha a ser julgado como improvável. Portanto, “habita na FC o potencial de promover um olhar outro acerca do que é comumente aceito como verdade, aquilo que o senso comum de pronto identifica como real” (GIROLDO, 2016, p. 33).

Em contrapartida, com base no mesmo pesquisador,

a noção de “antecipação”, ainda que para a crítica literária tenha servido como distintivo da ficção científica, traz consigo concepções dignas de questionamentos. Se por um lado ela quer afirmar que a ficção científica se caracteriza por ser projeção, ou seja, que sua trama se passa em um tempo futuro, por outro, induz a um deslocamento, ou mesmo uma suspensão, do autor em relação ao seu contexto histórico. Pois, por mais que uma obra atravesse o tempo, ganhando novos sentidos e significados, e tenha muito a dizer para diferentes gerações, fora ela produzida em determinada sociedade, com determinadas especificidades, por um indivíduo que pertence a ela e com ela compartilha valores, memórias e perspectivas. Como disse Todorov (2007: 22), obra literária (não obstante, também a utópica) “não nasce no vazio, mas no centro de discursos vivos” (NUNES, 2011, p. 10-11).

Os elementos presentes na FC estão ligados à tecnologia, extraterrestres, máquinas de última geração entre outros. Adam Roberts (2006, p. 1) explica, ao citar Suvin novamente, que tais artefatos são chamados de “*the novum*”⁸ por este último e são eles os diferenciais entre o mundo do leitor e do texto, ou seja, inovação essencial em uma narrativa de FC. Para além de itens materiais, o “*the novum*”, conforme Suvin, pode ser “algo conceitual, como uma nova concepção de gênero ou consciência”⁹ (ROBERTS, 2006, p. 1). A consciência da qual fala o referido autor pode ser o que para Nunes (2011, p. 14) é a razão, comum em obras distópicas, cuja finalidade e reflexão seriam a “emancipação do homem pela razão, lançando a reflexão sobre, principalmente, um aspecto fundamental deste: a razão, em vez de emancipar o homem, tecnificou-o [...]”. Dessa maneira, o romance orwelliano conta com componentes da FC, como tecnologia – de acordo com o período da escrita e é utilizada com más intenções na distopia –, a representação do mundo no futuro, e o artefato conceitual ligado à consciência do ambiente em que se vive e do seu presumível amanhã.

Entretanto, Roberts (2006, p. 2) lembra Samuel Delany ao afirmar ser a FC “um amplo jogo de convenções códicas”¹⁰ que podem ser aplicados nos níveis da frase e do texto, constituindo-se em, para Delany, “tanto uma estratégia de leitura quanto qualquer outra coisa”¹¹. Desse modo, não há consenso entre os teóricos a respeito de FC, sem que haja um

⁸ “*novum* (grosso modo, a “novidade estranha” que toda narrativa de FC apresenta)” (GIROLDO, 2016, p. 33).

⁹ Trecho original: “something conceptual, such as a new conception of gender or consciousness”. (Tradução desta autora).

¹⁰ Trecho original: “a vast play of codic conventions”. (Tradução desta autora).

¹¹ Trecho original: “SF is as much a reading strategy as it is anything else”. (Tradução desta autora).

conceito definitivo aplicável ao gênero, mesmo porque a própria literatura também não alcançou tamanha façanha.

Contudo concorda-se que “é uma forma de discurso cultural (principalmente literário, mas cada vez mais cinematográfico, televisivo, quadrinhos e jogos) que envolve uma visão de mundo diferenciada de um jeito ou de outro do mundo real em que vivem os leitores”¹² (ROBERTS, 2006, p. 2). Considerando os apontamentos iniciais relacionados à literatura de Ficção Científica e a existência da possibilidade desse gênero literário permitir ao leitor uma outra maneira de ler o mundo, passemos à próxima seção em que tais princípios serão melhor discutidos e aproximados ao gênero distopia.

2.1 FICÇÃO CIENTÍFICA E DISTOPIA: POSSÍVEL DIÁLOGO

A fronteira que separa ficção científica, utopia e distopia é embaçada, uma vez que esses apresentam vários pontos em comum. Para Baldessin (2006, p. 5), a distopia é uma “espécie de utopia moderna ou uma variação da ficção científica”, em que a marca distintiva está na linguagem científica e nos temas envolvendo avanços científicos, embora esse não seja o tema central dos textos do gênero, posto que tanto um quanto o outro ocupam-se do homem conforme afirma Baldessin (2006, p. 76).

No entanto, frente a tantas definições, uma que parece bastante acertada e que pode conduzir o presente trabalho é a de Theodore Sturgeon, que diz: “a ficção científica é uma história estruturada em torno de seres humanos, com um problema humano e uma solução humana, história que não seria viável sem seu conteúdo científico”. Assim como Ignacio Ferreras, Sturgeon atribui a problemática do gênero ao ser humano, e reserva lugar secundário à ciência. Sob essa linha conceitual, na ficção científica a ciência serve mais para particularizar a linguagem, que é pseudocientífica, e funciona como diferencial desse tipo de literatura, portanto não é o cerne do gênero. A ficção científica vem discutir a problemática humana, frente às grandes conquistas tecnológicas (BALDESSIN, 2006, p. 76).

¹² Trecho original: “it is a form of cultural discourse (primarily literary, but latterly increasingly cinematic, televisual, comic book and gaming) that involves a world-view differentiated in one way or another from the actual world in which its readers live”. (Tradução desta autora).

O gênero “ficção científica” é comumente associado a elementos como avanços tecnológicos, ciências naturais, naves espaciais, projeções futuras, medo, entre outros (PIRES, 2017), baseados na ciência, aparente desde o nome dado a esse gênero literário. Contudo, os campos de estudos científicos abrangem também as ciências humanas (FIKER, 1985), as quais evidenciam o ser humano como seu objeto de estudo e nesse sentido aproximam-se das categorias literárias mencionadas. Neste caso, o histórico-social encontrado nas linhas narradas por Orwell em *1984* carregam componentes da ciência humana, além da própria tecnologia. Assim,

ao observar os dois gêneros, a importância conferida à ciência existe enquanto termômetro para o modo como o homem utiliza o conhecimento e o poder. Embora o desenvolvimento tecnológico não seja objeto de discussão da ficção científica, nem tampouco da distopia é inegável que a ciência e a técnica sejam o meio pelo qual o homem consegue criar facilidades para seus mundos projetados. Na distopia *1984*, a tecnologia propicia a observação da população por câmeras, durante 24 horas, portanto o enfoque está nas relações sociais, e na opressão individual (BALDESSIN, 2006, p. 93-94).

Ao contrário da utopia, a distopia representa a desesperança instaurada no horizonte de um lugar que carrega em si anomalias. Se na primeira existe o mundo ideal, a segunda cede ao pessimismo de quem expõe as possibilidades de um futuro alarmante baseado na pouca confiança no próprio ser humano. A origem da palavra “distopia” confirma essa atmosfera pouco animadora do próprio gênero no prefixo *dis* – doente, anormal –, seguido de *topos* – lugar –, significando “forma distorcida de um lugar” (HILÁRIO, 2013, p. 205), ou seja, um espaço imaginável e possível embora distorcido.

Mesmo na utopia, em que há descrição de uma sociedade perfeita, não deixa de ser também uma maneira de analisar criticamente a sociedade do leitor por meio da leitura e a maneira como o ser humano lida com as transformações sociais e/ou científicas (BALDESSIN, 2006), pois “como a FC, o gênero utópico permite que o próprio contraponto entre o real e o ficcional se dê de forma crítica, colocando em xeque o estabelecido pelo senso comum. Retrospectivamente, é possível avaliar textos recuados no tempo por meio do distanciamento cognitivo formulado por Suvin” (GIROLDO, 2016, p. 33-34).

A utopia, assim como qualquer outra produção literária, não passa ao largo das transformações sócio-históricas, refletindo-as nas linhas narradas. Nessa perspectiva, Baldessin (2006) elucida que a utopia enquanto projeção de um futuro ideal ocorre quando da ascensão da burguesia no século XIX. Nos séculos posteriores, a utopia surge como ficção

científica a vislumbrar um futuro degradante ao deparar-se com um ambiente novo, em que o desenvolvimento tecnológico e científico ganha força e os conhecimentos aprimoram-se. Trata-se de explorar os dois lados do progresso: a evolução benéfica e a destruição do próprio ser humano. Outro período histórico importante, conforme Baldessin (2006), foi o compreendido entre 1945-1958, permeado pela guerra, em que medo e tragédia trouxeram esses sentimentos para a literatura.

A essência desse período, a qual abarca o ano em que *1984* fora publicado, passa para a ficção científica (BALDESSIN, 2006) como presságio do que de ruim poderia vir a acontecer. Portanto, percebe-se existir um viés no âmbito da ficção científica a revelar as mazelas das criações humanas e as catástrofes geradas pela intensificação do desejo de dominar indo ao encontro do gênero distópico, posto que ambos podem construir um panorama pessimista em relação a um futuro obscuro, em que o ser humano é tomado pelo desejo de poder e manipulação. Vale ressaltar a convergência entre os gêneros ao projetarem futuros imagináveis, sejam eles perfeitos ou não, partindo da realidade para cumprir tal tarefa comum: projetar possibilidades da sociedade futura com olhar esperançoso de quem regozija-se ou de quem almeja mudanças.

Girollo (2016) explica que essa aproximação entre utopia e FC é analisada também por Suvin por perceber nos gêneros “o potencial de promover uma desautomatização no olhar que o leitor dirige à realidade empírica. Trata-se de uma ideia encontrada no cerne do conceito de “distanciamento cognitivo” (GIROLLO, 2016, p. 34). Assim, ambas, ainda que se expressando de formas distintas, provocam a observação crítica, confrontando o leitor com os mundos ficcional e real, ao demonstrar provocativamente para o leitor tanto um futuro pouco promissor quanto o regozijo de um ideal social.

Nesse sentido, os elementos da ficção científica, utopia e distopia entrecruzam-se em um movimento complementar. A fim de melhor ilustrar essa relação partimos do exemplo dado por Girollo ao analisar *Não verás país nenhum*, de Ignácio de Loyola Brandão:

Trata-se de um exemplo dos procedimentos próprios da FC: a extrapolação de tendências autoritárias, burocráticas e violentas em curso no momento da escrita (o começo dos anos oitenta, na desconfiança para com a abertura política) é dada em uma configuração ficcional distanciada (pois exagerada, extrapolada para o futuro) e construída segundo uma lógica cognitiva (pois construída por meio de uma reflexão acerca dos caminhos tomados pela história brasileira). Alia-se o distanciamento à cognição e concretiza-se o distanciamento cognitivo proposto por Suvin. Habita no romance, portanto, o potencial de promover uma nova visada do real, por meio da representação ficcional de um tempo outro. O enredo trata do futuro, mas o potencial crítico pertence ao presente – é no presente que deve existir a ação preventiva dedicada a frustrar os desenvolvimentos nocivos. É um potencial utópico, pois fomenta a percepção crítica das estruturas dominantes e abre o caminho para a esperança capaz de mudar o curso dos acontecimentos (GIROLDO, 2016, p. 36-37).

Em relação à extrapolação na FC, Suvin (1972, p. 378-379) argumenta que

este modelo extrapolativo [...] é baseado na extrapolação direta e temporal e centrado na modelagem sociológica (ou seja, utópica e antiutópica). É aí que se encaixam a grande maioria dos "novos mapas do inferno" pelos quais a FC do pós-guerra é famosa, em todas as suas múltiplas combinações de cognição científica sócio-tecnológica e opressão social (catástrofes globais, cibernética, ditaduras)¹³.

Características comuns a *1984* são “a extrapolação de tendências autoritárias” (totalitarismo, guerras mundiais); a “configuração ficcional distanciada” (foi escrito em 1949, pensando em um tempo futuro); e, por último, a existência de “uma lógica cognitiva” (escrito como um possível porvir baseado no empirismo, nas mudanças históricas experimentadas). Em conformidade com essa percepção,

¹³ Trecho original: “this extrapolative model [...] is based on direct, temporal extrapolation and centered on sociological (i.e., utopian and anti-utopian) modelling. This is where the great majority of the "new maps of hell" belongs for which postwar SF is justly famous, in all its manifold combinations of socio-technological scientific cognition and social oppression (global catastrophes, cybernetics, dictatorships)”. (Tradução desta autora).

a proibição da individualidade atinge o seu ápice, em *1984*. Desde as primeiras utopias e distopias, essa é a que apresenta a sociedade mais “aberta”. O puritanismo é tanto, que não se pode esconder nada, já que não há nada para se esconder, por se tratar de uma sociedade, supostamente, correta. A ideia maquiavélica de que “os fins justificam os meios” toma um caráter amoral, e acaba distanciando o homem da ética. E esse comportamento humano encorpará a maioria dos romances de ficção científica. A constatação do “poder” a partir da dizimação de Hiroshima, instigou no homem um mórbido desejo de controlar o mundo, as relações sociais, o próprio homem, e a natureza. E esse desequilíbrio provocará grandes catástrofes, não mais atômicas, mas no interior do pensamento humano (BALDESSIN, 2006, p. 84).

Portanto, a distopia parece manter relação estreita com a utopia bem como com a ficção científica, evidenciando características e elementos comuns, embora tais gêneros literários não possuam contornos claros. Para Baldessin (2006, p. 93), a sociedade e suas problemáticas são representadas pela ficção científica “que, talvez, se justifique como um novo, e mais acentuado borrão da distopia, com novos agravantes”. Desse modo, diante de um vislumbre pessimista do futuro na distopia de Orwell, a utopia está na esperança de reação em busca da mudança no curso da história, talvez como última alternativa para despertar o leitor que ainda se mostre inerte, o que não deixa de ser uma “ação utópica fomentada com a leitura” (GIROLDO, 2016, p. 37).

A partir desse ponto de vista, Suvin (1972, p. 378) escreve: “no século 20, a FC deslocou-se para a esfera do pensamento antropológico e cosmológico, tornando-se um diagnóstico, um aviso, um apelo à compreensão e ação e, o mais importante, um mapeamento de possíveis alternativas”¹⁴, concepção perfeitamente aplicável a George Orwell, como buscaremos demonstrar nas próximas linhas. O sentimento de desesperança é facilmente detectado ao longo da leitura do romance *1984*. Todo o enredo e as personagens apresentam poucos indícios de salvação, sendo que esses, até o final da narrativa, caem por terra. É o caso da suposta amizade do protagonista e o camarada O’Brien, ou ainda, do relacionamento amoroso entre Winston e Julia – uma traidora, o outro seu algoz –, restando a sensação “de quase desespero acerca do futuro do ser humano, e a advertência é que, a menos que o curso da história se altere, os homens do mundo inteiro perderão suas qualidades mais humanas,

¹⁴ Trecho original: “in the 20th century, SF has moved into the sphere of anthropological and cosmological thought, becoming a diagnosis, a warning, a call to understanding and action, and-most important-a mapping of possible alternatives”. (Tradução desta autora).

tornar-se-ão autômatos sem alma, e nem sequer terão consciência disso” (FROMM, 1961, p. 365).

Todavia, os traços distópicos da obra são ainda mais marcantes quando comparados à vida do autor. Suas vivências serviram de base para dar vida à sua escrita (PAVLOSKI, 2005), mesmo porque o autor em questão viveu momentos de grande angústia durante o regime stalinista e a Segunda Guerra Mundial. Eric Artur Blair – seu nome de batismo – foi policial, e posteriormente repórter, conhecendo a fundo o significado de controle e, por essa razão, escreve com a propriedade de quem sabe o estrago que prenuncia. Nesse sentido, ao escrever, o escritor transporta para a narrativa, e conseqüentemente para os leitores, os horrores vividos, como demonstra Pavloski (2005, p. 6), ao citar o próprio George Orwell, que assevera: “Eu escrevo isso porque há uma mentira que eu quero expor, um fato que eu quero chamar a atenção, e minha preocupação inicial é ser ouvido. Mas não consegui fazer o trabalho de escrever um livro, nem mesmo um longo artigo de revista, se não fosse também uma experiência estética”¹⁵ (ORWELL *apud* OXLEY, 1967, p. 11).

Escrevendo com base em sua própria experiência, Orwell remete à consideração feita por Baldessin (2006, p. 5) quanto à ficção científica: “Podemos entender este gênero como uma ramificação da Utopia, já que ambas tratam da projeção de mundos paralelos a partir do mundo real - como metáforas, admoestações, sátiras, etc”. Portanto, assim como as utopias, a FC traça um panorama de um mundo imaginado a partir do real em que se busca a perfeição ou, ainda, expõe justamente a desordem, a falta de ética, guerras etc., temas caros à distopia.

Francisco (2014) recupera o conceito de estética do prognóstico elaborado por Huxley e aplica-o a romances distópicos, dentre eles *1984*, de George Orwell. Dentro desse conceito literário, temos como cerne a procura por transmitir verdade ao leitor, assim como para Orwell, no intuito de honrar um compromisso ético (FRANCISCO, 2014). Trata-se de uma forma engajada de encarar a literatura e, portanto, o ofício de escrever estando em acordo com a personalidade militante do romancista referido. Conforme Francisco,

¹⁵ Trecho original: “I write it because there is some lie that I want to expose, some fact to which I want to draw attention, and my initial concern is to get a hearing. But I could not do the work of writing a book, or even a long magazine article, if it were not also an aesthetic experience”. (Tradução desta autora).

em suma, o romancista deve aproximar-se da totalidade do universo real, buscando o sucesso na representação do seu próprio referencial. A ficção realiza-se na medida em que consegue apresentar ao leitor a complexidade do universo que o cerca. Não se trata aqui de um "espelho quebrado," mas sim da busca pela capacidade de criar o próprio reflexo do espelho a partir do enredo de um romance. O critério último para a criação literária na estética do prognóstico consiste na redução da ideia de beleza à ideia de verdade. Uma obra literária só é boa na medida em que é capaz de expor suas belezas de uma forma verdadeira e, por conseguinte, essa beleza está totalmente subordinada à busca pela representação da realidade (FRANCISCO, 2014, p. 33).

Por estar relacionada à vida pessoal do autor, ou seja, ter sido projetada a partir de acontecimentos sentidos na pele por ele, a narrativa se torna ainda mais apavorante, uma vez que esse fato faz parecer que o futuro imaginado por Orwell não estava apenas no campo do imaginário, revelando o intuito de Orwell em “fazer soar um alarme, ao mostrar para onde estamos indo, caso não tenhamos sucesso na promoção do renascimento do espírito de humanismo e dignidade que está nas próprias raízes da cultura ocidental” (FROMM, 1961, p. 378). Em meio a essa troca entre vida e obra, realidade e ficção, está o romance distópico. Para Francisco,

a distopia encontra-se, no âmbito das reflexões levantadas aqui, entre essas relações históricas complexas, por um lado com seus leitores e críticos especializados, que atravessaram todo o século XX, chegando aos dias atuais, e por outro com o próprio imaginário que essas mesmas obras ativam, que configura-se como o espaço necessário para que essa ficção realize-se, ou seja, na qual o romance cumpre a função originalmente designada a ele tanto por seus leitores como pelo autor, a de prognóstico de uma realidade futura. Aqui, as relações históricas entre público e obra estão indissociavelmente ligadas à formação desse imaginário que torna possível não só a recepção da obra ficcional, bem como sua própria realização (FRANCISCO, 2014, p. 52).

O autor constrói uma ponte entre passado, presente e futuro cujos efeitos permanecem na leitura realizada no momento atual. Desse modo, conforme Hilário (2013, p. 206), “a narrativa distópica não se configura, deste modo, apenas como visão futurista ou ficção, mas também como uma previsão a qual é preciso combater no presente”. Essa preocupação em colocar o ser humano de sobreaviso se faz presente também nos textos pertencentes à ficção científica, pois os avanços tecnológicos e descobertas científicas oferecem benefícios a sociedade, que por sua vez adoecida pode convertê-los em ameaças. De acordo com Baldessin,

a Revolução Industrial aborda um paradoxo em sua repercussão pelo mundo, sendo apontada acerca de seus benefícios e malefícios. E a ficção científica vem discutir isso, como forma de alerta para os excessos da mecanização, apesar de apresentar as maravilhas alcançadas pelo desenvolvimento, através de textos otimistas, como os de Verne, por exemplo. O gênero tem um resguardo em relação à ciência e à tecnologia, e vem, prioritariamente, apontar um futuro hostil quanto aos excessos tecnológicos. Dessa forma, a ficção científica funciona como uma lenda moderna, um sinal vermelho para o uso exacerbado das possibilidades conferidas pela tecnologia. Daí as projeções de mundos catastróficos, cientistas enlouquecidos pela sua própria criação, homens e mulheres inférteis, máquinas comandando humanos, seres artificiais infelizes, a natureza deteriorada, e o homem diluindo-se dentro da sua própria organização. A necessidade de aplacar excessos sociais é concretizada a cada período histórico, por instâncias variadas. Na literatura viu-se que a ficção científica funciona como um mito moderno, em que sinaliza o homem para um futuro periclitante[...] (BALDESSIN, 2006, p. 25-26).

Outrossim, a distopia funciona como uma forma de denúncia, de alerta sobre o futuro que se aproxima. Nesse aspecto, resgatamos Jouve (2012, p. 147) quando salienta que “o texto literário também (e sobretudo) extrai seu valor dos conteúdos que antecipa. Uma obra passa para a posteridade quando é capaz de responder a outras questões, além daquelas que eram postas na época de sua criação”, reforçando uma vez mais a relevância indiscutível da narrativa distópica de Orwell, bem como da proposição dessa leitura em sala de aula.

2.1.1 O romance *1984*: um passado presente

George Orwell, ou melhor, Eric Arthur Blair nasceu em 1903 em Bengala na Índia. Foi da Polícia Imperial da Birmânia de 1922 a 1927, passou por vários momentos de privações e somente em 1935 passa a viver do que ganha escrevendo. No final de 1936 alistou-se e foi para a Guerra Civil da Espanha (ORWELL, 1971), e só não participou da Segunda Guerra Mundial devido a seu mau estado de saúde na época (PAVLOSKI, 2005). Atuou também como jornalista em *Tribune* (1940), BBC (1941) e esteve na França e Alemanha pelo *Observer*, em 1945. Orwell passou algum tempo morando em bairros de trabalhadores, viveu a pobreza de perto, foi mendigo em Londres e teve vários subempregos em Paris. Dessa experiência resultou *Down and Out in Paris and London*.

Orwell envolvia-se inteiramente nos assuntos de seu interesse, defendendo fielmente a sua verdade. Além de participar ativamente nos períodos de guerra, tornar-se mendigo, buscou também ser preso para assim se integrar à vida na prisão e descrevê-la (NETO, 1984). Versátil e engajado, Orwell buscava experiências para escrever entrando em

contato direto com os temas caros a ele. Assim sendo, vida e obra do referido autor estão de tal modo interligadas que se torna impossível desvincilhá-las, tendo em vista a sua opinião singular que vê a significância da literatura moderna como “essencialmente uma coisa individual. É a expressão verdadeira do que um ser humano pensa e sente, ou não é nada”¹⁶ (ORWELL, 1971, p. 90). Não se trata de reduzir a obra ao contexto histórico e à vida do autor, contudo não se pode ignorar as similaridades e a intenção expressa pelo próprio romancista em retratar a (sua) verdade a partir daquilo que pensa e sente, os quais dependem da experiência para existirem.

Diante das considerações anteriores, é preciso discorrer sobre a atualidade de *1984*. Escolhida como principal material para o trabalho desta pesquisa com adolescentes, a obra de George Orwell é terreno fértil para profundas discussões. Nessa narrativa, o protagonista Winston é responsável pela alteração de notícias em conformidade com as ordens do Partido. No decorrer da trama, Winston inicia um romance secreto com Julia e em dado momento nota as incongruências na sociedade da qual faz parte. Acredita ter encontrado um aliado em O’Brien, que mais tarde se revela seu algoz, enchendo-se de esperança em saber a verdade. O final consiste em Winston e Julia novamente subordinados ao sistema totalitarista da civilização descrita, a qual permanecia em guerra, e o povo, por sua vez, em completa miséria. O poder do Grande Irmão impera através do medo constante de inimigos e guerras sem explicação, funcionando apenas como método para manter o controle: havendo medo, haveria colaboração para vencer o inimigo e afastar-se-ia o risco de uma revolução.

Provocativa, essa narrativa desperta o leitor para pensar e, principalmente, perceber-se parte da leitura, em que lê literatura enquanto lê a si e à realidade, seja ela atual ou não. Na leitura de uma obra como *1984*, o leitor é intencionalmente incomodado pelo autor a ponto de desfazer a sensação de distanciamento. Essa proximidade com as características vivenciadas, desconforta o sujeito quando reconhece o presente em uma literatura do passado por ser “um livro sobre o presente contínuo: uma atualização da condição humana. O que mais importa é que ele nos lembra de muitas coisas nas quais normalmente evitamos pensar” (PIMLOTT, 1989, p. 386). Por essa razão, *1984* é uma narrativa singular e aí reside o motivo da sua permanência no cânone. Assim, “alguns críticos sugerem pensarmos a distopia como

¹⁶ Trecho original: “Modern literature is essentially an individual thing. It is either the truthful expression of what one man thinks and feels, or it is nothing”. (Tradução desta autora).

um espelho invertido, no qual nos reconhecemos, ainda que não diretamente” (BECKER, 2013, p. 4), ou seja, ao lê-lo, deixamos de ser indiferentes ao nosso mundo.

Nesse sentido, o romance distópico de George Orwell causa espanto, uma vez que todo esse desconforto é proveniente da relação íntima entre ficção e realidade presentes no texto e “essa proximidade entre vida e obra; realidade e ficção, ao invés de desmerecer a capacidade criativa do autor, potencializa o efeito da narrativa sobre o leitor, uma vez que reflete, por meio de um ponto de vista específico, as características do universo empírico” (PAVLOSKI, 2005, p. 6). Como o próprio romancista assume, *1984* foi escrito com base em uma realidade imaginada, a qual, segundo Orwell, poderia vir a se concretizar:

Ele declarou que escreveu *1984* com isto em mente: ‘Eu acredito que ideias totalitárias se enraizaram nas mentes dos intelectuais em toda parte, e eu tentei induzi-las às suas consequências lógicas. [...] ‘Eu não acredito que o tipo de sociedade que descrevo vai chegar, mas eu acredito (levando-se em conta que um livro é uma sátira) que algo parecido pode chegar’ (NETO, 1984, p. 85).

Desse modo, para Fromm (1961, p. 379), por exemplo, o romance orwelliano é sim um alerta estendido a seus leitores: “livros como o de Orwell são advertências poderosas, e seria lamentável se o leitor, de modo autocomplacente, interpretasse *1984* como mais uma descrição da barbárie stalinista, sem perceber que o livro se refere também a nós”. Neste sentido, vale ressaltar que o romance em questão não é crítica restrita a Stalin, mas também, ao Socialismo inglês, por exemplo, e ao imaginar as consequências possíveis, dá a ver os efeitos catastróficos de uma civilização que se encontre em uma situação como essa, independentemente da localização geográfica e temporal. O Partido cria falsas ameaças para manter a civilização sob controle, seja através de uma personagem específica como Goldstein ou nas guerras sem fim, as quais justificavam a miséria sofrida pela população. No documentário *Zeitgeist* (2007), dirigido por Peter Joseph, situações reais e bastante similares são expostas no que tange ao seu uso como forma de disseminar o medo para, assim, se obter poder. O historiador Webster Tarpley afirma a esse respeito: “[...] vê o terrorismo como a forma predileta, de fato a única forma, de atingir a coesão social criando a imagem de um inimigo para a sociedade, para mantê-la unida. De acordo com a teoria de Carl Schmitt temos que ter a imagem de um inimigo para que tenhamos uma sociedade”.

No que diz respeito à criação de memórias como ferramenta de manipulação, em *1984*, isso ocorre por meio da adulteração de fatos noticiados, temática rememorada no conto “Memórias”, de Luiz Bras. Neste caso, as personagens sem nome envolvem-se em uma teia

de monitoramento e falseamento das memórias da mulher mais velha em um cenário mais moderno. A personagem está em grave surto, não reconhece a própria filha, possui lembranças distintas das que a filha afirma ser a verdade e sente-se ameaçada. Desse modo, sem saber ao certo o motivo dos devaneios, a narrativa se encaminha para o final com uma verdadeira confusão mental da personagem e, conseqüentemente, do leitor. O mistério é desvendado quando são apresentados os responsáveis por manipular a mente da mulher mais velha por meio de um programa de computador que apresentou erro no momento do uso.

O conto é uma versão atual das produções literárias de ficção científica brasileira. Nesse sentido, apresenta uma hipótese da continuação do domínio, agora feito para controlar diretamente o cérebro do indivíduo por um aparelho tecnológico, ao invés de investir em manipulação psicológica. Isso mostra a evolução na forma de dominar a sociedade, posto que para perpetuação do poder, é preciso que haja atualização ou simplesmente a expansão da variedade dos instrumentos utilizados. Outro tópico relevante reside no fato de serem implantadas memórias falsas na mulher mais velha, remetendo uma vez mais à inverdade fortemente presente em circunstâncias ligadas ao poder sobre algo ou alguém, aspecto condenado por Orwell, cuja vida fora pautada na procura pela verdade.

Nessa sequência, Orwell, segundo Ricardo Neto (1984), buscava veementemente pela decência, razão provável para as suas críticas e alertas declarados a tudo que não fosse decente, verdadeiro. A esse respeito, Orwell, atentava-se para a inverdade necessária ao totalitarismo, cuja existência dependeria continuamente de adulterações. A personagem Winston altera aquilo que o Partido designa, a fim de manter o controle manipulando a verdade a seu favor. Nesse sentido, em *Zeitgeist* (2007), documentário sobre as formas de manipulação existentes, fala-se na perda de objetividade dos noticiários, bem como da proliferação de qualquer espécie de entretenimento – inclua-se a TV – como instrumentos para manutenção do poder. Seguindo por esse ângulo, o conto “Do outro lado da janela”, de André Carneiro, apresenta um homem obcecado pela TV cujo fim consiste em penetrar o referido aparelho, vendo-se preso a ele como se mantido sob controle após ter sido, primeiramente, instigado ao deslumbre relativo à televisão. Essa preocupação não passa apenas pela ficção, sendo encontrada inclusive no ensaio *Prevention of Literature*, de George Orwell:

Esse tipo de coisa acontece em todos os lugares, mas é claramente mais provável que leve a falsificação absoluta em sociedades onde apenas uma opinião é permitida. O totalitarismo exige, de fato, a contínua alteração do passado e, provavelmente demanda uma descrença na própria existência da verdade objetiva¹⁷ (ORWELL, 1968, p. 63-64).

As experiências basilares para a execução do romance analisado são de alguma forma vivenciadas também pelos sujeitos leitores e, por meio delas, podemos dimensionar o nosso mundo. Portanto, a

[...] distopia nos fornece elementos para pensar criticamente a contemporaneidade, sobretudo com relação à segunda metade do século XX e início do século XXI. O romance distópico pode então ser compreendido enquanto aviso de incêndio, o qual, como todo recurso de emergência, busca chamar a atenção para que o acontecimento perigoso seja controlado, e seus efeitos, embora já em curso, sejam inibidos (HILÁRIO, 2013, p. 202).

Outrossim, *1984* abre caminhos para discussões a respeito de vários assuntos e em diversos contextos a partir do enredo distópico, tais como: Stalinismo, totalitarismo, vigilância e privacidade no passado e presente, regimes autoritários atuais, identidade. Esses são alguns exemplos. O romancista também se mostra preocupado com o futuro da própria literatura em um regime autoritário e em seu ensaio *Prevention of Literature* disserta:

A imaginação – até mesmo a consciência, na medida do possível – seria eliminada do processo de escrita. Os livros seriam planejados em suas linhas gerais por burocratas e passariam por tantas mãos que, quando terminadas, não seriam mais um produto individual do que um carro Ford no final da linha de montagem¹⁸ (ORWELL, 1968, p. 70).

O enredo do romance distópico analisado mostra uma sociedade controlada através do medo e da guerra ininterrupta entre os povos, que por sua vez geram a redução da cultura. A literatura como um produto desprovido de imaginação aparece em sua distopia através da personagem Julia, mecânica responsável por manter funcionando as máquinas que produzem os livros de cunho pornográfico. Trata-se de obras de baixa qualidade, abrangendo apenas um único tema, produzidas por aparelhos tecnológicos, ou seja, sem imaginação, sem

¹⁷ Trecho original: “This kind of thing happens everywhere, but is clearly likelier to lead to outright falsification in societies where only one opinion is permissible at any given moment. Totalitarianism demands, in fact, the continuous alteration of the past, and in the long run probably demands a disbelief in the very existence of objective truth”. (Tradução desta autora).

¹⁸ Trecho original: “Imagination— even consciousness, so far as possible—would be eliminated from the process of writing. Books would be planned in their broad lines by bureaucrats, and would pass through so many hands that when finished they would be no more an individual product than a Ford car at the end of the assembly line”. (Tradução desta autora).

individualidade, sem especificidades. Todos leem os mesmos livros, gera-se uma unidade por meio da cultura de massa, fazendo com que não haja espaço para a criatividade ou a expressão de pensamentos contrários. Assim, suprime-se o pensamento e identidade do leitor, concomitantemente aos do escritor.

Se Orwell escreve a partir das suas próprias experiências, conferindo um aspecto realista à sua escrita até mesmo atualmente, trata-se de uma ferramenta eficaz a fim de afiar o olhar crítico sobre a sociedade. O escritor de *1984* possuía vivência plural daquilo que escreveu se levarmos em conta que a sua trajetória passa de policial a jornalista militante durante os tensos períodos por ele vividos. Nessa perspectiva, Hilário (2013, p. 212-213) propõe que:

[...] a distopia possa ser utilizada como instrumento de reflexão acerca dos “efeitos de barbárie” que nos cercam na contemporaneidade. Mattéi (2002, p. 13) compreende estes efeitos como a perda do sentido no campo da cultura, da política, da arte, da educação etc. Assim, de acordo com este autor, há efeito de barbárie sempre que uma ação, uma produção ou uma instituição não elabora mais o sentido, mas o destrói ou consome. Os efeitos de civilização, ou de cultura, por sua vez, seriam aqueles onde o sentido é resgatado, mantido, construído, transmitido e reconstruído, tais quais em instituições como a escola. Um de nossos grandes dilemas atuais é que, para usar a linguagem de Mattéi, o lugar a partir do qual destinamos os efeitos de cultura passou a reproduzir atos de barbárie, como podemos constatar em massacres ocorridos em ambiente escolar ou mesmo em salas de cinema.

Seguindo essa lógica, a escola, lugar de construção de sentido, é ambiente propício para tentar resgatar o sentido da leitura – quando necessário – e a significação do mundo. Trata-se de (re)construir os sentidos esquecidos ou mesmo transformados devido às mudanças da contemporaneidade. Uma leitura capaz de despertar os alunos para outras possibilidades literárias além das reflexões engendradas contribui para a ressignificação das experiências leitoras desse aluno, convidando-o a explorar um mundo até então desconhecido.

Por outro lado,

além disso, a progressiva evolução da consciência de Winston em relação aos dispositivos totalitários que o cercam, crime pelo qual a personagem é perseguida e condenada, desperta o olhar crítico do leitor não apenas para as monstruosidades características do universo distópico, mas também para as relações que podem ser estabelecidas com a realidade empírica na qual se desenvolve a leitura. Esse duplo espelhamento entre o universo ficcional e experimental evita uma possível unilateralidade do processo da recepção da narrativa (PAVLOSKI, 2005, p. 14).

Não se trata de restringir a leitura apenas ao viés comparativo entre realidade e ficção, mas de percebê-la como sendo um ponto de partida para problematizações, uma vez que “em outras palavras, a ficção científica, diferentemente da inversão completa de paradigmas dos textos fantásticos, promove a subversão ou a extrapolação de aspectos do mundo empírico, por exemplo, o uso da tecnologia ou os valores morais” (PAVLOSKI, 2012, p. 6). A ficção científica ao “promover a subversão do mundo empírico” abre caminho para pensá-lo de maneira modificada, pois se transmuta a percepção da realidade circundante. Se ler é descortinar a si mesmo e ao seu mundo particular, a leitura de literatura é reveladora e, portanto, inconcebível um sujeito que permaneça o mesmo. Logo, tal exercício reflexivo é caro ao ambiente escolar em especial, tendo em vista sua relação com o pensar a literatura e o lugar designado a ela no espaço escolar bem como social.

Por fim, retornando a Francisco (2014), o prenúncio, para ele, presente na distopia está diretamente ligado a dissolução da individualidade do homem, questão bastante forte em 1984. A partir dessa concepção, o autor conclui ser essa

a realização da ficção distópica e talvez seja a principal razão pela qual ela permanece lida e recepcionada como tal até os nossos dias. O realismo distópico é, finalmente, o resultado de uma delicada equação que envolve uma dinâmica na qual constantemente ficção e referência aproximam-se e afastam-se criando no leitor a confusão necessária para a perpetuação de um imaginário no qual essas obras podem ser, de fato, prognósticos perenes da vida humana no futuro (FRANCISCO, 2014, p. 155).

Considerando essa possibilidade, a leitura do referido romance é ainda mais impactante, pois o aluno poderá reconhecer-se na narrativa, como já mencionado anteriormente, e como também é colocado por Francisco (2014), ativo enquanto leitor e enquanto ser. Nas palavras de Jouve,

eu diria que os textos literários nos levam a refletir sobre a maneira como nossas linguagens estruturam o mundo; nos ajudam a modelizar nossa existência pela experiência da realidade fictícia que proporcionam; e enriquecem nossa relação com o real, quando ampliam a escala de nossas emoções e nos oferecem (às vezes) um ponto de vista original. Contudo, esses efeitos “positivos” dependem também da competência de cada leitor. Para apreciar um texto literário, é preciso um mínimo de cultura — sobretudo quando se trata de um texto antigo. É a razão pela qual a mediação do ensino é indispensável (JOUVE, 2010, p. 203).

Daí a importância em se lançar um olhar cuidadoso ao ensino de literatura, o qual enfrenta grandes obstáculos. Todos os níveis e modalidades de ensino se fazem importantes e devem receber atenção; contudo, a educação básica é para nós primordial. Isso porque é o alicerce do conhecimento, do próprio indivíduo e, por consequência, da sociedade. Ao contrário de quem supõe desnecessários os primeiros níveis educacionais como a enxergá-los menores ou apenas uma etapa a se cumprir para chegar-se ao nível superior, consideramo-la – a educação básica de maneira geral – decisiva na vida do sujeito.

É nos primeiros anos de escola que o ser humano aprende habilidades essenciais: a leitura e a escrita. No Ensino Fundamental são apresentados os conceitos básicos de cada disciplina e ao chegar no Ensino Médio, espera-se aprofundar conteúdos e reflexões de um sujeito crítico e consciente de seu papel e do mundo que habita. No entanto, muitas vezes, deparamo-nos com alunos nos anos finais da educação básica sem dominar ou praticar a leitura. Por esse motivo, dedicar-nos-emos a observar e, na medida do possível, contribuir com a realidade escolar pesquisada. Começaremos conjecturando sobre a situação transitória do Ensino Médio no Brasil, bem como o espaço ocupado pela literatura na escola.

CAPÍTULO 3 O LUGAR DA LITERATURA NO (NOVO) ENSINO MÉDIO

Em meio às polêmicas e recentes transformações direcionadas aos anos finais da educação básica se faz necessário analisar, ainda que brevemente (as mudanças estão em processo), as questões que podem afetar, direta ou indiretamente, o ensino de Literatura. Para tanto, serão abordados aqui os principais documentos e leis voltados para esse assunto, visto que são de essencial importância para o direcionamento docente os quais são motores dessas alterações. Não se pretende aqui defender ou denegrir quaisquer sistemas de ensino e, sim, refletir, problematizar, dialogar sobre o tema, dada a sua relevância, em especial nesse momento de transição.

Em entrevista ao Prof. Francisco Cordão, o Prof. Dr. Rossieli Soares da Silva¹⁹ afirmou que o debate sobre a atual reforma vem ocorrendo desde a década de 1990 com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 resultando, por exemplo, nas reformulações da LDBEN e dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no corrente ano. O Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais+/2017, documento cujas orientações são complementares aos PCNs/2000, para tratar, especificamente, das mudanças direcionadas ao nível médio. Tanto os PCNs quanto os PCNs+ visam contribuir para a implementação das reformas previstas pela LDBEN/1996, configurando na atualização do setor educacional.

Portanto, nota-se que a reforma para o nível médio está prevista há algum tempo, sendo justificada pela necessidade de atualização da educação cujo formato antigo não conseguia responder às demandas da sociedade, segundo documentos oficiais, em termos de “democratização social/cultural”, “expansão do Ensino Médio” e “desafios contemporâneos” (BRASIL, 2017). Seguindo nessa mesma linha de pensamento, o governo propôs o Programa Ensino Médio Inovador no ano de 2009, que já buscava solucionar a divisão dessa modalidade de ensino entre regular e profissionalizante, unificando-o e conferindo-lhe

¹⁹ Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/issue/viewFile/52/72>> Acesso em: 15 fev. 2018..

identidade própria (MOEHLECKE, 2012), deixando para trás o *status* de mera ponte para o Ensino Superior.

Para dar início, os Parâmetros da área de Linguagens divulgados no corrente ano organizam-se em uma introdução a respeito da reformulação do nível médio, seguida, na segunda parte, por um apanhado geral sobre o eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Na terceira seção, estão as ponderações sobre Língua Portuguesa, foco deste texto, seguida pelas outras áreas do conhecimento constituintes do eixo citado e, por fim, a seção destinada à formação de professores e ao papel da escola na etapa final da educação básica.

Em relação ao ensino, os PCNs propõem sair do ensino tradicional de gramática e história da literatura, mencionando o caráter limitante desse tipo de abordagem e evidenciando o caráter dialógico da linguagem, que, como experiência viva, requer interação, participação ativa do sujeito inserido no processo. Assim se descreve a divisão precedente do ensino de Língua Portuguesa e Literatura,

A disciplina na LDB nº. 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. [...] A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, do uso, da função e do texto. [...] Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo (BRASIL, 2000, p. 16).

Para tanto, são elencadas as competências gerais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que são: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, Contextualização Sociocultural, presentes nas páginas do documento já no ano 2000, permanecendo e sendo mais detalhadamente abordadas nos PCNs 2017. Dentro de cada competência existem conceitos estruturantes que por sua vez abrigam competências e habilidades referentes a esses conceitos. Para este estudo, somente aqueles tópicos em que se inserem a literatura e leitura, temas centrais para este trabalho, serão analisados.

O eixo de Representação e Comunicação tem entre as demais competências a de “ler e interpretar” e “colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos” (BRASIL, 2017, p. 39). Neste caso, os PCNs demonstram buscar contribuir para um ensino pautado no exercício da autonomia dos alunos em construir, com a ajuda dos professores, o

próprio saber, em detrimento da passividade disseminada pelo ensino tradicional, talvez de maneira um pouco mais detalhada que na versão dos anos dois mil. Além disso, no decorrer do documento, há referência ao trabalho com textos diferenciando-se da abordagem de unidades menores, considerando que “o ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos” (BRASIL, 2017, p. 58).

As que se seguem são algumas das competências a cargo do eixo de Investigação e Compreensão: “identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura” e “emitir juízo crítico sobre essas manifestações” (BRASIL, 2017, p. 45-46). A terceira e última linha de Contextualização Sociocultural aborda a importância de “usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional” e “contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas” (BRASIL, 2017, p. 50). Assim, antes mesmo de iniciar-se a seção específica de Língua Portuguesa, observa-se a existência de referências ao trabalho com leitura e literatura.

Uma das defesas preconizadas pelos documentos oficiais é a aglutinação entre as disciplinas – Produção Textual, Gramática e Literatura – outrora dispostas separadamente no currículo escolar. Constata-se, já na disposição dos capítulos dos PCNs atualizados, a apresentação da disciplina como Língua Portuguesa sem uma seção específica para Literatura, ou seja, há a continuidade da concepção de acoplamento de tais disciplinas por entender – acertadamente, a nosso ver – que as mesmas não se dão de maneira isolada. A própria etimologia da palavra “literatura” confirma essa estreita relação, pois proveniente do latim (*litteratura*), significa: escrita, gramática, ciência (JOUVE, 2012).

Entretanto a escolarização em conjunto dos campos do conhecimento mencionados – mesmo quando considerados não desconexos – e a tentativa de incentivar uma abordagem menos tradicionalista gera consequências para o ensino de Literatura. André Dias, ao ponderar sobre os PCNs 2000 e sobre o perigo de seguir em direção unilateral, afirma:

Ao invés de buscar um equilíbrio de forças entre o “novo” e o “velho”, os PCNs, em um movimento epistemológico questionável, deslocam os conteúdos tradicionais para um patamar inferior, onde “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/ interpretação/ produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (PCN, 1996, p. 17). E quais foram as consequências desse movimento epistemológico para o ensino de Língua e Literatura na escola? (DIAS, 2016, p. 23).

Como resposta a esse questionamento, Dias (2016) aponta a perda de autonomia sofrida pela Literatura no espaço escolar, problemática a qual Colomer (2007) ressalta

decorrer das transformações pelas quais a sociedade passa e que afetam inevitavelmente o ensino cujas mudanças acompanham a maneira como é concebido em cada período.

Relacionando essa hipótese à realidade concreta desta pesquisa, no CEPI Sérgio Fayad, quando da definição das datas para a realização das atividades de leitura com os alunos, a professora regente afirma ter recebido pedidos de ajuda por parte dos discentes, pois se sentiam sobrecarregados com as leituras solicitadas também por outros professores da instituição. É disponibilizada aos alunos uma lista de livros²⁰ no início do ano letivo, totalizando dez títulos, cinco para cada semestre. Desses, somente um seria utilizado para avaliação a cada semestre, sendo que os outros não obrigatórios funcionam como sugestões.

Em virtude do apelo do alunado, a leitura obrigatória da disciplina de Língua Portuguesa do primeiro semestre (apenas um livro) foi adiada para o segundo semestre, salientando a leitura esporádica de literatura, pois a justificativa apresentada foi de não conseguirem tempo para ler. Assim, no primeiro semestre, as obras indicadas pela professora de Língua Portuguesa não foram lidas por boa parte dos jovens sendo transferidas para o segundo semestre as atividades referentes à leitura de literatura, correndo-se o risco de serem novamente suprimidas dada a aproximação dos vestibulares e final do ano letivo. Isso esclarece que a carga horária ampla não facilitou a formação de leitores e sugere a preferência dada à língua materna em detrimento da literatura, ocupante de um lugar menos privilegiado, pouco autônoma.

Desse modo, quando foi preciso fazer uma escolha, a leitura de literatura cedeu lugar a algo “mais importante”. Essa situação representa uma das diversas ocorrências determinadas por todos os pilares do processo educacional que, como uma reação em cadeia, interferem diretamente no ensino e na formação leitora. O fato acima descrito retrata mais uma das inúmeras dificuldades que o professor de Literatura enfrenta, tratando-se nesse caso do pouco tempo de aula de Literatura e da ampla carga horária de estudos dos adolescentes. No entanto, a justificativa de falta de tempo para ler se dá pelo motivo de outros professores indicarem leituras (literárias ou não) e, portanto, tem-se aí um fator bastante positivo, posto que o incentivo à leitura é tarefa para todos.

²⁰ A lista contempla as seguintes obras: *Vidas secas* – Graciliano Ramos; *O cortiço* – Aluísio de Azevedo; *A hora da estrela* – Clarice Lispector; *Auto da barca do inferno* – Gil Vicente; *Capitães da areia* – Jorge Amado; *Anjo Negro* – Nelson Rodrigues; *Laços de família* – Clarice Lispector; *Estação Carandiru* – Drauzio Varella; *Noite na taverna* – Alvares de Azevedo; *O trono no morro* – José J. Veiga.

Outro tema importante parte da afirmação da professora regente em resposta ao questionário específico sobre a frequência do trabalho com a literatura: “*Três horas-aula semanais*”. Tendo em vista que a carga horária total é de seis horas-aula nessa instituição, parece haver ainda uma divisão entre ambas as disciplinas. A aparente separação entre as áreas reduz o tempo de trabalho com a Língua Portuguesa pela metade, constituindo-se insuficiente para um afazer de tamanha complexidade e o designa a um único profissional que constantemente se verá sobrecarregado. Nesse sentido, a relação entre essas duas áreas do saber evidencia o que mais aparenta ser um simples condensar ao invés de um efetivo integrar.

Reconhecemos a dificuldade em integrar disciplinas que embora estejam relacionadas são de fato amplas, repletas de especificidades, o que, por sua vez, torna ainda mais complexo o trabalho do professor. Consideramos também que abordá-las em separado talvez não seja um caminho tão problemático tendo em vista que no Ensino Médio os alunos estão um pouco mais maduros e podem conceber com mais facilidade essa organização do trabalho. Contudo, neste caso, há divisão igualitária entre ambas disciplinas, mas três aulas são suficientes para cada uma delas? Se ainda existe a necessidade de dividi-las como a professora afirma fazer, não seria um caminho mais interessante a consideração de um profissional por disciplina? Talvez a proposta de junção das áreas não atenda às necessidades da professora regente em questão, assim como pode ocorrer em outras localidades, e acabe por forçá-la a tomar uma decisão sobre o que deve ser deixado de lado no momento, perpetuando a falta de autonomia da Literatura, abordada por Dias (2016). Assim, a separação entre as disciplinas poderia ser mais positiva que parece por contar com um espaço independente para cada uma delas sem impedir a integração entre disciplinas bem como professores.

Essa bifurcação acontece também nas universidades em que os professores são formados e desde o início são submetidos, em sua maioria, à disciplinas autônomas, especialmente na pós-graduação, em que é preciso escolher uma área específica (DIAS, 2016, p. 25). As aulas universitárias tendem a seguir o processo inverso do que os atuais documentos referentes à educação básica pedem, (não) preparando o futuro professor para uma realidade completamente estranha, em que a integração entre teoria e prática dificilmente ocorre, mas cobra-se a transversalidade. Como se pode ver, as mudanças na educação para serem bem-sucedidas necessitam ser pensadas em todos os níveis.

Em prosseguimento às discussões, os PCNs+ levam em consideração que o aluno deve ser visto como um produtor de textos²¹ e também a relação dialógica existente tanto entre os interlocutores como entre textos. No que tange especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, o nível médio fica responsável por “oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários” (BRASIL, 2017, p. 55). Seguindo por esse caminho, no Projeto Político Pedagógico do CEPI Sérgio Fayad (2015, p. 64) menciona-se que “também dar-se-á ênfase ao texto literário, a história da nossa literatura”, demonstrando haver preocupação com a presença dos textos literários em sala de aula.

Assim, vê-se positivamente a ênfase no trabalho com textos, capazes de proporcionar um aprendizado mais amplo para o estudante e otimizar o aprendizado ampliando a compreensão dos alunos a respeito da língua materna, sendo a literatura, como mencionado nos PCNs+, parte desse processo. Se o objetivo é instrumentalizar o indivíduo em sua língua mãe, oferecendo a oportunidade de (re) conhecer as ferramentas linguísticas, a literatura como texto estilisticamente diferente e produção cultural não pode estar de fora desse processo.

Em diversos momentos pode-se associar as indicações dos PCNs+ aos estudos literários, corroborando a ideia deste trabalho que vê a literatura como fundamental para o ensino e formação de leitores críticos. Desse modo,

²¹ Concepção da qual partilha o Projeto Político Pedagógico do CEPI Sérgio Fayad (2015, p. 64): “O leitor não recebe tudo passivamente, pelo contrário, ele produz sentidos, faz predições, inferências, constrói um texto simultâneo em que pode manifestar-se contra ou a favor das ideias do autor. Assim, leitor e texto se influenciam mutuamente”.

as competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 55).

Os PCNs+ justificam a proposta de trabalho com Língua Portuguesa apresentando os critérios utilizados na elaboração da mesma, em que um deles pressupõe que se dê “especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (BRASIL, 2017, p. 71). Logo, percebe-se a referência à leitura e literatura, demonstrando a existência de diálogo para com as teorias sobre o ensino de literatura, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujas preocupações giram em torno da formação de leitores literários, ainda que com um intervalo de quase vinte anos entre os PCNs. Seguindo na mesma direção, as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio afirmam que se trata, “prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). Para tanto, as OCNs acompanham a mudança de perspectiva desse campo de estudos e direciona seu olhar para o leitor, ao invés de pensar apenas o texto, permitindo dedicar atenção à pluralidade de interpretações que este último oferece (BRASIL, 2006).

De volta à BNCC, há referência à fragmentação das disciplinas como algo a ser visto com novo olhar, assinalando que “a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar”. A intenção apresentada tanto pela BNCC quanto pelos PCNs parece ser de fazer com que a educação de nível médio deixe de seguir um caminho retilíneo de preparação para o vestibular ou para o trabalho, e se concentre em “concluir a educação básica”, ou seja, “preparar o aluno para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente” (BRASIL, 2017, p. 8), em qualquer modalidade do ensino. Contudo, para que isso ocorra, é preciso observar na prática e atender as necessidades dos profissionais da educação, uma vez que alcançar bons resultados e integração entre disciplinas não é uma tarefa fácil.

Retornando aos PCNs+, eles versam sobre uma ação articulada entre as áreas (Ciências Naturais e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos e suas Tecnologias), incentivando o trabalho conjunto dos professores e mostrando a existência de pontos em comum entre as três áreas do conhecimento, não as tomando como um fim em si mesmas. É nessa perspectiva que o novo Ensino Médio se edifica, pois busca integrar os saberes, sendo que a “ideia central expressa na nova Lei, e que orienta a transformação, estabelece o Ensino Médio como a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil” (BRASIL, 2017, p. 8).

Sob esse viés, a Base Nacional Comum Curricular de 2016²², ao apontar orientações para o trabalho docente com literatura, busca a articulação entre os variados gêneros, épocas e países de origem. Se por um lado, o professor tem uma infinidade de formas para enriquecer o seu fazer, por outro, precisa ainda dar conta dos conteúdos gramaticais, da produção de texto - que apesar de estarem ligados à literatura não se restringem a ela – e se equilibrar entre a preocupação tanto dos alunos quanto da escola com relação ao ENEM e vestibulares em geral.

Ademais, as Unidades Curriculares do campo literário são divididas em I, II e III, determinando uma forma de organização (BRASIL, 2016, p. 507). Desse modo, a BNCC organiza a abordagem por períodos designando o trato com textos contemporâneos para a primeira Unidade Curricular e para as demais unidades os textos dos séculos XIX – XX e XVI - XVIII respectivamente. Diante disso, se se seguir à risca as indicações parece ainda haver o risco de cair novamente no problema da fragmentação. É preciso que esteja bastante claro para os profissionais a importância da história da literatura, contudo a necessidade de não se ater somente a ela. Também não se pode restringir a utilização de obras contemporâneas, por exemplo, à primeira unidade curricular visto que isso seria limitar o trabalho com a literatura e não abrir espaço para a flexibilidade da qual o professor e aluno necessitam.

Outro aspecto em relação à modalidade integral²³ (realidade específica do CEPI Sérgio Fayad) é a transversalidade, a qual aparece, conforme a professora entrevistada,

²² Ainda em análise, com previsão de finalização da proposta para o corrente ano.

²³ Modalidade de ensino em implementação, conforme a nova Lei 13. 415/2017.

através da articulação entre o Núcleo Diversificado²⁴ e o Núcleo Comum, como processo educacional inovador (na concepção da professora voluntária mencionada acima), enfatizando a existência de projetos e ações conjuntas na escola. Essa perspectiva já aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, em que abordam a base comum e diversificada dos currículos e o encadeamento necessário entre elas, sendo que essas diretrizes se orientam “no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 155).

Com base nessa ideia de currículo flexível – uma das grandes mudanças previstas pela reforma da educação –, vale refletir sobre alguns pontos importantes. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB/2013), ao citar o artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), conclui que uma das finalidades da educação é “o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional” (BRASIL, 2013, p. 159).

Havendo obrigatoriedade nos três anos do nível médio apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática²⁵, não seria essa uma maneira de restringir a formação integral do aluno, podendo resultar em um desenvolvimento mais fragmentado e tecnicista? Afinal, especializar-se naquilo que se quer e gosta parece traçar uma linha reta do conhecimento ao invés de ampliar as possibilidades, essencial para o amadurecimento pessoal e profissional nessa fase da vida. Até mesmo uma das competências avaliada nas redações do ENEM trata da capacidade de relacionar várias áreas do conhecimento, sugerindo a importância de possuir um conhecimento mais abrangente e capacidade de relacioná-los.

²⁴ Disciplinas do Núcleo Diversificado: Projeto de Vida (traçar metas, planos); Eletiva (os estudantes possuem livre escolha dentre as eletivas ofertadas pela escola); Protagonismo Juvenil (estimula iniciativas juvenis); Práticas de Laboratório; Avaliação Semanal; Preparatório Pós-médio (vestibulares/concursos); Estudo Orientado (organização dos estudos).

²⁵ Lei 13.415 e site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Por outro lado, a coordenadora de Educação da UNESCO, Rebeca Otero (2016), avalia²⁶ como positiva a reforma do Ensino Médio, no quesito “flexibilidade do currículo”, por considerar que o discente deve investir seu tempo naquilo que gosta e quer para sua própria vida. Essa compreensão salientada por Otero remete ao protagonismo do aluno, defendido nesse novo formato educacional, que vê o discente como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem e não mais como um mero receptor de informações. Nesse sentido, promover a autonomia dos jovens pode passar pela necessidade de atenuar a rigidez do currículo, uma vez que o engessamento do currículo também coloca o adolescente em situação de passividade diante da impossibilidade de fazer escolhas para seu futuro.

Também para a BNCC (2016), a formação ambicionada para os discentes deve ser integral, estabelecendo, para tanto, eixos formadores para nortear essa questão. O eixo de número um, citado a seguir, trata do pensamento crítico e projeto de vida; o primeiro visando ao protagonismo dos jovens, enquanto o segundo, ao planejamento consciente de suas vidas. Nesse ponto, é preciso ressaltar a intersecção entre a nova proposta e a realidade experimentada por alunos e professores do CEPI Sérgio Fayad onde esse eixo já é executado.

Pensamento crítico e projeto de vida: este eixo diz respeito à adoção, pelos/pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações (BRASIL, 2016, p. 493).

Regressando à questão do trabalho em conjunto, vale esclarecer que esta pesquisa não tem por objetivo avaliar as articulações escolares, porém considerando o contínuo trabalho conjunto, é evidente a necessidade de tempo, preparação e disposição da equipe pedagógica. Com base em tais ponderações indaga-se se será possível para esses professores dar conta de tantas obrigações no que tange ao novo Ensino Médio e trabalhar a formação do leitor literário observando: as preferências dos alunos, a relação com outras disciplinas, diversidade de gêneros literários, tempo disponível para ler, para planejar as aulas e para cumprir com tantos outros conteúdos, para avaliar e etc.?

²⁶ Em entrevista concedida a Luísa Martins para o Estadão. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-deve-formar-professor-diz-unesco,10000078625>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

Nesse aspecto, os PCNs+ apontam para a necessidade da formação continuada dos professores feita, inclusive, dentro da escola de educação básica, levando em conta a necessidade do contato do professor com a realidade em que atua ou atuará, e pondera que “a revisão da formação inicial do professor terá de ser enfrentada tanto no campo institucional como no curricular” (BRASIL, 2017, p. 239). A formação dos professores é imprescindível para a educação, pois trata-se da preparação desse profissional para lidar com um fazer complexo, sendo fundamental pensa-la para os graduandos bem como para os professores que já estão em sala de aula. Com preparo adequado e plano de carreira satisfatório adquirindo o merecido reconhecimento pode-se vislumbrar um cenário mais animador da educação no Brasil pois é preciso modificar as bases dos problemas encontrados e essas são algumas delas.

Essas são inquietações compartilhadas também por Rebeca Otero, que, em entrevista ao Estadão (2016), ao analisar que a atual reforma não solucionará os problemas enfrentados pela educação. Para a coordenadora de Educação da UNESCO, a formação docente é “precária no Brasil, pois não dá insumos suficientes para que ele chegue à sala de aula capaz de contornar problemas. O governo precisa acompanhar isso” (OTERO, 2016), inclusive oferecendo a capacitação necessária para implementar as correntes modificações (OTERO, 2016). O trabalho com metodologia e ensino de literatura, por exemplo, é negligenciado em muitas instituições de nível superior em cursos voltados para as licenciaturas afetando a formação docente e evidentemente o resultado final de sua atuação. Sendo assim, até mesmo o currículo universitário precisa ser observado a fim de otimizar a formação de professores. Mesmo aqueles profissionais que têm acesso a formação continuada e procuram desenvolver um trabalho direcionado à leitura, encontram barreiras de toda ordem, provando que ainda há muito a ser feito, uma vez que as universidades parecem muitas vezes desconectadas da realidade prática da profissão quando da educação básica (OTERO, 2016). O próprio documento dos PCNs+ reconhece essa situação quando cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2001:

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso dos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, na qual o bacharelado surge como a opção natural [...], sendo que a atuação como “licenciados” é vista [...] como “inferior”, [...] muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso [...] (BRASIL, 2017, p. 239).

Com base nisso, o incentivo à formação continuada para os professores deve ser constante e incluir pós-graduação *stricto sensu*, participação em seminários e/ou congressos, a fim de viabilizar o acesso ao conhecimento teórico para fundamentar e otimizar a prática na educação básica, que por ser a base, carece bastante de especialistas.

A educação básica é, como o próprio nome diz, o alicerce do ensino e, por esse motivo, primordial para o desenvolvimento bem-sucedido do discente ao longo de toda sua vida. Contrariamente ao senso comum, entendemos a educação básica como sendo a fase de maior importância no sistema educacional brasileiro porquanto nela se encontram talvez as maiores cobranças e desafios quanto à formação humana e intelectual, basilares para a conviver em sociedade e prosseguir na vida acadêmica.

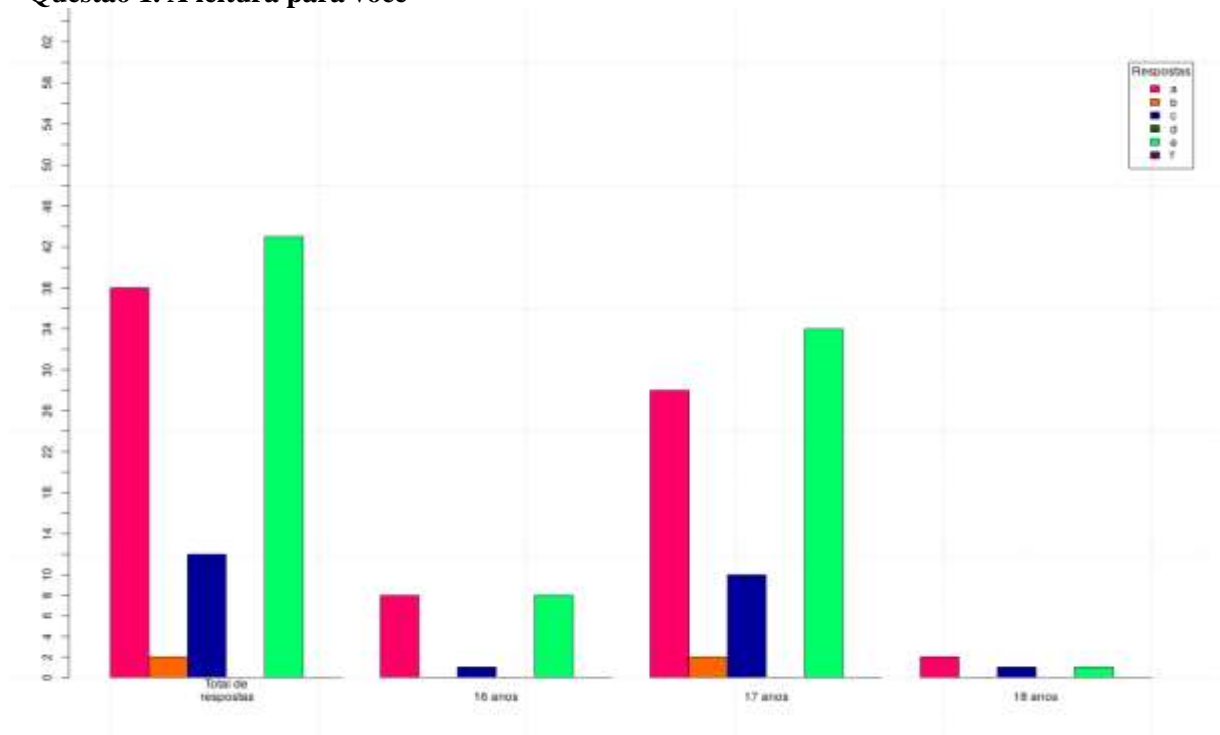
Por fim, o professor se vê diante do complexo desafio de equilibrar-se entre tantas dúvidas, angústias, obrigações e poucos recursos na tentativa de realizar um trabalho responsável. Nesse longo caminhar que é a profissão de professor, entre acertos e desvios, foram analisados anteriormente o que dizem os documentos norteadores do trabalho docente, bem como as consequências das novas orientações para a educação. Logo, na seção seguinte será apresentado o perfil dos leitores que estão deixando o CEPI Sérgio Fayad, ofertando a oportunidade de conhecer a qualidade dos leitores que esse modelo de ensino está construindo.

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES: APRECIÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Como mencionado anteriormente, os questionários foram aplicados a um total de 68 (sessenta e oito) alunos de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio do CEPI Sérgio Fayad. Com intuito de conhecer o perfil do alunado, as perguntas direcionaram-se ao detalhamento da relação leitor-leitura e os aspectos que podem influenciar na constituição dessa atividade dentro e fora da escola, na tentativa de verificar como esses alunos estão deixando a educação básica no que tange à formação de leitores. Assim, diante das questões abordadas pelo questionário foi possível delinear o perfil dos leitores participantes.

Serão apresentadas as questões e os resultados obtidos tanto em quantidade de respondentes quanto em percentual, sendo concomitantemente debatidos os pontos mais relevantes para esta pesquisa, visando evitar o prolongamento desnecessário desta apreciação. Salienta-se que as perguntas que melhor traduzem os interesses desta pesquisa receberão maior atenção com intuito de não perder o foco da pesquisa e ainda assim apresentar os resultados completos dos questionários. Vale lembrar que os alunos tiveram a oportunidade de escolher mais de uma alternativa ou nenhuma delas, a depender da questão, o que pode fazer com que os resultados ultrapassem 100%. Desse modo, a questão número um versa sobre²⁷:

Questão 1. A leitura para você



- é importante porque amplia os conhecimentos de mundo
- não é importante porque pode ser substituída por outros meios para receber informação como conversas e assistir a telejornais
- é importante porque possibilita um convívio melhor com outras pessoas
- não é importante porque nada acrescenta a um convívio melhor com outras pessoas
- é importante porque dá prazer, além de ampliar os conhecimentos de mundo
- não é importante porque não é um hábito entre as pessoas de seu convívio

²⁷ As primeiras questões tratam do tema “leitura” com vistas a compreender como a leitura, inclusive a literária, é compreendida tanto por alunos quanto por professores, permitindo analisar qual o entendimento sobre o tema existe nessa comunidade escolar. Disso decorre todo o processo de formação leitora, além de a maneira como o leitor entende o assunto poderá direcionar suas preferências e frequência de leitura.

Compreendemos que leitura de literatura perpassa as alternativas acima, pois entendemo-la enquanto exercício intelectual, prazeroso e insubstituível. Dessa forma, esclarecemos que apesar de não haver o vocábulo “literatura” na questão acima, consideramos as respostas em relação a essa modalidade de leitura também. Desde o início fora explanado aos alunos o foco literário da pesquisa; assim, acreditamos não ter havido prejuízo na compreensão da pergunta. Contudo, sugerimos o acréscimo do termo “literatura” no enunciado ou a elaboração separada de uma questão com a literatura em foco.

Assim poderíamos comparar, como é possível nas questões posteriores que tratam da leitura de livros, jornais e revistas, se para os alunos a leitura de literatura tem o mesmo peso que a leitura de modo geral. Ao longo do questionário são abordadas outras modalidades de leitura, por entender ser necessário observar o perfil dos jovens quanto à leitura em seu sentido mais amplo, bem como à literatura e, a partir daí, buscar compreender o que motiva a leitura e de qual leitura se trata. Logo, abrir o leque de possibilidades sem limitar as opções somente à literatura é parte da tentativa de não influenciar as respostas dos voluntários e obter resultados com o máximo de precisão, pois o indivíduo pode se constituir e considerar leitor, porém não necessariamente do material literário. Observando as respostas obtidas, pode-se concluir que a leitura é considerada uma atividade importante para a maioria dos alunos, sendo que somente 2,9% (dois alunos) afirmam que ler pode ser substituído por conversas ou telejornais. Já (63,2%) dos participantes associam a importância da leitura ao prazer, além da ampliação dos conhecimentos de mundo. Isso mostra que os alunos têm consciência da relevância da leitura para suas vidas e a indicam como algo prazeroso, além de útil.

Em comparação com os dados de Stephani²⁸ (2014, p. 132), percebe-se que a maior parte dos respondentes (67,3%) também opta pela alternativa em que a leitura aparece como sendo importante pelo prazer e ampliação dos conhecimentos de mundo. Isso mostra a existência de uma consciência da necessidade de ler, bem como do prazer proveniente dessa atividade, evidenciando um juízo comum acerca do assunto por mais da metade dos diferentes voluntários provenientes de cidades distintas. Nesse aspecto, poderiam esses resultados

²⁸ A pesquisadora Adriana Demite Stephani (2014) utiliza, em sua tese de doutorado, dados recolhidos da aplicação do mesmo questionário empregado na presente dissertação, a 652 (seiscentos e cinquenta e dois) alunos em oito escolas do Distrito Federal. Apesar da diferença em proporção de alunos voluntários e instituições escolares, esses dados serão aqui contrastados, quando apropriado, com os obtidos em Formosa, por se tratar de cidades próximas, o que permite construir um panorama do perfil leitor dos alunos nessa localidade.

apresentarem a demonstração consciente sobre o tema de fato ou, na verdade, seriam a reprodução do senso comum que tanto tem enfatizado o prazer de ler? É possível que exista consciência, mas não o exercício de leitura, sendo essa ainda condicionada (por alunos e/ou professores) a um evento que a exija, pois

[...] tampouco as afirmações sobre a importância da leitura são suficientes para dar conta da questão da leitura e da formação do leitor no país. Isso ocorre, entre outras razões, porque em ambos os casos os que temos fundamentalmente são discursos sobre a importância do ato de ler, em detrimento de seu efetivo exercício. Ou seja, muito se tem alardeado sobre o imprescindível envolvimento com a leitura, mas, na maioria das vezes, a questão não vai além do plano discursivo, o que por si só não é suficiente para responder ao chamado de tão relevante desafio (DIAS, 2016, p. 13).

A título de exemplo, retoma-se à situação descrita na seção anterior a respeito da listagem de dez obras, sendo que apenas uma por semestre faria parte das avaliações da disciplina. Por considerarem-se sem tempo, os alunos tiveram a avaliação adiada para o segundo semestre. Os alunos, ao recorrerem à professora de Língua Portuguesa, não só demonstram não terem lido as obras – o que pode evidenciar o não exercício de ler – como também preocupação maior em relação à atividade avaliativa em detrimento do efetivo prazer ou interesse pela leitura.

A professora regente corrobora essa constatação. Quando perguntada em questionário específico se o alunado costuma ler, assim escreve: “*Alguns. Muitos estão despertando somente agora (Ensino Médio) para essa necessidade*”. Isto posto, ainda estamos diante de um quadro delicado em que aparentemente há, por parte dos estudantes, a afirmação da relevância do ato de ler, porém sem a aproximação esperada com a leitura literária, deixando-a de lado em alguns momentos.

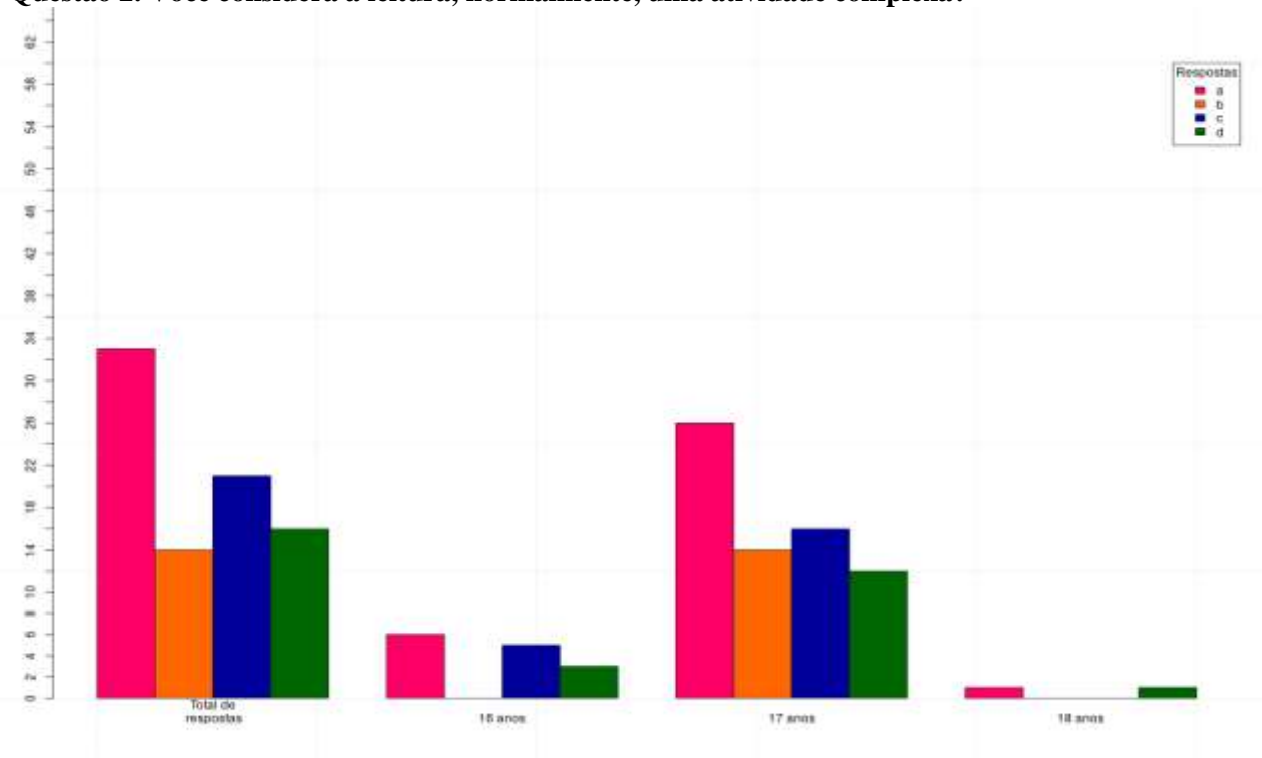
Posteriormente, no início do segundo semestre, solicitou-se somente a turma participante das oficinas o preenchimento de uma lista para que os alunos colocassem na frente do nome o título do último livro lido. Desses, dez alunos mencionaram títulos distintos²⁹ da lista sugerida pela professora voluntária enquanto vinte e seis citaram títulos

²⁹ Paixão - Lauren Kate; Seja líder de si mesmo - Augusto Cury; Ruas estranhas – George Martin; Terror global - Demétrio Magnoli; Paixões sem limites – Abbi Glines; A marca de atena - Rick Riordan; Diablo 3 – Blizzard Entertainment; A culpa é das estrelas – John Green; As crônicas de gelo e fogo – George Martin; A marca de uma lágrima – Pedro Bandeira.

pertencentes à essa mesma listagem³⁰. Nota-se, portanto, ter havido a leitura de pelo menos uma das obras sugeridas pela maior parte dos estudantes. Isso demonstra o compromisso desses estudantes em cumprir o novo prazo dado pela professora regente e a boa disposição para com as leituras escolares. Também é possível observar quais são as leituras realizadas por escolha dos alunos, as quais mostram e confirmam alguns dos temas de interesse desse público apresentados em questões posteriores, como por exemplo: política, terrorismo, fantasia, autoajuda.

Por conseguinte, foi perguntado aos entrevistados sobre a complexidade da leitura, os quais responderam:

Questão 2. Você considera a leitura, normalmente, uma atividade complexa?



- a. porque exige pensar no que está escrito (ir guardando e relacionando todas as ideias escritas)
- b. porque exige um trabalho mental de adaptação do que se lê a um objetivo específico (por exemplo, ler um romance para apresentá-lo em sala)
- c. porque exige um “estar consigo mesmo”, em atitude de silêncio e atenção ao que se lê
- d. Não, porque a prática de leitura facilita a compreensão do que se lê

³⁰ O cortiço – Aluísio Azevedo; Capitães de areia – Jorge Amado; O guarani – José de Alencar; Senhora - José de Alencar; A hora da estrela – Clarice Lispector; Vidas secas – Graciliano Ramos; Auto da barca do inferno – Gil Vicente

Somente dezesseis dos sessenta e oito alunos (23,5%) não avaliam a leitura como um exercício complexo. 48,5% (trinta e três alunos) dizem ser difícil o processo de “pensar no que está escrito (ir guardando e relacionando todas as ideias escritas)”. Sendo assim, pode-se concluir que os alunos possuem dificuldades na compreensão de textos? Na memorização e conexão das ideias? Se a maior parte respondeu na primeira questão sobre o prazer de ler, então essa possível complexidade da leitura não atrapalharia experimentar essa satisfação? Ou ainda, a dificuldade apontada seria decorrente da pouca prática de leitura?

Em contrapartida, em Stephani (2014, p. 133), 57,2% do alunado afirma não considerar a leitura complexa. A esse respeito a autora questiona: “os alunos não consideram a leitura uma atividade complexa ou compreenderam que quanto mais se lê, mais a capacidade de leitura aumenta?” (STEPHANI, 2014, p. 133). Talvez, possa ter havido divergência de compreensão da questão também no caso de Formosa: poderiam os voluntários terem inferido que para não ser a leitura algo complexo, o seu exercício não deveria conter nenhum entrave, sendo a compreensão sempre de fácil alcance?

O segundo maior percentual referente à pergunta acima é de 30,8% (vinte e um alunos) e diz respeito ao caráter de aparente quietude do ato de ler, controverso com o mundo moderno, acelerado, agitado, repleto de informações e assuntos, em que os jovens estão inseridos. A leitura, conforme Bertrand Gervais (2013, p. 41), quando “liberada de suas amarras, ela se torna o que se supõe ser, o que nós mesmos queremos que ela seja: uma atividade solitária, feita primeiro e antes de tudo para si”. Seguindo por esse caminho, a leitura, em seu necessário confinamento, exige do adolescente exatamente o contrário da atual realidade em que há exposição (às vezes demasiada) nas redes sociais e o contato com o mundo está à distância de um clique (apesar disso não evitar o isolamento dos jovens).

Nesse sentido, Silvia Maria de Sousa (2016, p. 79) indaga: “Como conceber o processo de leitura, com o qual interage um adolescente que abre cinco páginas na internet, ouve música, posta mensagens no *Twitter* enquanto lê e escreve postagens no *Facebook*?” e conclui que os textos “parecem pressupor sujeitos ágeis, dispostos a realizar performances e a construir com as próprias mãos suas narrativas”. Em meio a essa multiplicidade de atividades, de meios de comunicação e acesso às informações bem como à leitura, tendem a tornarem fragmentários ou descontínuos os processos de leitura, no sentido de que o ato de ler atualmente possui outros modos de realização e interferências, que, ao mesmo tempo, isolam e socializam, facilitam e dificultam essa prática.

Essa pode ser uma das dificuldades enfrentadas pelos professores atualmente ao indicarem leituras em que haverá necessidade de concentração para alunos suscetíveis à dispersão, talvez estimulados pela velocidade da vida moderna. Principalmente quando se trata de enredos com pouca ação, que comparados com os *best sellers* e as incontáveis séries, podem parecer menos atrativos. Se esses novos modelos de entretenimento causam encantamento ou, nas palavras de Colomer (2007, p. 22), “contribui para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos”, também modificam as relações com a leitura literária e com as produções literárias em si, uma vez que as formas de produção, publicação, circulação adaptam-se ao novo público.

Em contrapartida, como bem lembra Michèle Petit, “há um domínio no qual, para eles, o livro supera o audiovisual: o domínio que se abre para o sonho e que permite construir-se a si mesmo” (PETIT, 2010, p. 56). O livro representa possibilidades. Dele suscitam universos em que o leitor é parte do processo, ou seja, o indivíduo precisa colocar-se em posição de atitude para desvendar o texto e suas significações. A imaginação suscitada pela leitura pode ser cativante para aqueles que se sentem atraídos pelos jogos RPG (COSSON, 2006), por exemplo. Essa vertente abre espaço para observar contribuições positivas também do universo jovem atual, sendo possível aproveitá-los quando factível.

Além disso, grande número de obras literárias hoje são facilmente encontradas na internet em formato eletrônico, o que possibilita acessar o texto literário de uma nova maneira, geralmente, mais barata e rápida apesar das implicações que isso pode gerar (CHARTIER, 2010). Todavia, deve a escola ignorar, rechaçar tais mutações as quais não pode controlar? Assim como o livro didático, a leitura eletrônica tem caráter ambivalente e apresenta problemáticas da mesma forma que podemos encontrar no livro físico, ainda que de natureza distintas, como as traduções, impressões, correções (CHARTIER, 2010), sendo sempre necessária a orientação em relação a tais aspectos, a fim de prevenir o leitor e não de excluir essa forma de leitura que bem ou mal está presente no momento atual. A sociedade e por sua vez o cidadão sofrem mudanças constantes em cada período da história, o que repercute diretamente no ensino, bem como na forma de ler literatura. Para a autora,

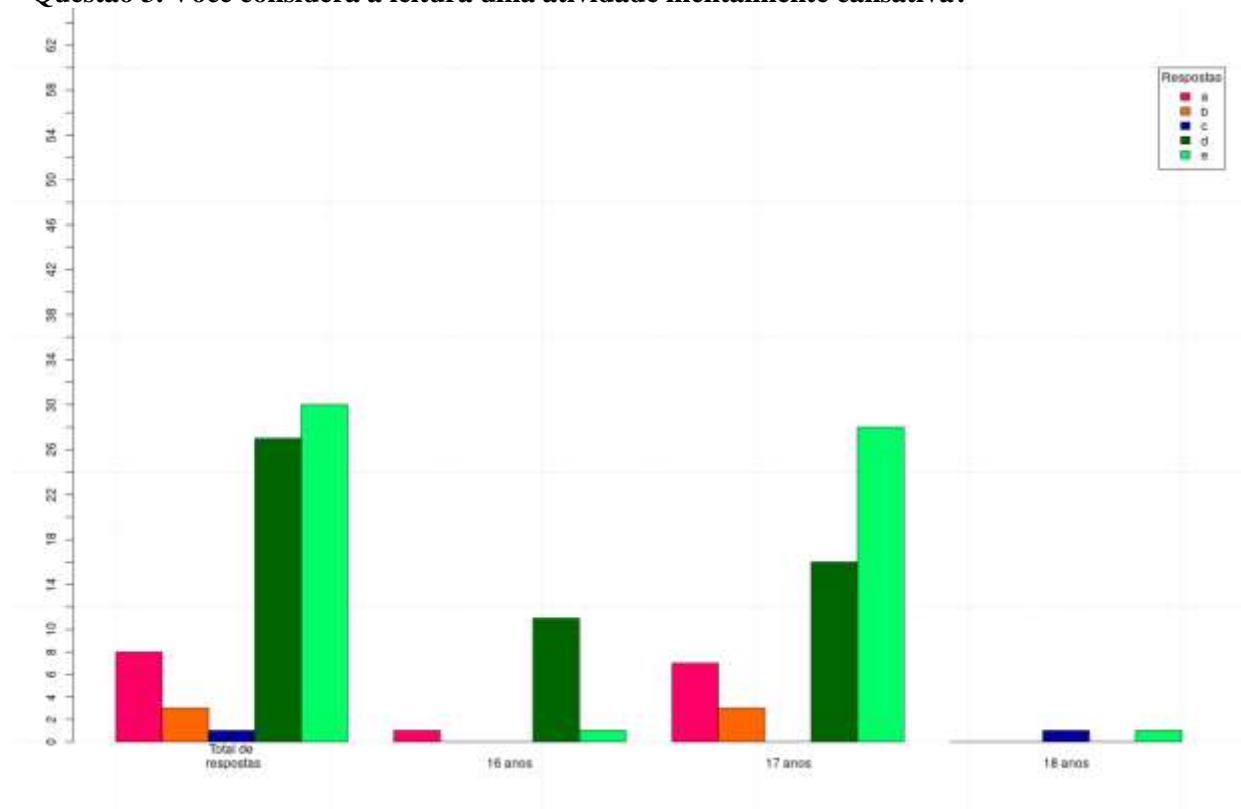
outra causa do desajuste foi que os estudantes do secundário não haviam mudado unicamente pela entrada de novos setores sociais e pela criação da representação social da adolescência, mas também eram diferentes porque pertenciam agora a uma sociedade que baseava seu funcionamento no uso intenso e variado da palavra escrita, havia desenvolvido uma grande presença dos meios de comunicação e evoluía em direção a uma crescente implantação de novas tecnologias (COLOMER, 2007, p. 22).

Ao encararmos uma turma de alunos, estamos frente a frente com uma geração diferente da nossa, com especificidades próprias e passando por transformações que acompanham a época atual, as quais influenciam os modos de ler literatura e as formas de acesso a essa prática. Prova disso é assiduidade do acesso à internet no país, conforme aponta a Pesquisa Brasileira de Mídia de 2016 realizada pelo Ibope por solicitação da Secretaria de Comunicação do Governo Federal, demonstrando o alto consumo entre os mais jovens, naturalmente mais familiarizados com a Internet e, conseqüentemente, com os suportes dos quais ela necessita³¹. Entre os usuários, 50% deles acessam a internet todos os dias, sendo que para 29% dos respondentes o tempo gasto é em média de 300 min de segunda a sexta-feira e também 300 min, aos finais de semana, para 26%. Tais dados mostram o quanto a leitura e o acesso à informação estão mais acessíveis e diante do ritmo acelerado do dia a dia pode ser realizada através de um clique por meio de um celular ou tablet, por exemplo.

Outrossim, as discussões acima contribuem também para o entendimento dos resultados apontadas na pergunta de número três. Vejamos os resultados.

³¹ A referida pesquisa mostra que 65% dos respondentes acessam a internet pelo computador, 91% pelo celular e 12% utilizam tablets. Disponível em: <http://pesquisademidia.gov.br/#/Internet>

Questão 3. Você considera a leitura uma atividade mentalmente cansativa?



- a. porque o conteúdo dos textos, normalmente, é de histórias sem ação, só com bastante descrição e palavras difíceis
- b. porque os textos, normalmente, trazem pouca informação interessante
- c. porque os textos têm muitas informações que não fazem parte do seu dia a dia na escola, em casa, com os amigos etc.
- d. porque ler exige atenção e disposição para apreender novas informações
- e. não, porque a prática de leitura oferece informações que são importantes para quem lê

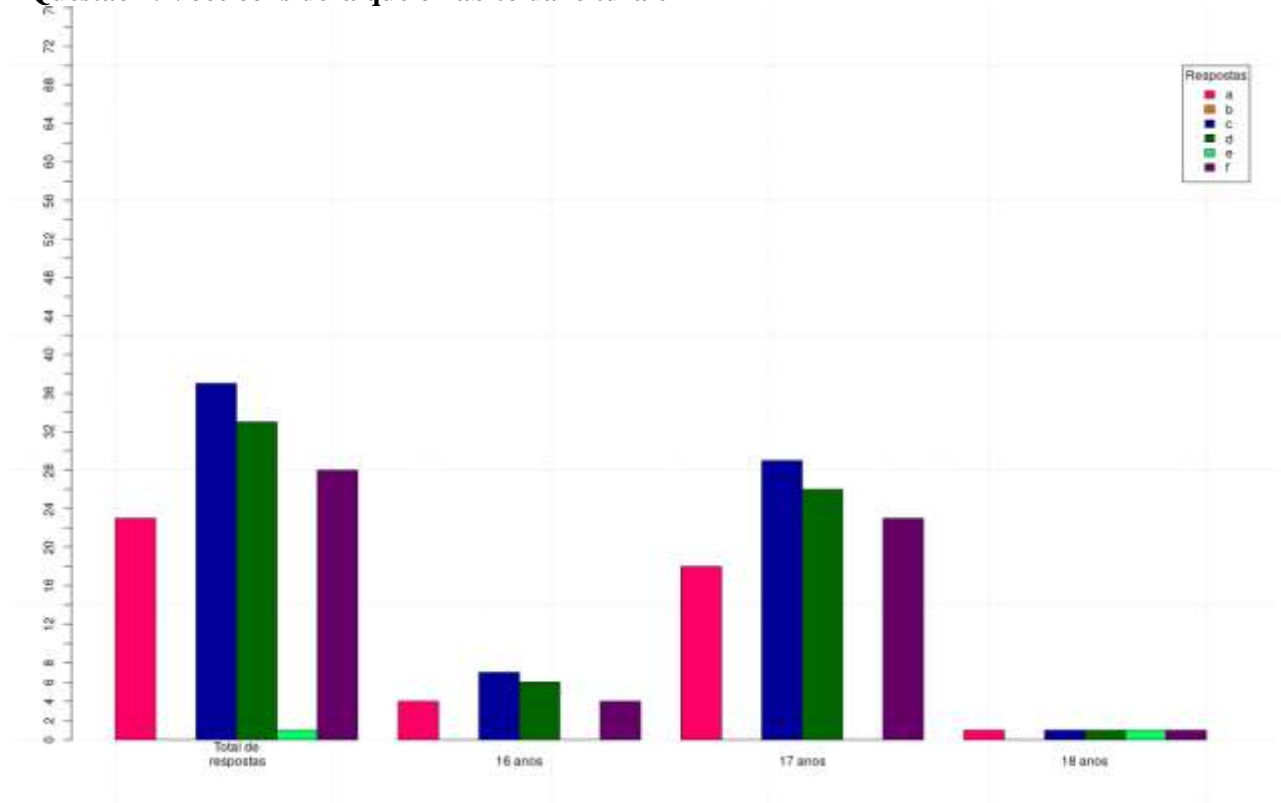
Com base no gráfico acima, 39,7% (vinte e sete alunos) afirmam que a leitura é cansativa por ser necessário direcionar atenção e disposição e 11,7% (oito alunos) considerarem que os textos têm pouca ação; isso indica a dificuldade do aluno em integrar-se à leitura quando estão à disposição tantas outras formas mais atrativas (séries, filmes, jogos, internet) de ocupar o tempo. Sendo percebido esse complicador, pelo menos por parte desse percentual de respondentes, o exercício da leitura parece ainda um tanto distante do satisfatório.

Em contrapartida, 44,1% (trinta alunos) afirmam não entender a leitura como algo cansativo, revelando uma diferença mínima no quantitativo entre os itens mais marcados. Na tese da pesquisadora Stephani (2014), 44,6% dos participantes alegam não conceber a leitura como sendo exaustiva. Assim, as respostas demonstram haver compreensão por parte

da maioria (apesar de não ser ainda o ideal) em relação ao que a leitura é e pode proporcionar. A partir disso, pode-se especular: que parte dos alunos, quando bem orientados, estão dispostos a ler mais ou mais frequentemente?

Na quarta questão, foi perguntado aos participantes como concebiam a prática de leitura.

Questão 4. Você considera que o hábito da leitura é



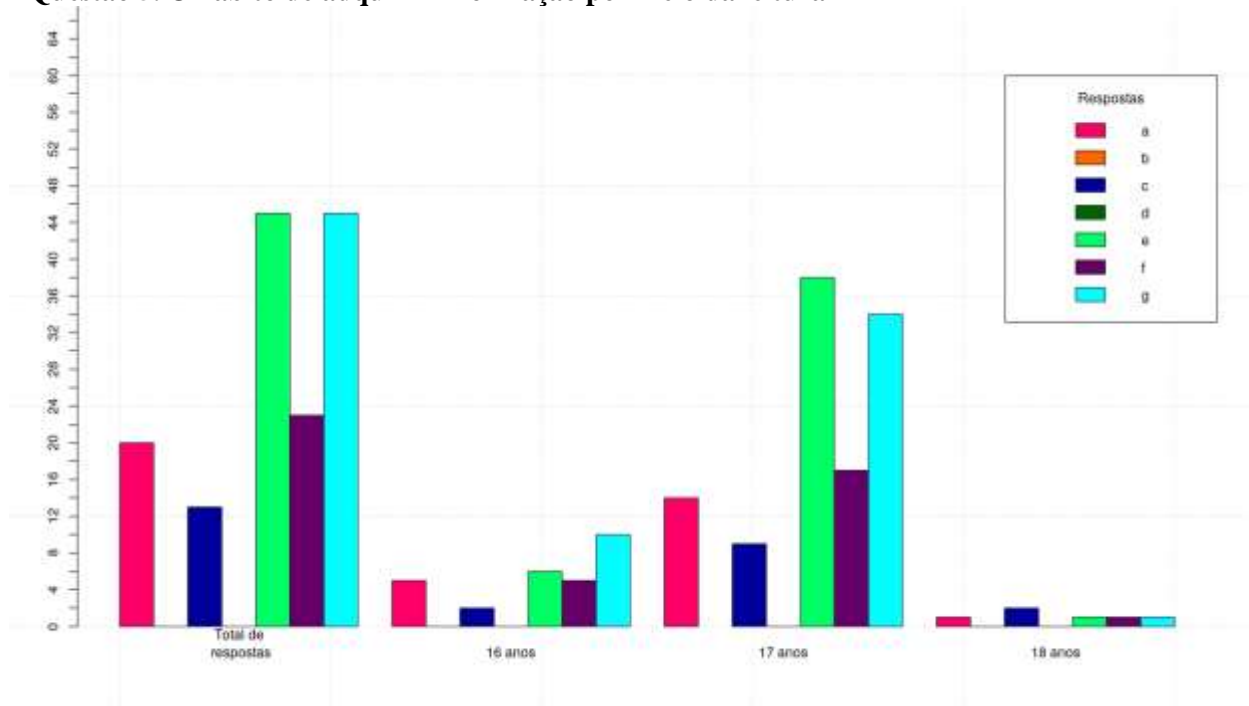
- demonstração de sabedoria, inteligência e conhecimentos gerais
- atividade mais apropriada para pessoas de mais idade
- atividade que promove integração entre leitor e texto (permitindo que a pessoa que lê conheça mais o mundo em que vive e conheça melhor a si própria)
- atividade que facilita a produção de textos escritos
- atividade que pode ser dispensável, em função das informações, por exemplo, da TV
- atividade que dá prazer pelo ato mesmo da leitura; pela possibilidade, assim, de conhecer o mundo e as pessoas

A alternativa mais marcada, versa sobre a “integração entre texto e leitor” , porém com uma diferença de apenas quatro alunos, o segundo item mais marcado obteve 48,5% (trinta e três alunos) e discorre sobre o exercício de ler como “atividade que facilita a produção de textos escritos”. Seria com o foco no melhoramento da produção escrita que os

alunos afirmam reconhecer a leitura como sendo uma atividade importante? Essa é uma hipótese possível quando se pensa que a turma voluntária está no terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, nutrem preocupação com ENEM e vestibulares no geral cujas provas costumam conferir boa parte da nota à produção de texto, normalmente, dissertativo.

Além disso, no ENEM, por exemplo, as competências avaliadas abordam também a capacidade de integrar conhecimentos de outras áreas e associação de informações/fatos, o que pode reforçar essa preocupação com a ampliação de conhecimentos de mundo abordada na primeira questão. Na quinta questão, sobre a aquisição de informações por meio do ato de ler, têm-se as seguintes respostas:

Questão 5. O hábito de adquirir informação por meio da leitura

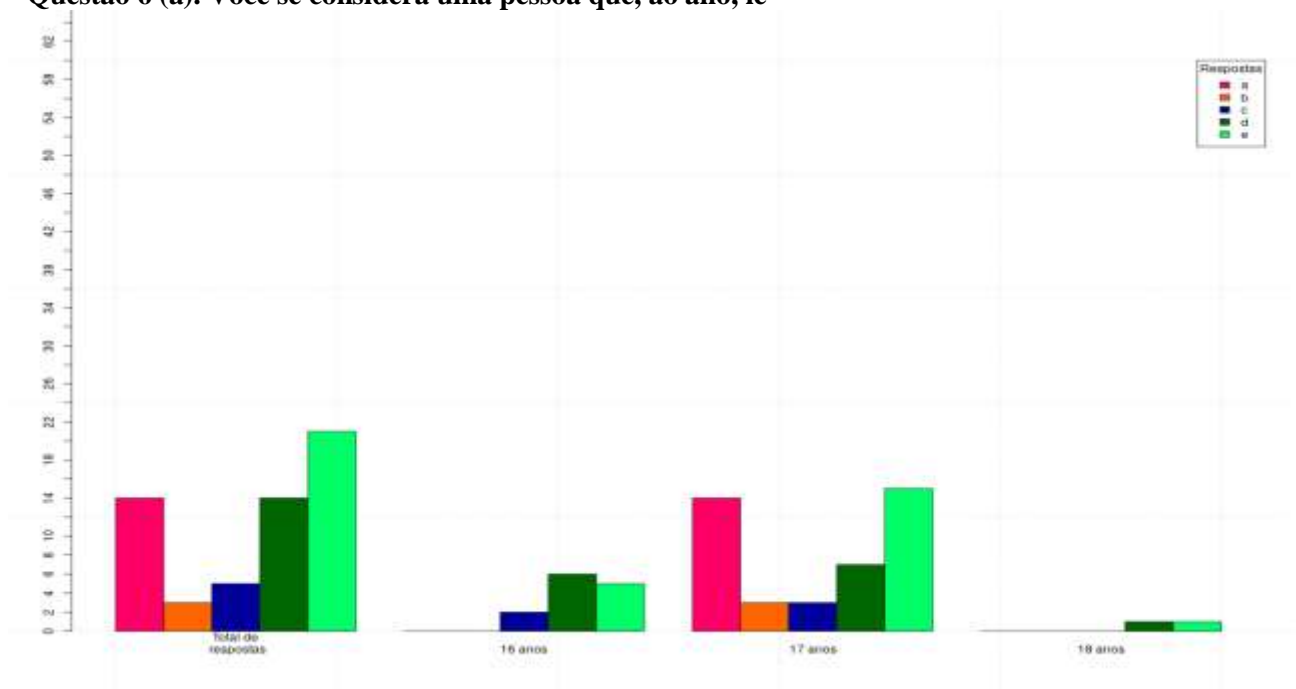


- pode permitir que se tenha mais sucesso na profissão
- não interfere na possibilidade de se arrumar uma boa profissão
- pode levar as pessoas a serem menos violentas, na medida em que estão mais bem informadas sobre, por exemplo, questões referentes a um bom convívio social
- serve pouco para que as pessoas escolham melhor seus representantes políticos
- facilita muito uma visão mais crítica, por exemplo, sobre economia, religião, drogas
- se desenvolvido desde a infância, facilita o entendimento do mundo e da própria leitura
- aprimora o senso de análise do que se lê, a expressão escrita e oral

O total de 66,1% (quarenta e cinco alunos) escolheu as opções que abordam a criticidade e o melhoramento do “senso de análise, expressão escrita e oral”, que mostra a preocupação por parte dos próprios alunos com a análise crítica do que leem e a partir do que leem. O penúltimo item, com 33,8% (vinte e três alunos), mostra que parte dos discentes considera a leitura uma atividade relevante para a vida do indivíduo desde sua infância. Logo em seguida e com uma diferença de três alunos, 29,4% (vinte alunos) se preocupam com o campo profissional, um tipo de interesse mais utilitário, voltado para a garantia de sobrevivência, melhora de vida, e menos para o prazer ou curiosidade de ler e convergindo com a hipótese levantada na questão anterior. Assim, deve-se estar atento, pois a leitura quando vista exclusivamente sob o viés profissional, incute no aluno a ideia de necessidade, sendo que quando a demanda do vestibular, por exemplo, terminar, pode ocorrer o abandono dessa atividade pelo indivíduo.

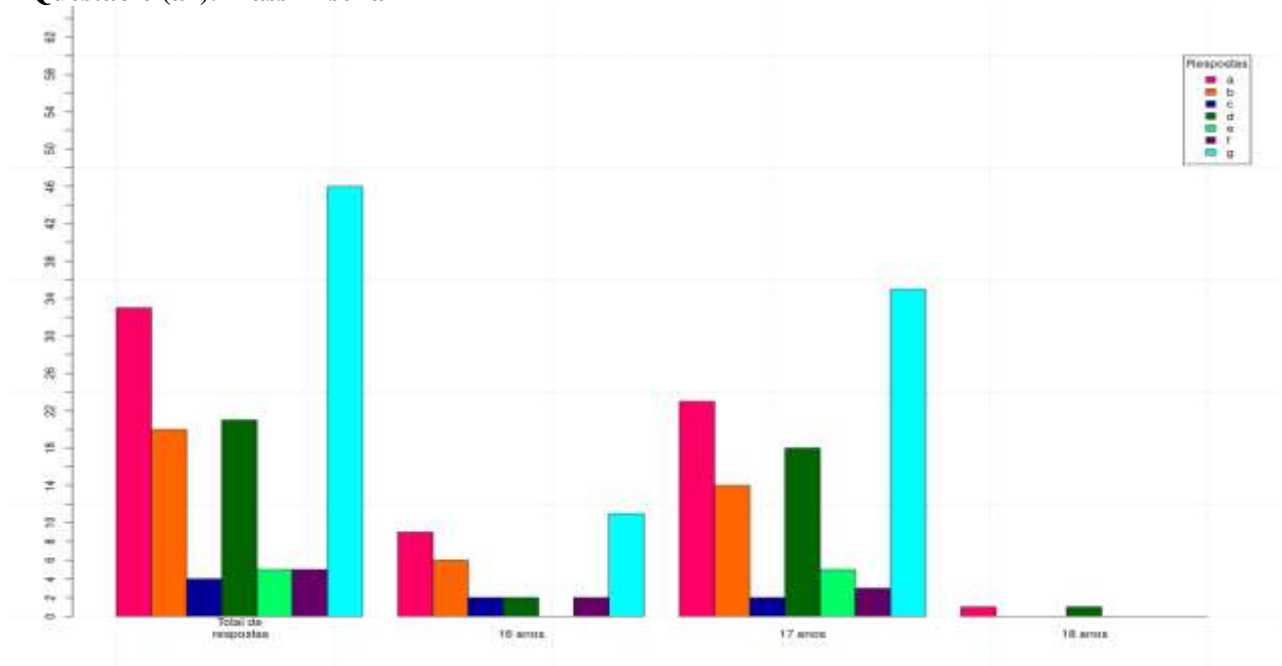
A próxima pergunta, sobre considerar-se leitor ou não, se dividiu em duas partes analisadas separadamente.

Questão 6 (a). Você se considera uma pessoa que, ao ano, lê



- muitíssimo (mais de 6 livros)
- muito (entre 4 e 3 livros)
- bastante (até 3 livros)
- razoavelmente (até 2 livros)
- pouco (1 livro)

Questão 6 (a2). E assim se faz



- a. por ser necessário, por exemplo, para prestar um concurso ou fazer uma avaliação na escola
- b. por ser importante porque amplia seus conhecimentos de mundo
- c. por ser obrigado pelos pais e/ou professores
- d. porque gosta de ler
- e. porque acha difícil
- f. por ser importante para entender melhor o mundo e as pessoas
- g. por influência dos amigos

Aqueles que se veem como leitores responderam as alternativas dispostas na letra A, acima exposta. 30,8% (vinte e um alunos) asseguram que leem pouco enquanto somente 20,5% (catorze alunos) consideram ler muitíssimo. Independentemente da quantidade de livros lidos, cinquenta e sete alunos (83,8%) alegam ser leitores, número expressivo tendo em vista um total de sessenta e oito participantes. Isso mostra que, apesar dos diversos entraves no que tange à leitura, grande parte dos alunos leem e se veem como pessoas leitoras. Apesar disso, os sujeitos leitores de poucos livros são maioria, provavelmente por se dedicarem somente às leituras incentivadas na escola.

Quanto àqueles que leem mais, ainda é um número preocupante tendo em vista que a instituição pesquisada é em período integral e conta com seis aulas semanais de Língua Portuguesa, ou seja, com tempo razoavelmente grande se comparado a outras instituições

escolares como, por exemplo, o Instituto Federal de Goiás³², situado em Formosa. Em Demite (2014), o indicativo majoritário de 25,2% lê até dois livros sendo que o segundo maior percentual, 19,2%, lê um livro ao ano. Nesse sentido, conclui-se que ainda há um longo caminho a trilhar quando o assunto é a prática de leitura, bem como a de literatura, não apenas no que tange a incentivar sua prática, mas também a superar os obstáculos diários que professores e escolas enfrentam, pois as obrigações e necessidades dos educadores multiplicam-se, impossibilitando dar conta de todas elas em absoluto.

Em compensação, quantidade não necessariamente pressupõe qualidade. Quer dizer, ter um percentual baixo quanto ao número de livros lidos e a frequência com que isso ocorre não significa que o sujeito passou incólume pelos textos. A constituição da atividade leitora envolve muitos outros fatores, sendo uma parte deles abordados nesta pesquisa, para além da quantidade de leituras realizadas. Nesse sentido, lembrando novamente Michèle Petit (2010, p. 77),

há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos. É possível ser um “leitor pouco ativo” em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido.

Com base em Petit, elucidamos compreender a existência de sujeitos com pouca frequência de leitura, mas que se apropriam da obra literária, por exemplo. Logo, julgamos necessário conjecturar sobre a qualidade das leituras realizadas, afinal, esse é um dos aspectos importantes aos quais os professores da área se debruçam. A atividade leitora está ligada à compreensão (JOUVE, 2010), à construção de sentido, o que não acontece exclusivamente para os que leem com muita frequência ou em maiores quantidades. Essa apropriação literária talvez seja a semente eficientemente plantada relativa à formação de leitores de literatura em que mais vale uma narrativa literária lida, apropriada, que uma pela qual apenas se passem os olhos ou leia-se para responder as perguntas de uma avaliação.

³² Conforme Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Saneamento Integrado ao Ensino Médio, os alunos contam com quatro aulas de Língua Portuguesa no primeiro ano e duas aulas nos anos subsequentes (2013, p. 12).

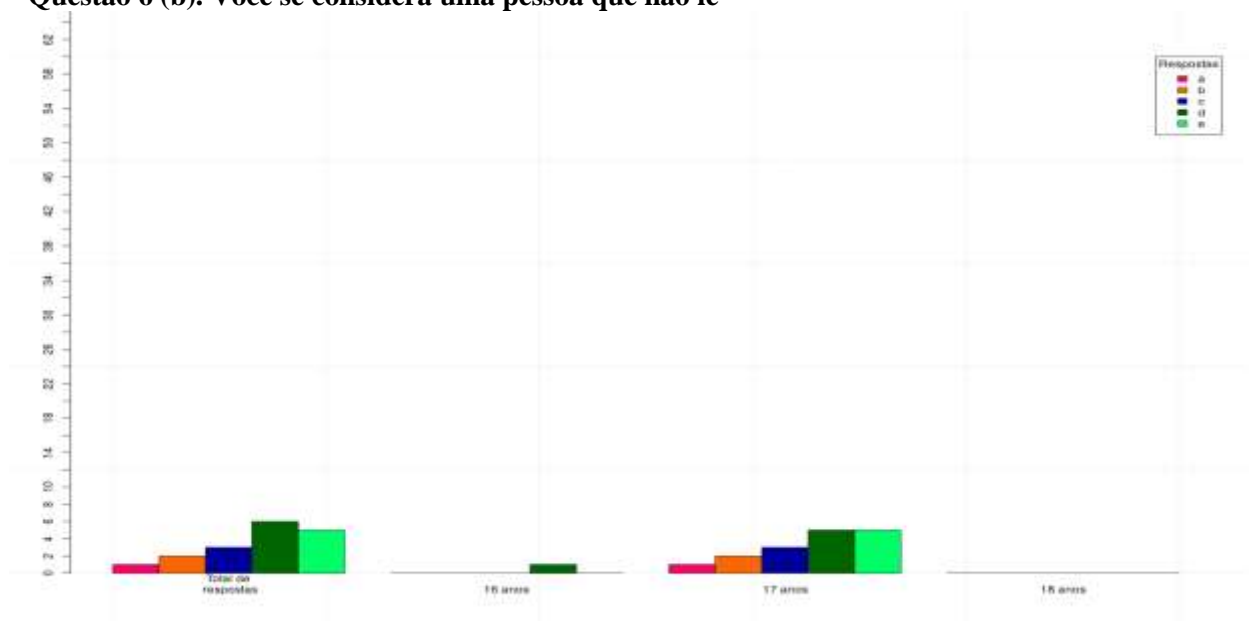
Isso por considerar que as infindáveis demandas escolares nem sempre colaboram para haver mais frequência de leitura literária, mais tempo para trabalhar literatura entre outras situações. Quer dizer, falando-se em leitura literária interessa também pensar a qualidade das leituras feitas, assim como nesta dissertação almejamos observar a recepção das narrativas selecionadas. Afinal de contas, a quantidade pode estar diretamente ligada às necessidades práticas as quais recebem maior número de marcações.

A respeito da motivação principal que leva os discentes à leitura, não é a que se espera de uma comunidade de leitores. 48,5% (trinta e três alunos) afirmam ler por necessidade, “para prestar um concurso ou fazer uma avaliação na escola”, evidenciando que a maioria dos que se consideram leitores não o fazem por vontade própria, atribuindo ao gosto pela leitura 30,8% (vinte e um alunos). Em contrapartida, na primeira pergunta, 63,2% (quarenta e três alunos), ou seja, maioria dos participantes, afirmam ler também por prazer, número mais alto que os resultados obtidos nessa sexta questão. Disso se especulam quais motivos provocaram a diminuição de marcações sobre o prazer de ler entre a pergunta de número um e seis: seria essa incongruência um exemplo dos percalços do ato de ler no que tange à dificuldade de associar informações ou de canalizar atenção ao que se lê, por exemplo?

A esse respeito, Annie Rouxel (2013) pondera sobre a distinção entre prazer e desejo de ler. Para tanto, a autora cita Michèle Petit, para quem o desejo de ler “nasce frequentemente do desejo de roubar o objeto que encantava o outro, para ter acesso a ele, conhecer seu segredo, se apropriar de seu poder, do seu suposto charme” (PETIT *apud* ROUXEL, 2013, p. 73), tratando-se, portanto, do desejo de compartilhar, de ter acesso àquilo que desperta curiosidade e encantamento. É como se o desejo estivesse mais ligado à vontade de inserir-se no mundo do outro e “conhecer o segredo”, sendo esse desejo mais intenso que a própria satisfação pura da leitura. Rouxel (2013, p. 73) afirma que o desejo de ler e o prazer de ler não são dependentes, pois “muitos alunos superam sua reticência em ler um texto e aceitam de bom grado que sentiram prazer. Mas essa experiência positiva não chega a vencer no espírito deles o preconceito desfavorável que se associa à ideia de ler”. Considerando os esclarecimentos proferidos por Rouxel, pode-se entender melhor, sobretudo, o porquê dos resultados mencionados, em que 63,2% dos participantes afirmam ler por prazer na primeira pergunta, porém nessa sexta questão a opção referente a gostar de ler tem apenas 30,8% das marcações.

Outro aspecto relevante está no resultado do item “por influência dos amigos” escolhido pela maioria – 67,6% (quarenta e seis alunos) – dos adolescentes. O número de respostas obtidas confirma a suposição de “livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo pelos colegas suscitam interesse” (ROUXEL, 2013, p. 73). Isso porque fazem parte do mesmo universo, mesma faixa etária, possuindo objetivos, anseios e interesses comuns. Além disso, a leitura sugerida por um amigo é mesmo uma sugestão, sem a cobrança de uma avaliação posterior e pautada na preferência do sujeito.

Questão 6 (b). Você se considera uma pessoa que não lê



- porque não acha necessário ler
- porque não tem tempo para ler
- porque não tem paciência para ler
- porque não foi bem orientado para a prática de leitura
- porque não gosta de ler

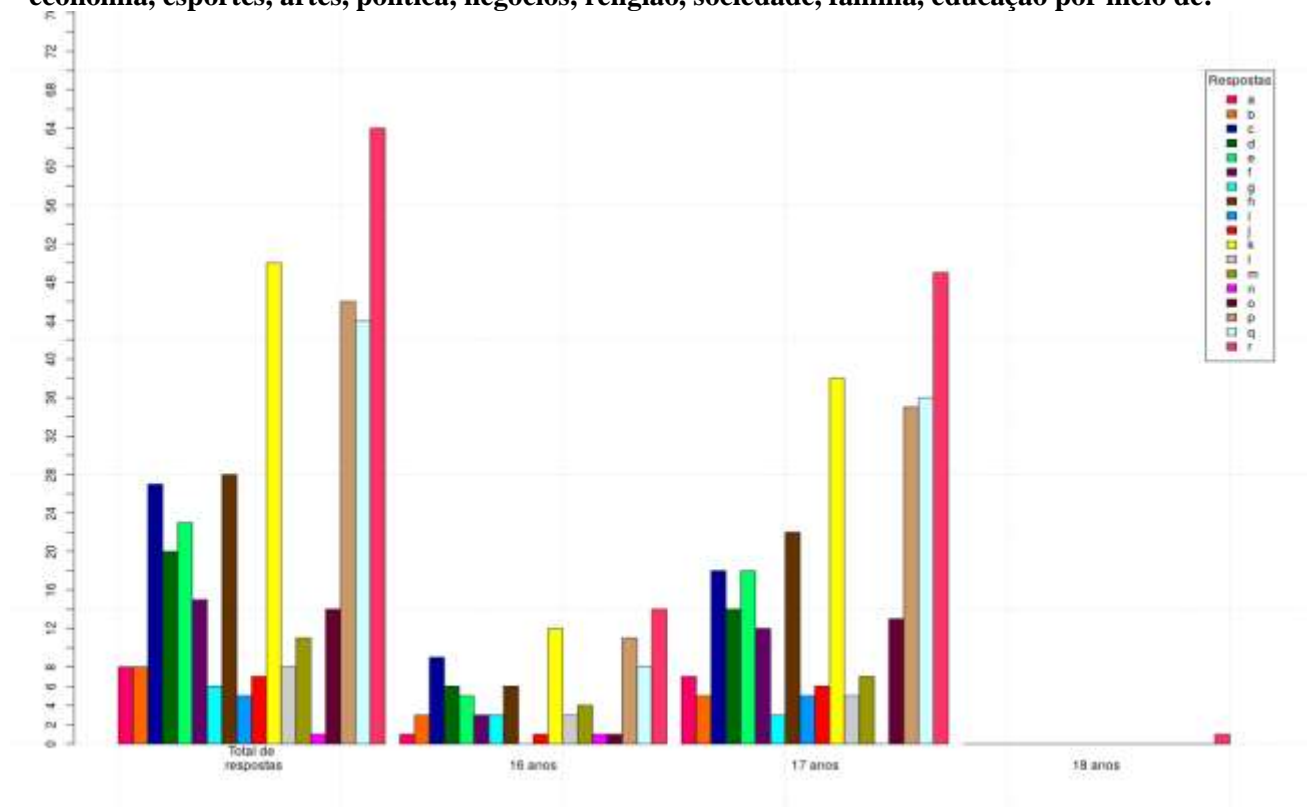
Quanto aos não leitores, 8,8% (seis alunos) atribuí esse fato à falta de orientação para essa prática. Mesmo sendo uma escola integral em que os discentes permanecem durante todo o dia e, conseqüentemente, têm menos tempo livre, a falta de tempo é apontada somente por dois alunos, enquanto o segundo maior impedimento para a efetivação da prática de leitura é não possuir gosto pela leitura. Em comparação com estudo realizado por Stephani (2014), as alternativas “porque não gosta de ler” e “porque não foi bem orientado para a prática de leitura” receberam 16,3% e 14% respectivamente, revelando a repetição dos problemas que levam a não leitura.

É interessante notar que até mesmo entre os não leitores há um consenso sobre a necessidade de leitura, pois a alternativa “porque não acha necessário ler” foi marcada por um único participante. Ora, se os discentes consideram a leitura necessária, por que não leem? Por que não gostam ou por comodismo? Perante essa constatação, vale lembrar que a “resistência” à leitura bem como aos estudos de forma geral pode estar relacionada com a reprodução, consciente ou não, das condutas familiares ou dos colegas de classe, ao passo que “os comportamentos de fracasso ou de rejeição à escola, ao conhecimento, à leitura, constituem uma armadura que eles confundem com virilidade, e são reforçados pelo desejo de não serem rechaçados pelo grupo” (PETIT, 2010, p. 126). Trata-se, nesse caso, de levar em conta a possibilidade desses alunos terem passado por essa experiência anteriormente – posto que o ambiente da instituição investigada se mostra favorável à atividade leitora – e ainda estarem em processo de mudança de posicionamento a respeito do assunto.

Disso depreende-se que, mesmo em pequenas proporções, os dois principais motivos para gerar não leitores precisam ser trabalhados incansavelmente, buscando novas estratégias e novas leituras, pois não se trata da falta de consciência da importância de ler (mesmo que não leiam, reconhecem a necessidade da leitura), mas sim da falta de orientação para leitura que pode levar ao aborrecimento quando do ato de ler. Daí a importância de leituras planejadas visando o letramento literário para além da leitura solta e avaliada em aspectos unicamente estruturais ou históricos, visto que uma atividade de leitura dialogada, construída de maneira a trazer mais informações a contribuir para a constituição de sentido sobre determinada narrativa direcionam-se positivamente a esses estudantes que se veem perdidos no processo de ler. Na pergunta seguinte, pode-se observar a maneira como os jovens buscam as informações desejadas ou necessárias no cotidiano³³.

³³ Optou-se por focar nas formas mais comuns de acesso à informação, visto que elas já fornecem um amplo traçado de como os discentes acessam o conhecimento e, assim, não correríamos o risco de estender demasiadamente a lista de itens. Para esta pesquisa, interessou-se saber se há acesso à leitura e à informação pelo menos pelos métodos mais usuais e assegurar se os alunos obtêm conhecimento através de diferentes fontes, não necessariamente as de última geração, tendo em vista a realidade da comunidade e o foco desta pesquisa. A questão onze trata da escolaridade dos pais a qual está, geralmente, ligada ao nível da renda familiar bem como dos bens de consumo que possuem. Isso transparece quando, durante as observações, os voluntários afirmaram não terem acesso ao *tablet*, por exemplo. Outro fato, trata-se do relato de alguns alunos não terem acesso às plataformas de leitura digitais questionando se haveria disponível a versão impressa do romance 1984. Ressalta-se que os demais alunos que tiveram condições de realizar a leitura do livro digitalizado afirmaram ser esse um hábito, pois as leituras sugeridas nas aulas de Língua Portuguesa devem ser buscadas pelo próprio aluno.

Questão 7. Você tem contato com as informações do dia a dia sobre assuntos como viagens, economia, esportes, artes, política, negócios, religião, sociedade, família, educação por meio de:



- a. leitura de jornais
- b. leitura de revistas
- c. televisão com canais abertos (telejornais)
- d. televisão com canais abertos (programas de variedades)
- e. TV por assinatura (em sua casa)
- f. TV por assinatura (na escola)
- g. TV por assinatura (em outros ambientes)

- h. leitura de livros (em sua casa)
- i. leitura de livros (na biblioteca da escola)
- j. leitura de livros (em outros ambientes)
- k. computadores, via internet (em sua casa)
- l. computadores, via internet (na escola);
- m. computadores, via internet (em outros ambientes)
- n. rádio AM
- o. rádio FM
- p. conversas com amigos e parentes
- q. conversas com professores
- r. celular

A partir da análise da questão acima, nota-se que para esses jovens, a maior fonte de informação ainda está centrada na figura professoral, mesmo estando a internet em quantitativo bem próximo e de acesso bem mais recorrente no cenário contemporâneo. Essa constatação provoca a reflexão sobre os tipos e frequência de leitura que podem estar sendo ainda muito influenciados pela prescrição escolar. Tal informação mostra o quão relevante é o papel do professor no dia a dia dos entrevistados e como principal fonte de informação, o qual

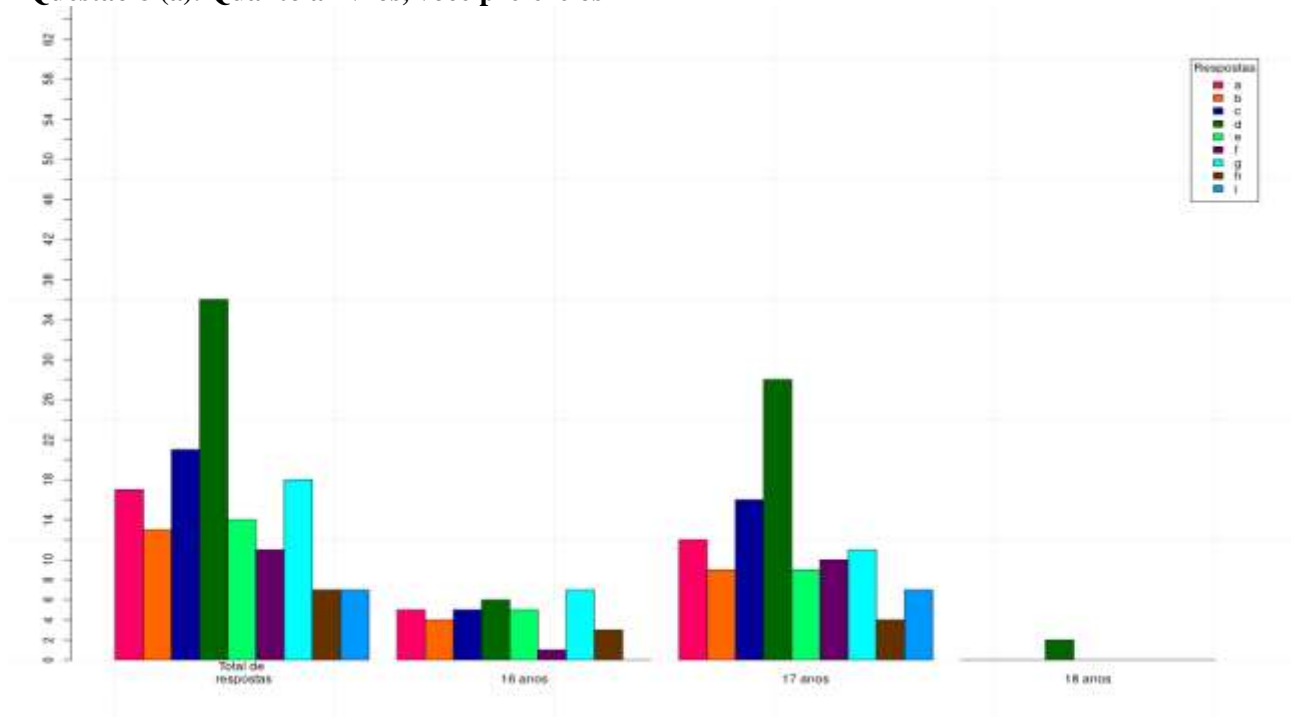
pode contribuir bastante para a formação de leitores e ampliação de horizontes dos entrevistados.

É preciso ponderar sobre o perigo do docente ser considerado a primeira fonte de informação pelos voluntários. Trata-se de concluintes do terceiro ano do Ensino Médio e ainda associam informação ao professor, demonstrando relação de certa dependência que nos provoca a pensar: se o professor é a principal fonte de informações para os discentes voluntários, seria também a principal fonte de estímulo à leitura? Se sim, esse estudante perderia a prática de ler (caso tenha) quando concluir a etapa final da educação básica? Em comparação com a questão seis, a razão de ler para quase metade dos alunos (47%) está justamente ligada aos afazeres escolares ou profissionais. Então, há formação efetiva de leitores? Ao concluírem a educação básica, continuarão lendo? E lendo literatura?

A segunda maior porcentagem – 69,1% (quarenta e sete alunos) – fica a cargo do computador com internet em casa, como era de se esperar, pois a tecnologia, com o passar do tempo, tornou-se cada vez mais presente na vida dos brasileiros, tornando-se indispensáveis, a exemplo da internet. Outro dado interessante é que a leitura de livros em casa – 45,5% (trinta e um alunos) – representa quase metade dos entrevistados, número bastante expressivo no que diz respeito ao exercício da leitura fora dos limites da escola.

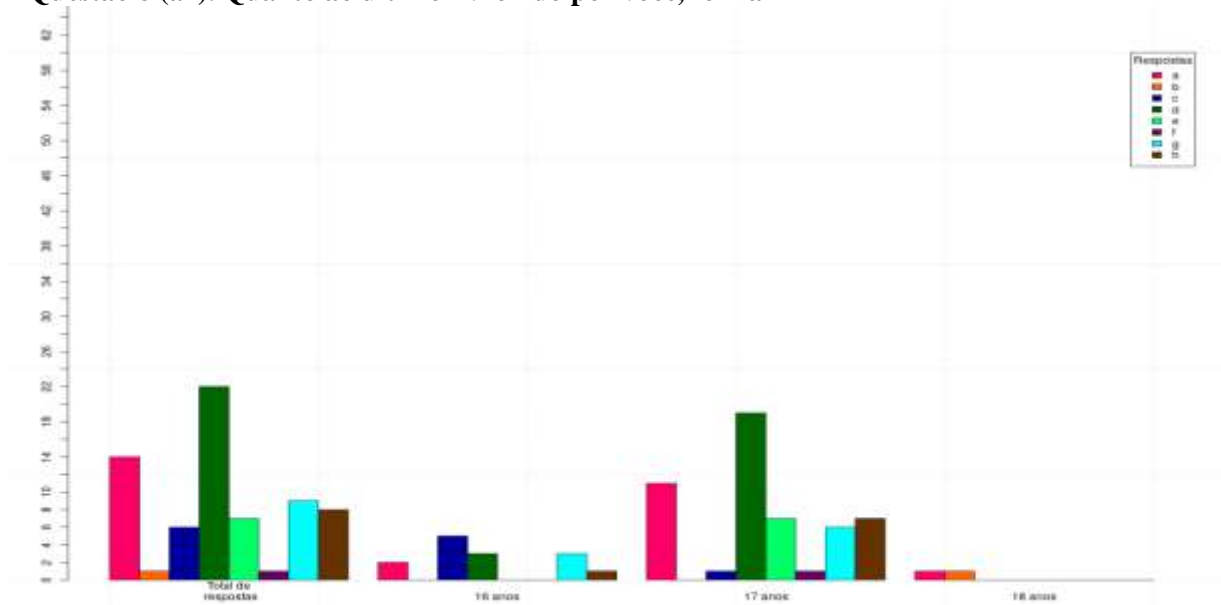
A próxima pergunta está dividida em três partes (a, b, c) em que tratam da preferência e frequência da leitura de livros, revistas e jornais. Por ser uma questão maior, apresentar-se-ão, primeiramente, os gráficos da questão e por conseguinte a análise dos dados.

Questão 8 (a). Quanto a livros, você prefere os



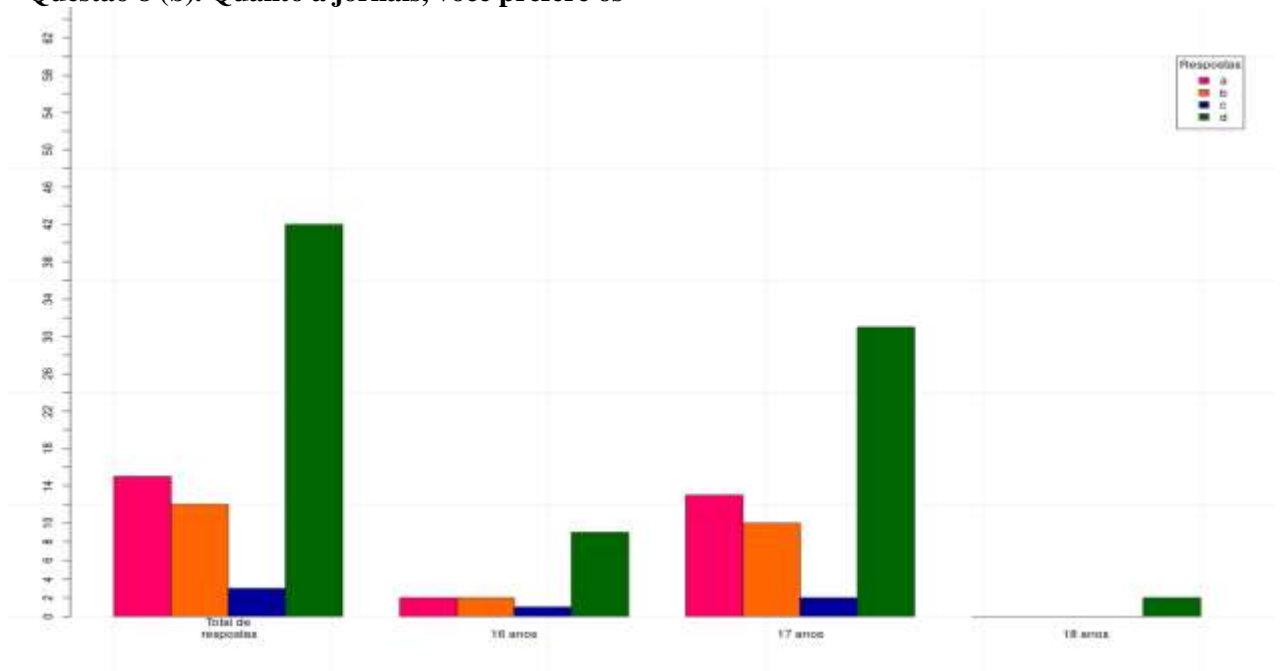
- romances clássicos (Machado de Assis, José de Alencar, Saramago etc.)
- romances de autores contemporâneos conhecidos (Paulo Coelho, por exemplo)
- romances de autores contemporâneos não tão conhecidos
- de ficção científica (policial, espacial etc.)
- históricos (sobre história do Brasil, da Europa etc.)
- técnicos (publicidade, astronomia, mecânica, saúde, botânica etc.)
- de autoajuda (para um convívio mais espiritual com as pessoas, por exemplo)
- outros
- você não tem hábito de ler livros

Questão 8 (a2). Quanto ao último livro lido por você, foi há



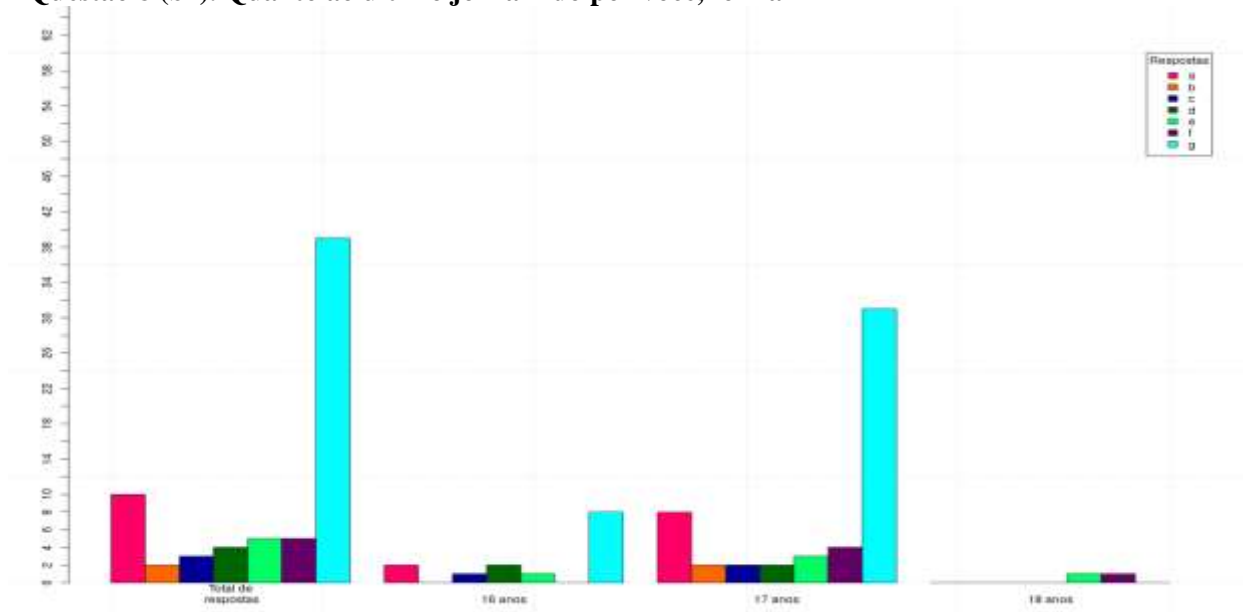
- alguns dias
- uma semana
- duas semanas
- um mês
- mais ou menos dois meses
- mais de dois meses
- mais de três meses
- não se lembra

Questão 8 (b). Quanto a jornais, você prefere os



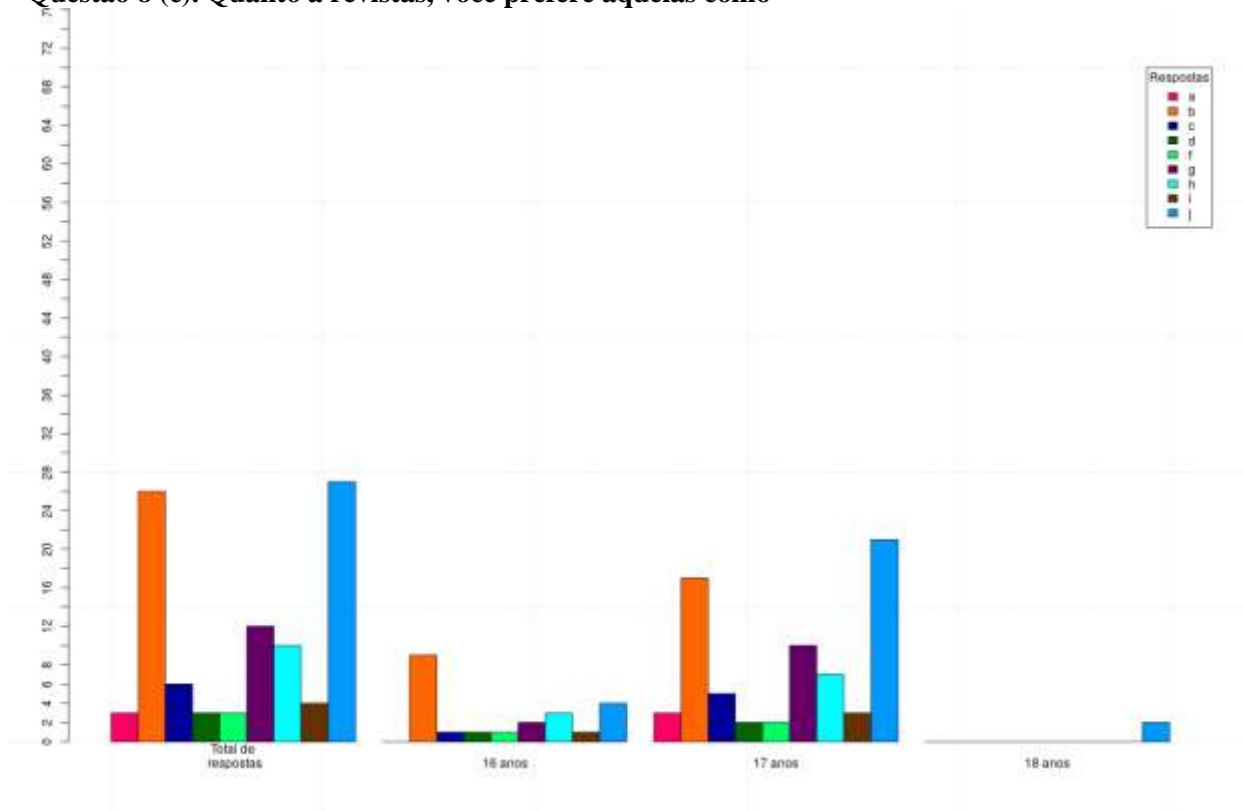
- de circulação regional (Correio Braziliense ou outro de sua região)
- de circulação nacional (Folha de São Paulo, Estado de Minas, por exemplo)
- outros
- you do not have the habit of reading newspapers

Questão 8 (b2). Quanto ao último jornal lido por você, foi há



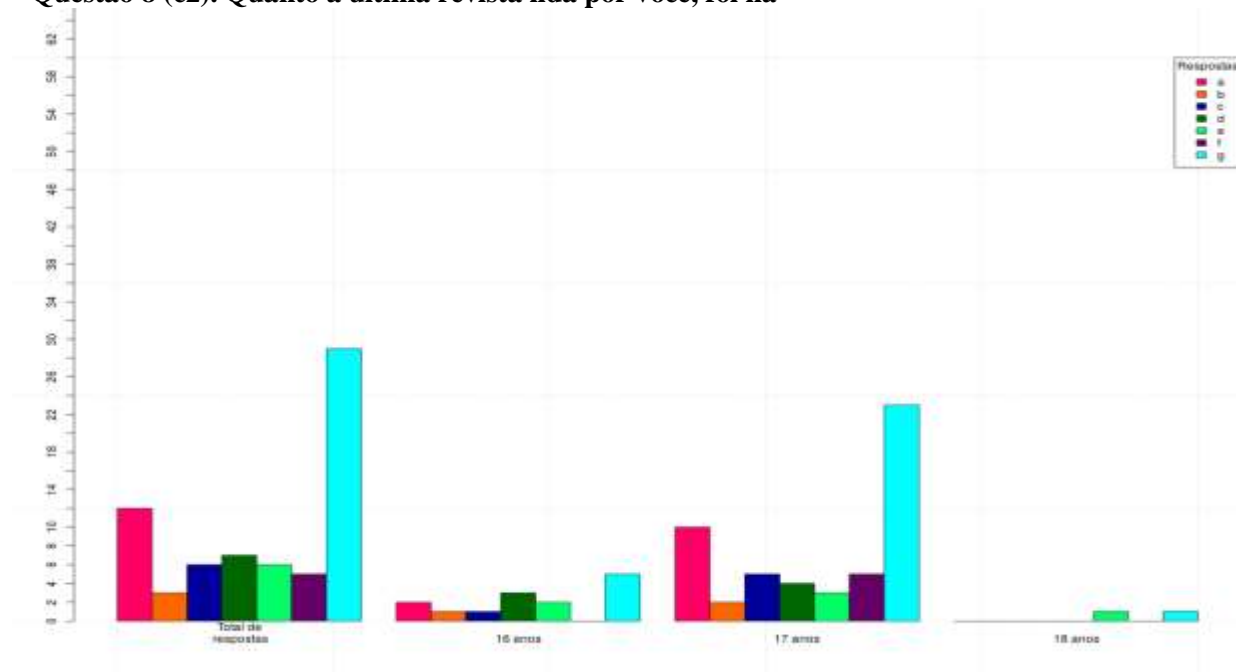
- alguns dias
- uma semana
- duas semanas
- um mês
- mais ou menos dois meses
- mais de dois meses
- não se lembra

Questão 8 (c). Quanto a revistas, você prefere aquelas como



- a. Playboy, G.,
- b. Época, Veja, Isto é
- c. Boa Forma, Corpo a Corpo
- d. Mônica, Mickey, HQs
- e. Casa & Jardim, Casa Cláudia
- f. Nova, Elle, Capricho
- g. Caras, Gente
- h. Outras
- i. Você não tem hábito de ler revistas

Questão 8 (c2). Quanto à última revista lida por você, foi há



- a. alguns dias
- b. uma semana
- c. duas semanas
- d. um mês
- e. mais ou menos dois meses
- f. mais de dois meses
- g. não se lembra

Em se tratando da preferência pelos livros, destacam-se os quatro mais marcados. São eles: ficção científica com 54,4% (trinta e sete alunos); os romances contemporâneos de autores menos conhecidos com 30,8% (vinte e um alunos); autoajuda, 26,4% (dezoito alunos); e romances clássicos, 25% (dezessete alunos). Os entrevistados optaram em maior número pelos livros de ficção científica, o que parece partir das suas escolhas de fato levando em conta o interesse por parte de alguns alunos por histórias com mais ação³⁴, gênero não muito comum no ensino de literatura praticado na escola. Situações em que também se encaixam os romances contemporâneos menos conhecidos e os livros de autoajuda, pois mesmo quando fazem parte do cotidiano escolar, ainda aparecem com menos frequência. Os livros de autoajuda podem estar entre as escolhas mais marcadas pelos participantes pela etapa da vida

³⁴ Na questão de número três, 20,5% dos entrevistados marcaram a opção em que a “falta de ação” aparece como um dos fatores que contribuem para a leitura ser considerada uma atividade cansativa.

em que se encontram, em tempo de escolhas, decisões, busca pela identidade e autoconhecimento.

Em relação aos romances clássicos, tendo em vista ocuparem o quarto lugar, depreende-se que apesar do contato frequente com a literatura clássica, esse não é o tipo de leitura mais popular entre os alunos. Todavia, os romances clássicos ainda exibem um número expressivo de adeptos em comparação até mesmo aos romances contemporâneos conhecidos – o primeiro com dezessete e o segundo com vinte e um alunos –, que poderiam mais facilmente ser associados às preferências dos entrevistados. Nesse caso, relembramos as considerações feitas anteriormente sobre a influência do professor na vida do aluno, que pode aparecer também nas leituras que realizam.

Normalmente, os clássicos da literatura são bastante frequentes nas prescrições escolares, sendo esse um fator tendencioso para a escolha dos itens desta questão mais pelo contato frequente que por real preferência. Para a autora Márcia Abreu (2006, p. 19), “a escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal”, o que não exclui a probabilidade do sujeito leitor gostar de ler as obras canônicas. Pode-se reforçar essa possibilidade quando se observa o número de marcações para o item sobre textos históricos (apenas três a menos que para os romances clássicos), pois no cânone literário há a presença da historicidade, podendo ser esse um dos motivos pelos quais os alunos responderam gostar de romances consagradas.

Comparando com os dados em Stephani (2014), os romances pertencentes ao cânone vigoram em segundo lugar na escolha dos entrevistados, levando a ponderar, em ambas pesquisas, se: trata-se de uma escolha de fato ou de uma escolha a partir do que se tem contato no ambiente escolar, transparecendo as preferências e prioridades da escola? Desse modo, Adriana Stephani (2014, p. 129) parece compartilhar essa incerteza quando questiona: “a formatação das opções, que atrelava o gênero a certos nomes consagrados, influenciou nas respostas?”. Seguindo por esse caminho, vale ressaltar as ponderações de Annie Rouxel (2013) ao discutir a produção de autobiografias no Ensino Médio:

Como assumir um estatuto de não leitor e contar a seu professor sobre a falta de interesse ou o tédio diante da ideia de abrir um livro? Como falar da falta de vontade de ler quando nos propõem uma experiência literária? Para certas escolas, ler ainda é uma performance que se mede pelo número de páginas e pelo tamanho dos caracteres. Privada de seus desafios simbólicos, e por isso tornada atividade mecânica, a leitura é um sofrimento: certos alunos não hesitam em confessá-lo (ROUXEL, 2013, p. 70-71).

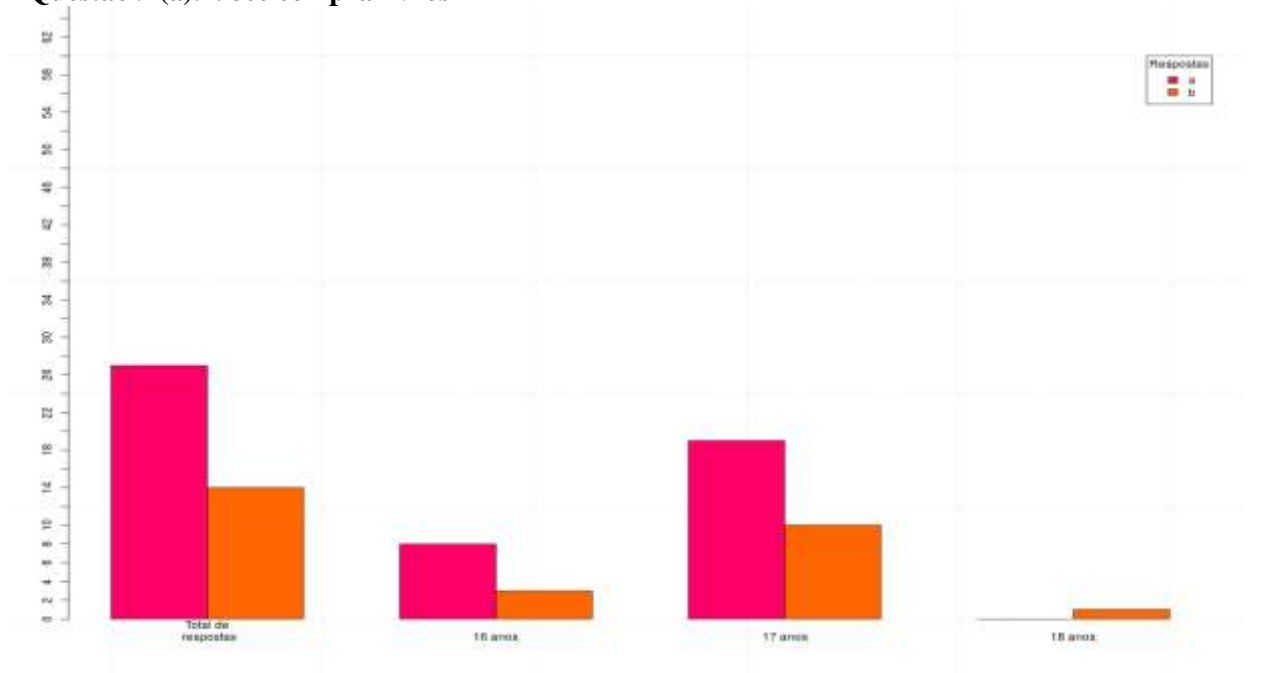
Apesar dos questionários aplicados não se constituírem como gênero narrativo autobiográfico apresentando-se de maneira mais técnica e objetiva, são uma forma de contar à professora aplicadora um pouco sobre a experiência leitora desses jovens. Sendo assim, pode-se considerar que os respondentes viveram angústias similares como as apontadas por Rouxel ao se verem diante de um questionário sobre leitura? Se sim, é preciso ponderar sobre a possibilidade das preferências de leitura e aparente reconhecimento da importância dessa prática estarem condicionadas à tentativa de evitar um constrangimento ao invés da efetiva construção de uma consciência leitora. Assim sendo, a realização das oficinas de leitura vem para somar nesse sentido, pois permitirão observar, através do trabalho prático com a leitura, se as hipóteses levantadas acima se confirmam ou não.

Além disso, 10,2% (sete alunos) afirmam não possuírem o costume de ler livros. Vinte e dois alunos marcaram a alternativa “há um mês” referente à frequência da leitura que pode também estar ligada às atividades escolares, uma vez que quando da aplicação dos questionários já havia sido concluído o primeiro bimestre, podendo ter havido avaliações referentes a tais leituras. No que tange à leitura de jornais, 61,7% (quarente e dois alunos) alegam não possuir frequência quanto ao ato de ler jornais enquanto quinze respondem ler jornais de circulação regional, demonstrando haver algum interesse em estar informado sobre os fatos diários, principalmente os que ocorrem na região.

A respeito da leitura de revistas o número mais alto de respondentes se diz não leitor de revistas, contabilizando 39,7% (vinte e sete alunos). As revistas com percentual mais alto são *Isto é*, *Época*, *Veja*, com o total de 38,2% (vinte e seis alunos), sendo essas revistas voltadas a informar os leitores, o que corrobora o interesse de alguns discentes em estar a par dos acontecimentos.

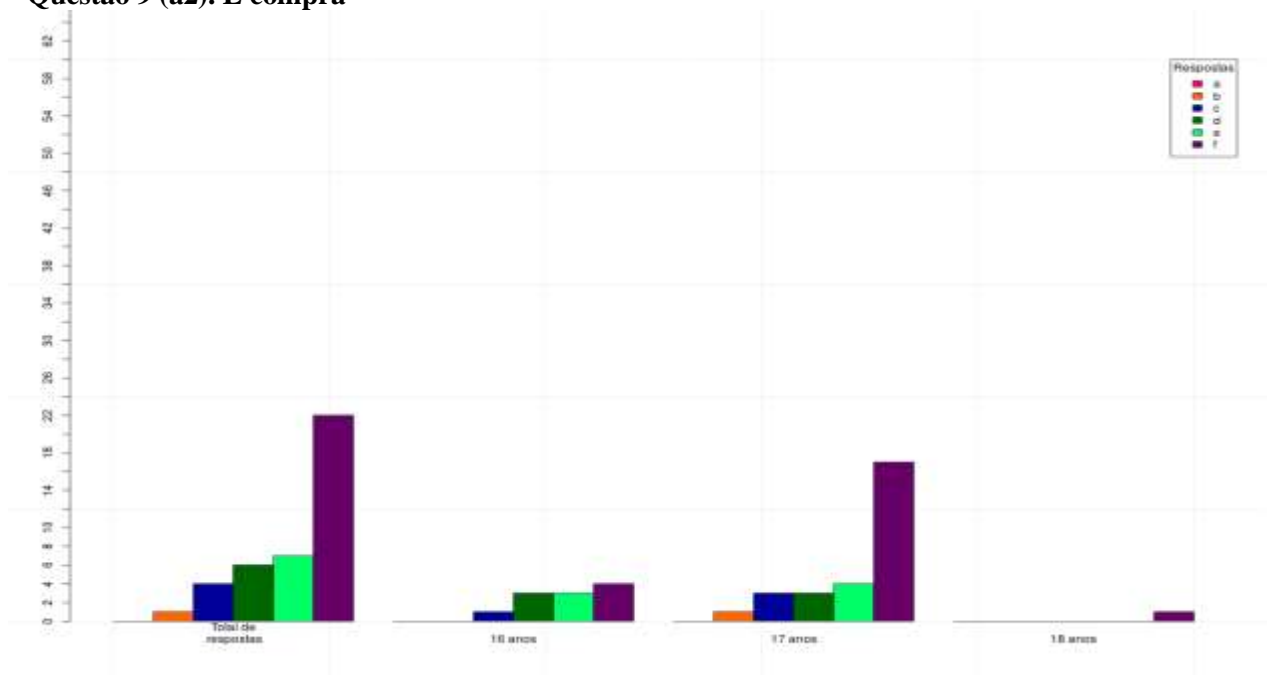
Na pergunta seguinte, os participantes foram indagados sobre a maneira a qual acessam os livros ou outro suporte de leitura, se através da compra ou empréstimo. Seguem-se os gráficos, posteriormente os comentários.

Questão 9 (a). Você compra livros



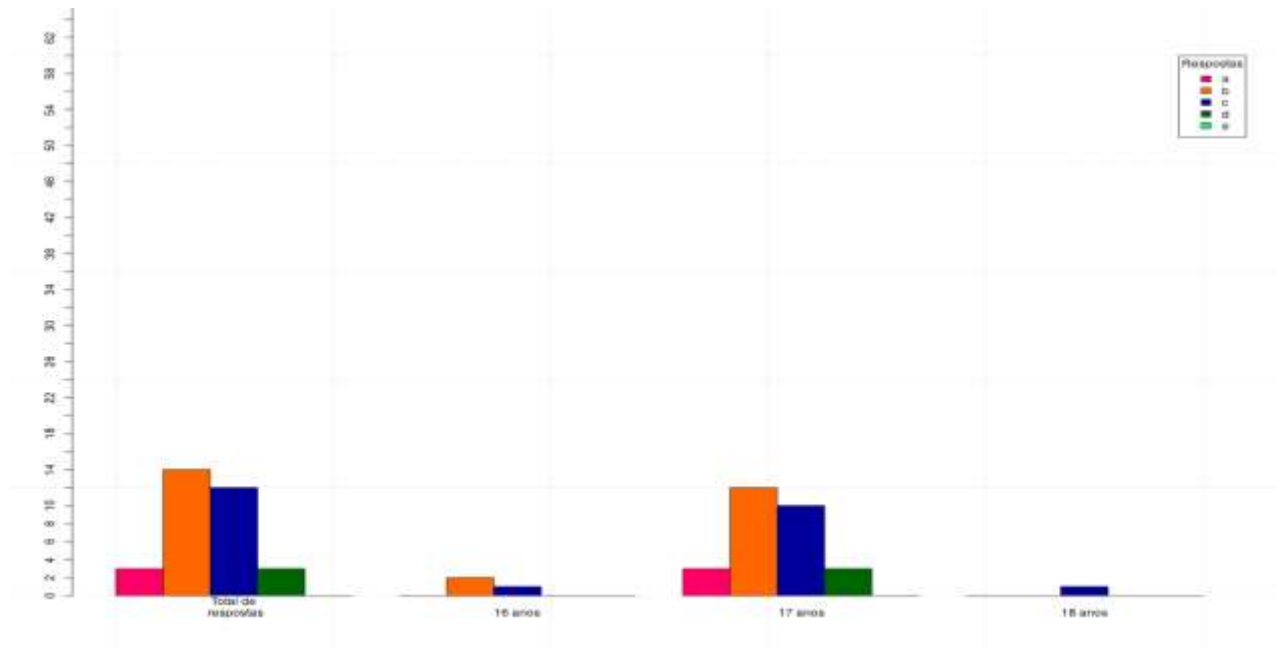
- a. por vontade própria
- b. só quando é obrigado, mesmo não querendo

Questão 9 (a2). E compra



- a. sempre (mais de 2 vezes por semana)
- b. sempre (1 vez por semana)
- c. de vez em quando (uma vez a cada 15 dias)
- d. uma vez por mês
- e. a cada dois meses
- f. uma vez por semestre

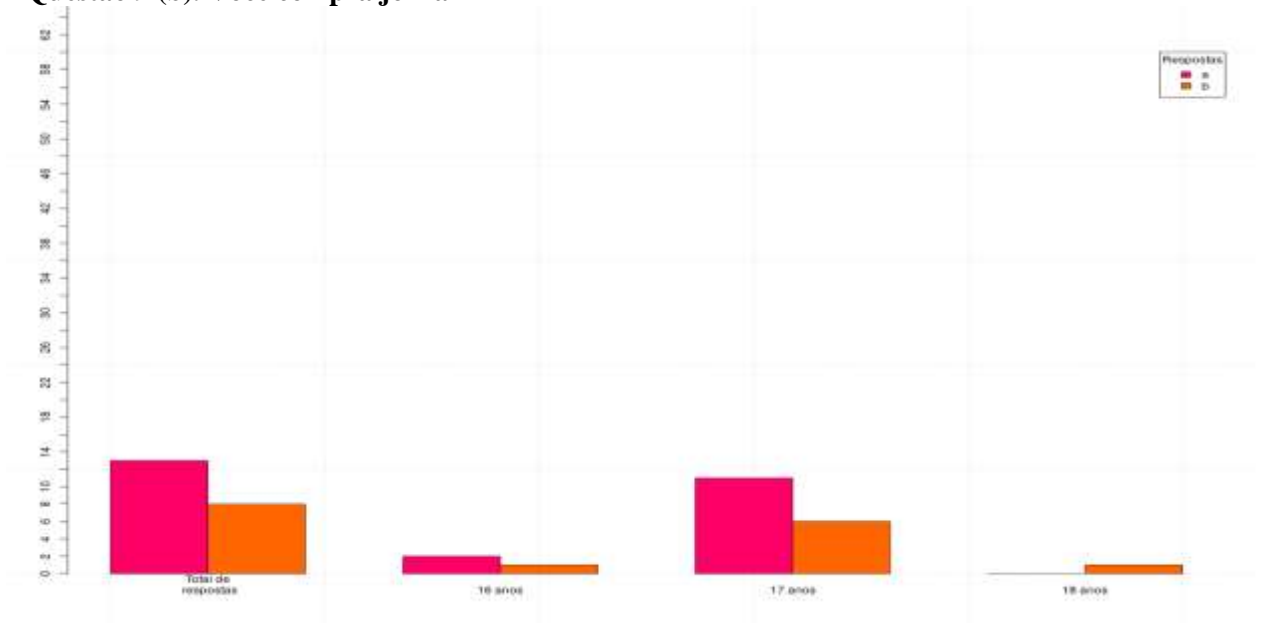
Questão 9 (a3). Você não tem hábito de comprar livros



- porque não gosta de seus assuntos
- porque não tem tempo para ler
- porque não tem dinheiro
- porque não há livrarias/bancas perto de sua casa
- porque não tem necessidade de sua leitura

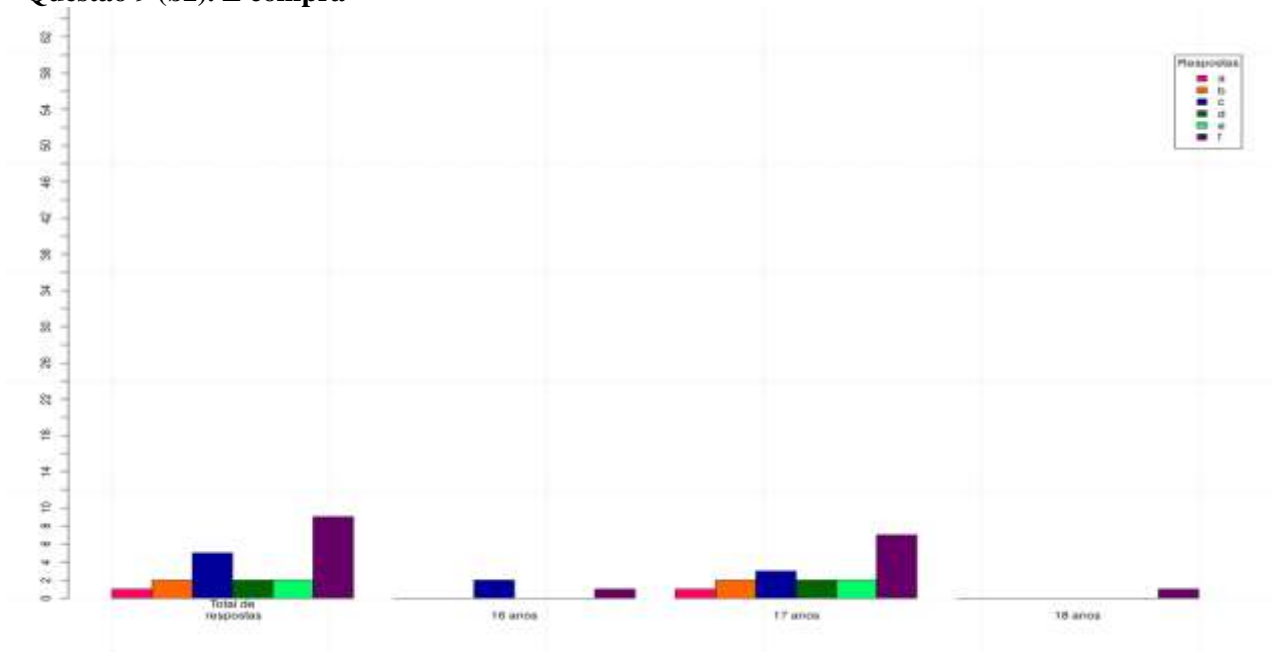
Quanto aos livros, aqueles que dizem comprá-los por vontade própria são maioria; entre os que não realizam esse exercício, os principais motivos estão entre pouco tempo para ler e falta de recursos financeiros. Vale lembrar que os alunos respondentes são de uma escola pública e integral, o que pode justificar ambas as razões apontadas acima. Ademais é preciso salientar a inexistência de grandes livrarias na localidade. Desse modo, a variedade de livros e o acesso tornam-se um pouco mais restrito mesmo para aqueles que desejam comprar livros, restando as opções de compras on-line ou o deslocamento da cidade, nem sempre viáveis. Isso porque, conforme ressaltamos anteriormente, alguns estudantes relataram dificuldades em realizar a leitura em computadores, remetendo-nos agora à provável falta de acesso à internet para realização da compra de livros, por exemplo, por alguns desses alunos.

Questão 9 (b). Você compra jornal



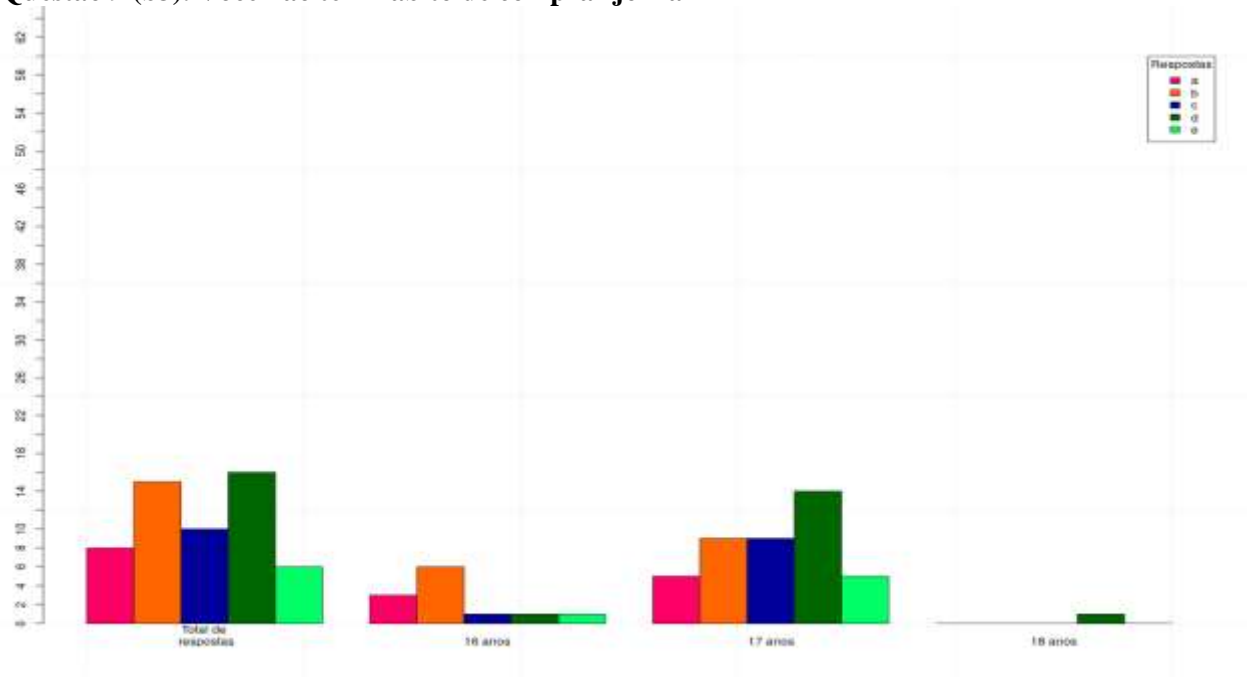
- a. por vontade própria
- b. só quando é obrigado, mesmo não querendo

Questão 9 (b2). E compra



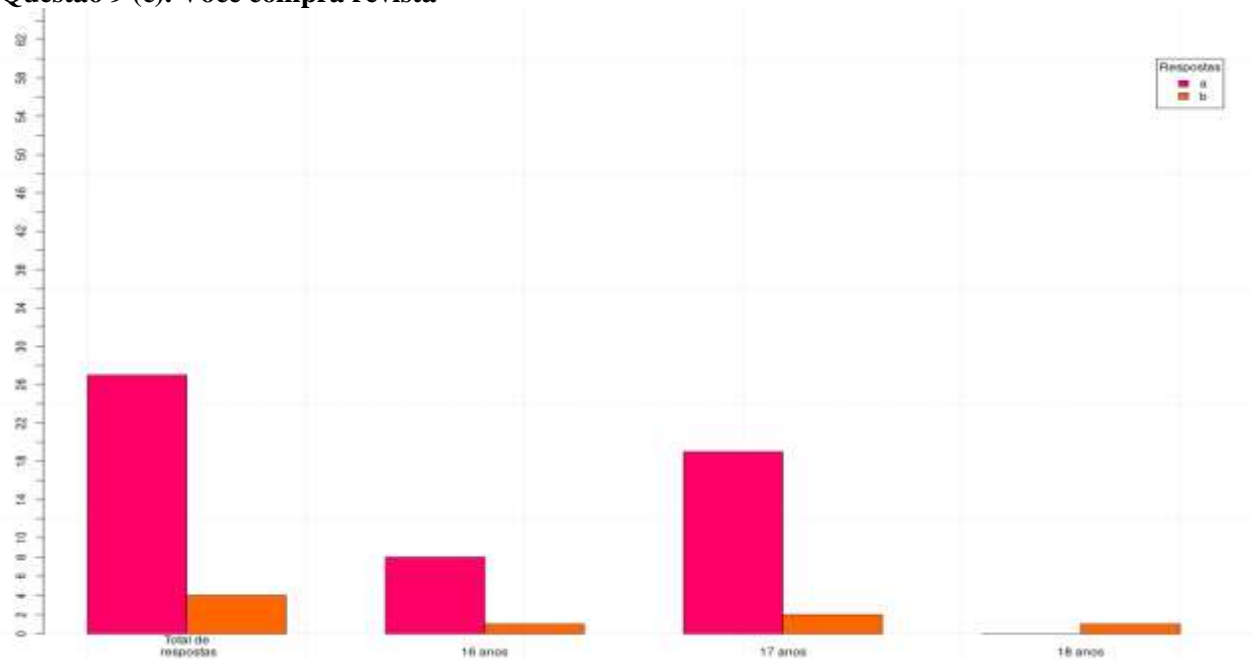
- a. sempre (mais de 2 vezes por semana)
- b. sempre (1 vez por semana)
- c. de vez em quando (uma vez a cada 15 dias)
- d. uma vez por mês
- e. a cada dois meses
- f. uma vez por semestre

Questão 9 (b3). Você não tem hábito de comprar jornal



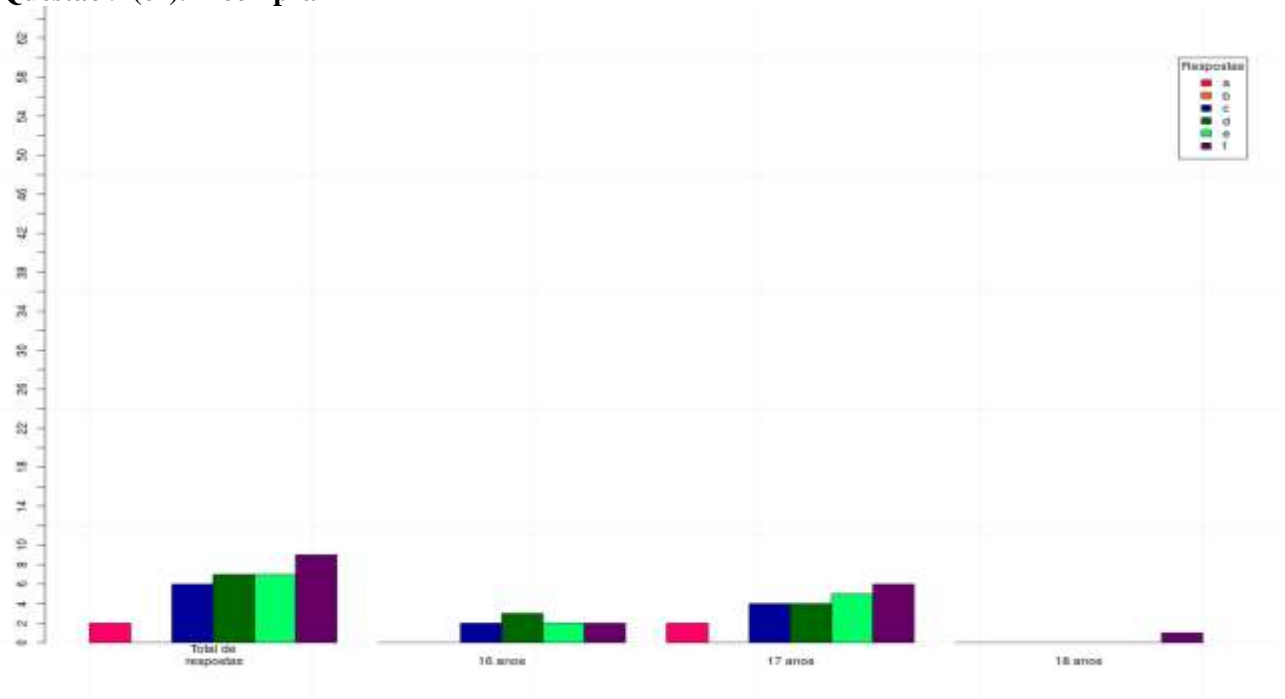
- porque não gosta de seus assuntos
- porque não tem tempo para ler
- porque não tem dinheiro
- porque não há livrarias/bancas perto de sua casa
- porque não tem necessidade de sua leitura

Questão 9 (c). Você compra revista



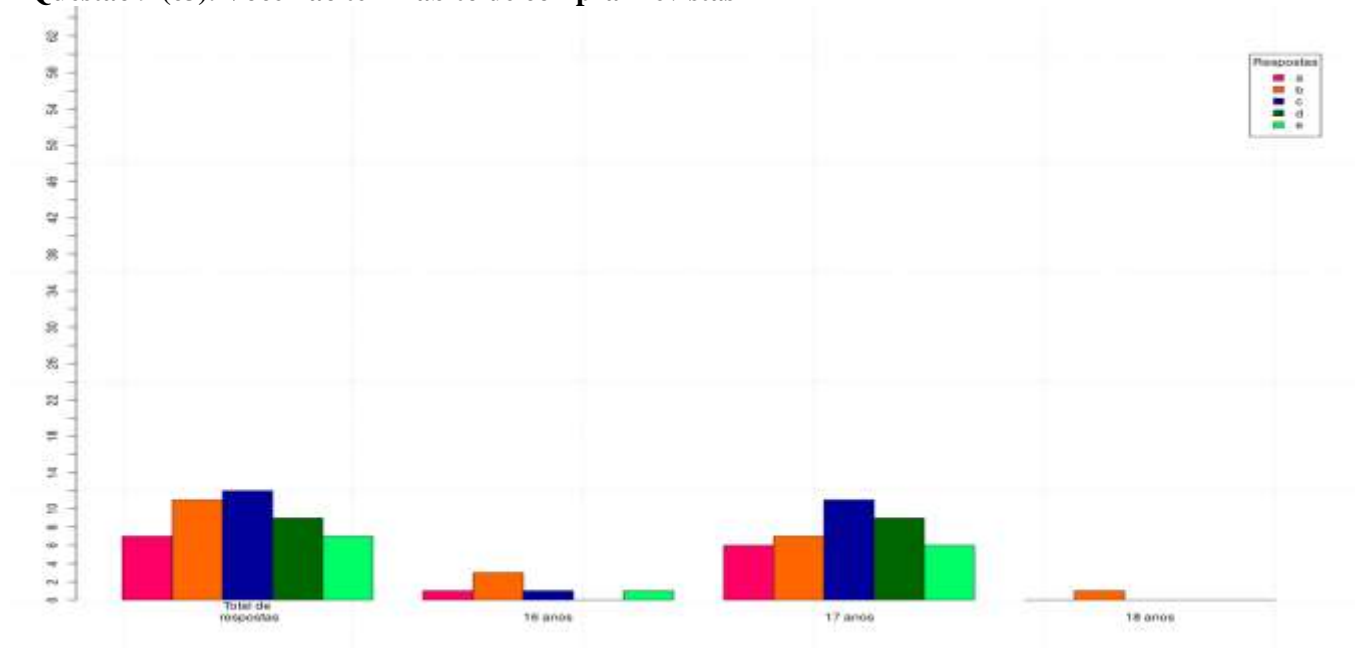
- por vontade própria
- só quando é obrigado, mesmo não querendo

Questão 9 (c2). E compra



- e compra sempre (mais de 2 vezes por semana)
- sempre (1 vez por semana)
- de vez em quando (uma vez a cada 15 dias)
- uma vez por mês
- a cada dois meses
- uma vez por semestre

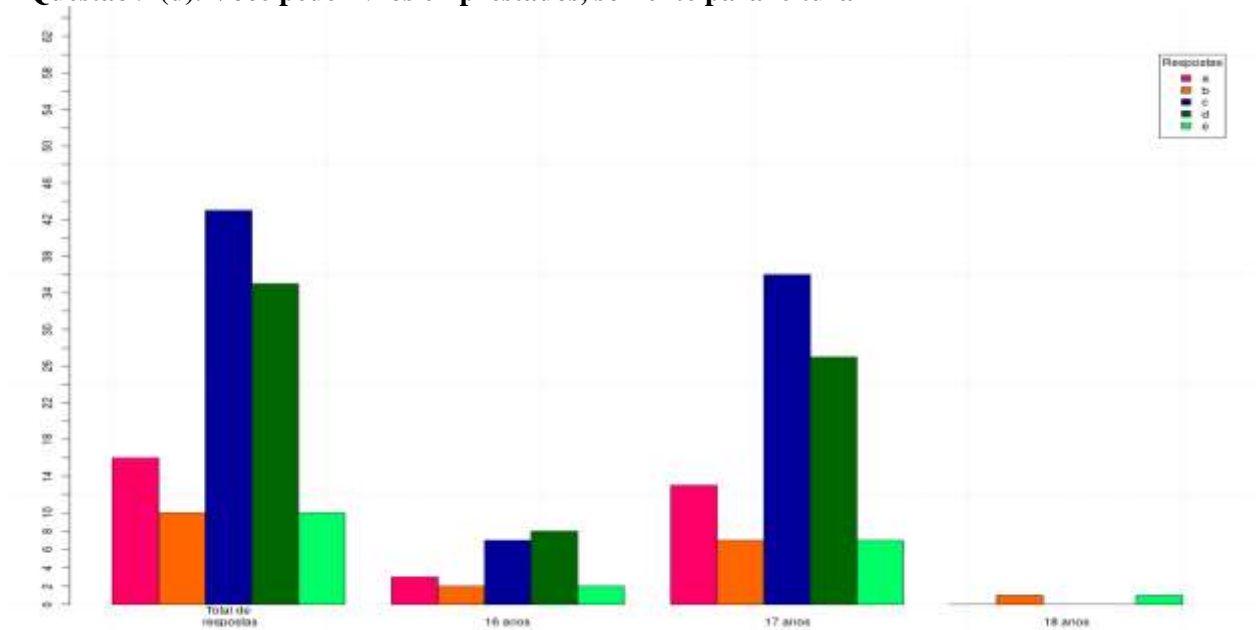
Questão 9 (c3). Você não tem hábito de comprar revistas



- porque não gosta de seus assuntos
- porque não tem tempo para ler
- porque não tem dinheiro
- porque não há livrarias/bancas perto de sua casa
- porque não tem necessidade de sua leitura

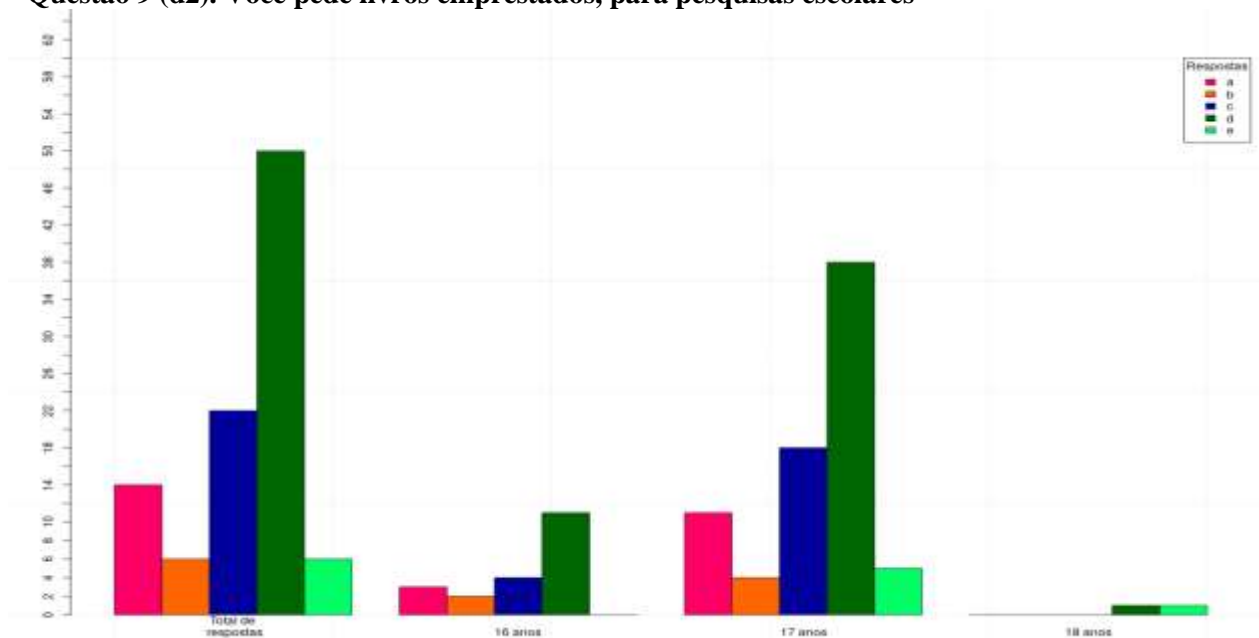
Quanto à compra de jornais e revistas, mesmo com números distintos, os resultados gerais seguem na mesma direção. A maioria compra-os por vontade própria; os discentes que não costumam comprá-los apontam, além da falta de dinheiro e tempo, a dificuldade em encontrar bancas que os vendam. Por ser uma cidade de interior, há poucos estabelecimentos voltados para vendas não só de jornais, mas também de revistas e livros, sendo necessário, muitas vezes, comprar em outras cidades ou pela internet. Nesse caso, há a mesma dificuldade apontada na seção anterior ao tratar da compra de livros. Contudo, notamos em ambas as situações que os alunos afirmam comprar os livros, jornais ou revistas por vontade própria, demonstrando haver interesse por ler. Assim, os estudantes se mostram dispostos à leitura, apesar dos entraves enfrentados por eles, revelando, por meio das questões assinaladas, estarem concluindo a educação básica com consciência e algum nível de entusiasmo pelo ato de ler.

Questão 9 (d). Você pede livros emprestados, somente para leitura



- a. de professores
- b. de pais
- c. de colegas
- d. de bibliotecas
- e. você não os pede emprestados

Questão 9 (d2). Você pede livros emprestados, para pesquisas escolares



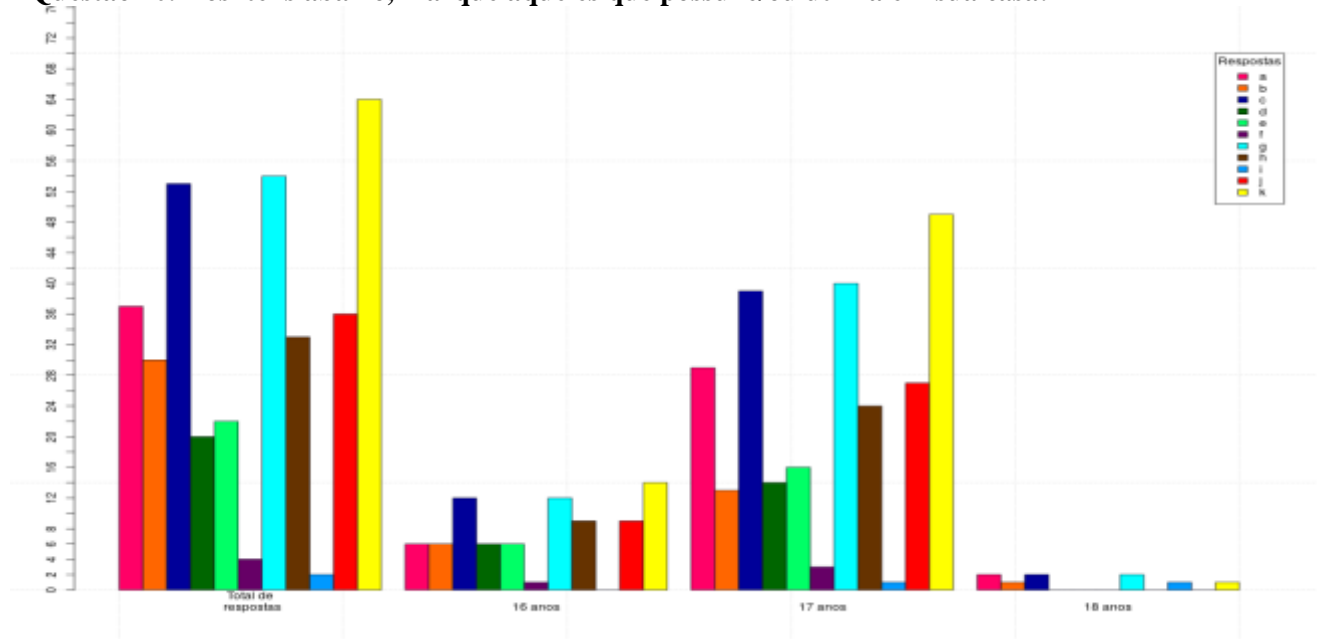
- a. de professores
- b. de pais
- c. de colegas
- d. de bibliotecas
- e. você não os pede emprestados

No que tange aos empréstimos, os entrevistados indicam os colegas como principal fonte de empréstimo para leituras (63,2%); em Stephani (2014), os colegas são também os que mais cedem livros para leituras, provocando a reflexão sobre aquelas não contempladas pela escola. Além de oportunizar o conhecimento de obras clássicas, os dados sugerem que levar em conta o interesse dos alunos pode complementar e otimizar a formação leitora desse público, passando a existir frequência leitora sem os velhos rótulos “leitura escolar” *versus* “leitura por vontade própria”. Mesmo porque a leitura escolar não é necessariamente desagradável, essa é uma premissa perpetuada pelo senso comum, como fora esclarecido no início desta dissertação.

Outro aspecto relevante é que tomar livros emprestados de um colega não restringe, fundamentalmente, quais livros serão compartilhados. Ou seja, os estudantes podem emprestar livros entre si que façam parte da gama de *best sellers*, literatura nacional e internacional pertencentes ao cânone ou não, bem como livros não literários. Por essa razão, seria precipitado levar em conta a unilateralidade da pressuposição de que quando se tratar de empréstimo por parte de um colega seja sempre sobre uma leitura distinta das que ocorrem na escola. Da mesma forma pode acontecer de os professores emprestarem livros diferentes daqueles sugeridos para as aulas de Literatura.

Por conseguinte, os entrevistados responderam sobre os utensílios que possuem em casa. Os resultados são:

Questão 10. Dos itens abaixo, marque aqueles que possui e/ou utiliza em sua casa:



- a. rádio
 b. computador
 c. computador c/ acesso à internet
 d. telefone fixo (em casa)
 e. aparelho de som com CD player
 f. televisão com canais abertos (Globo, SBT etc.)
 g. televisão com canais fechados (NET, Sky etc.)
 h. videocassete
 i. DVD
 j. Celular (de uso próprio)³⁵

Com base nos dados apresentados acima, pode-se verificar que a televisão, bastante presente nos lares dos entrevistados, está em primeiro lugar, demonstrando ser ainda³⁶ o meio de obter informações e entretenimento mais acessível. Até mesmo o computador com internet (ainda que com diferença mínima de percentual) não superou o número de marcações obtidas pela TV. O item rádio obteve maior número de respostas em relação à televisão por assinatura e ao DVD, provavelmente por se tratar de uma cidade do interior, conforme mencionado anteriormente, em que as notícias locais são comumente acompanhadas por esse meio de comunicação, em geral mais difundido que o jornal escrito ou até mesmo os sites de notícias.

³⁵ Apesar de o celular não ser um aparelho restrito ao ambiente doméstico, optou-se por mantê-lo na lista para não aumentar o número de perguntas e correr o risco de tornar enfadonha a aplicação dos questionários e por considerar tratar-se de uma instituição de período integral em que o uso do celular é proibido. Sendo assim, o seu uso acontece em casa ou fora do ambiente escolar e das aulas, configurando-se como uma possibilidade de observar o quanto o celular ocupa o tempo livre dos estudantes. Além disso, esse é um tipo de tecnologia mais acessível que um tablete, por exemplo, e também pode ser utilizado para a leitura.

³⁶ Em Stephani (2014), a TV também aparece como o mais popular meio de acesso à informação.

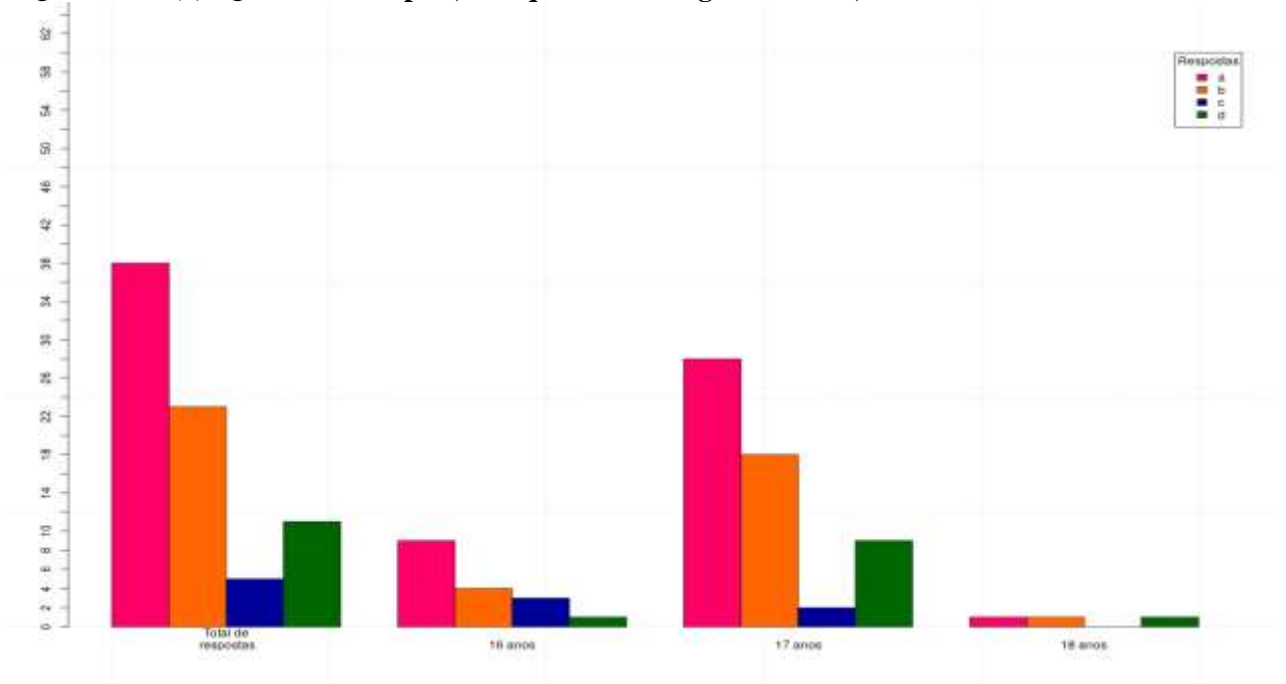
Observando atentamente os resultados das questões nove e dez, constatamos que a dificuldade de acesso à leitura também passa pela questão econômica (DIAS, 2016), pois se necessitarem ou desejarem ler algo para além do acervo da biblioteca, nem todos os alunos terão poder aquisitivo suficiente para comprar um livro impresso ou digital, e, por sua vez, o suporte adequado para lê-lo. No grupo de entrevistados investigados, são contabilizadas 77,9% (cinquenta e três alunos) respostas para o item “computador com internet” de utilização residencial, ou seja, quinze discentes ainda parecem não possuir acesso a um dos principais meios de acesso à informação. Para Roger Chartier (2002), isso origina uma nova forma de “iletrismo”, ou seja, um novo entrave para o acesso à literatura, pois

de outro lado, a revolução eletrônica, que parece repentinamente universal, pode também aprofundar, e não reduzir, as desigualdades. É grande o risco de um novo “iletrismo”, definido não mais pela incapacidade de ler e escrever, mas pela impossibilidade de aceder às novas formas de transmissão do escrito – que não são baratas, longe disso (CHARTIER, 2002, p. 112)

Em contrapartida, o celular de uso próprio abarca sessenta e quatro das respostas (quase cem por cento), mostrando o quanto essa tecnologia está presente no cotidiano dos alunos, podendo ser utilizado, inclusive, para leitura de *e-books*, pesquisas rápidas, acesso às redes sociais e comunicação com amigos, professores e parentes (onde podem ocorrer conversas sobre leituras e a troca de informações abordadas nas perguntas seis e sete), configurando-se em uma ferramenta mais difundida que o próprio computador e intermediária, direta ou indiretamente, no processo de leitura.

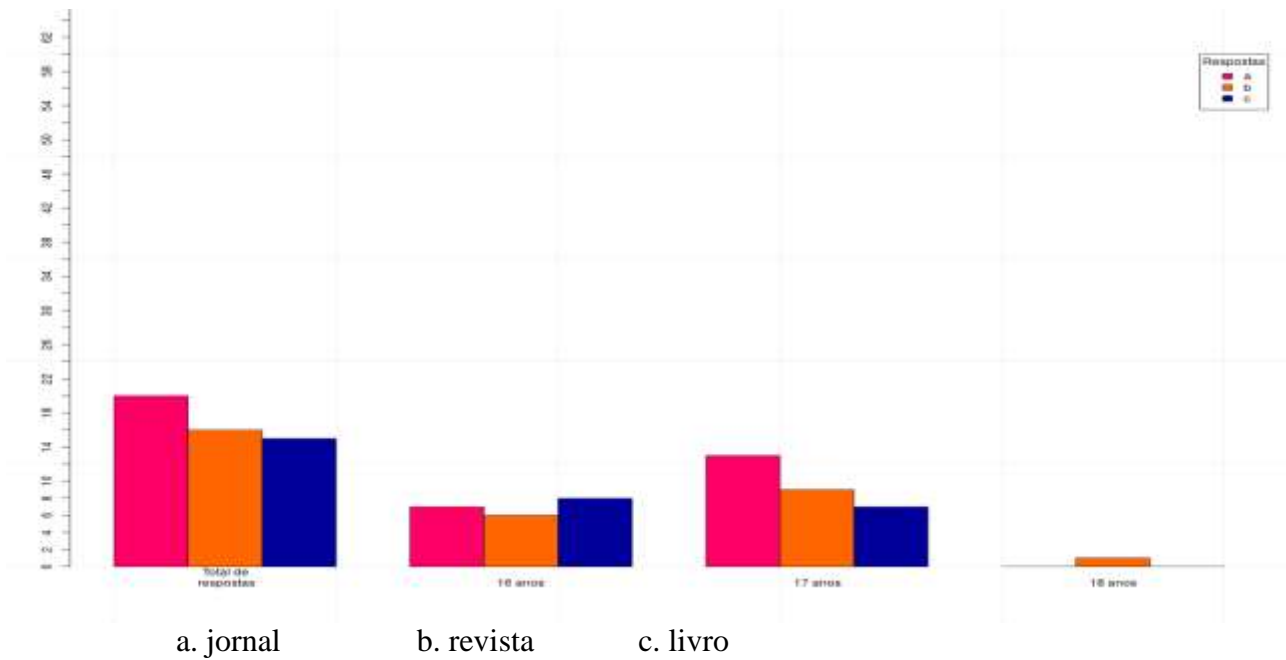
A pergunta a seguir, dividida em duas partes, está concentrada nos hábitos e escolaridade dos pais dos alunos que podem impactar diretamente nas escolhas e hábitos dos filhos. Na tabela abaixo estão dispostos os resultados:

Questão 11 (a). Quanto a seus pais, marque os itens seguintes. Eles, normalmente



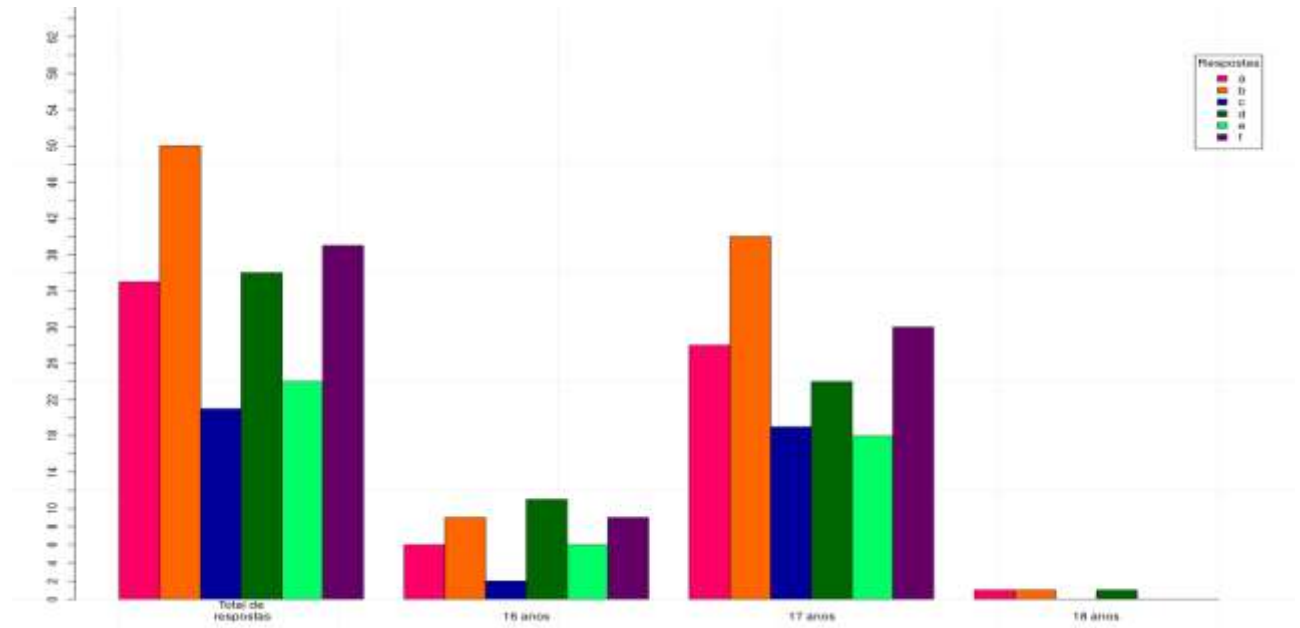
- a. incentivam a leitura em casa e na escola
- b. não incentivam a leitura
- c. incentivam visitas a museus, exposições etc.
- d. não incentivam visitas a museus, exposições etc.

Questão 11 (a2). Têm hábito de ler



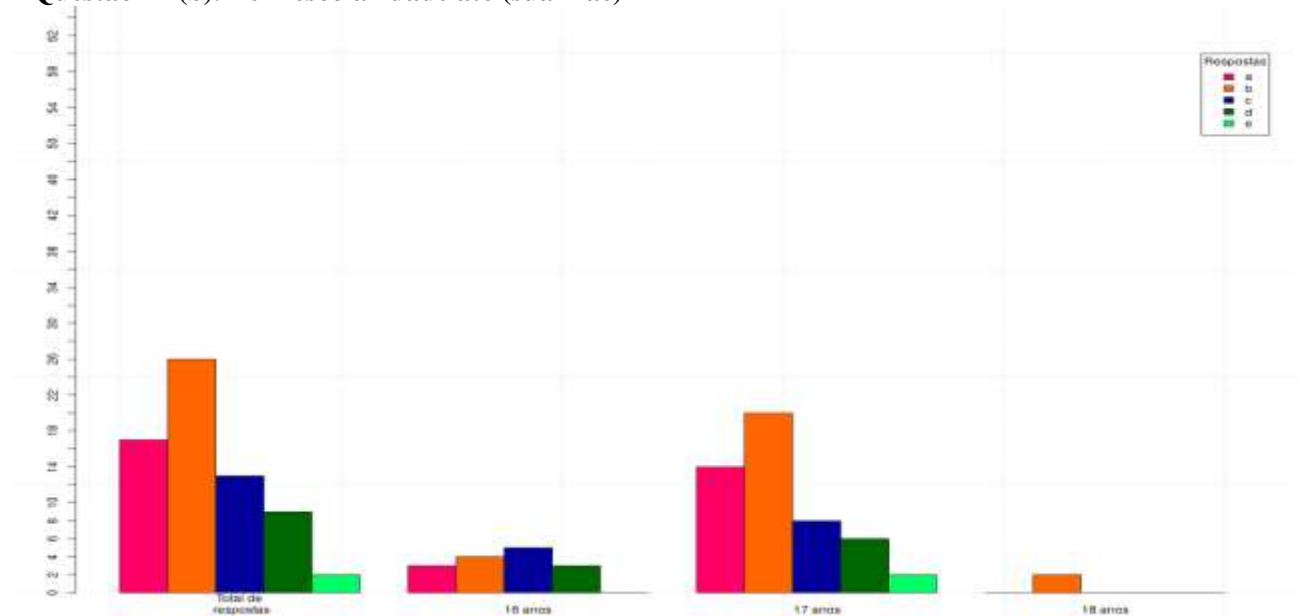
- a. jornal
- b. revista
- c. livro

Questão 11 (a3). Têm hábito de assistir, pela televisão, a



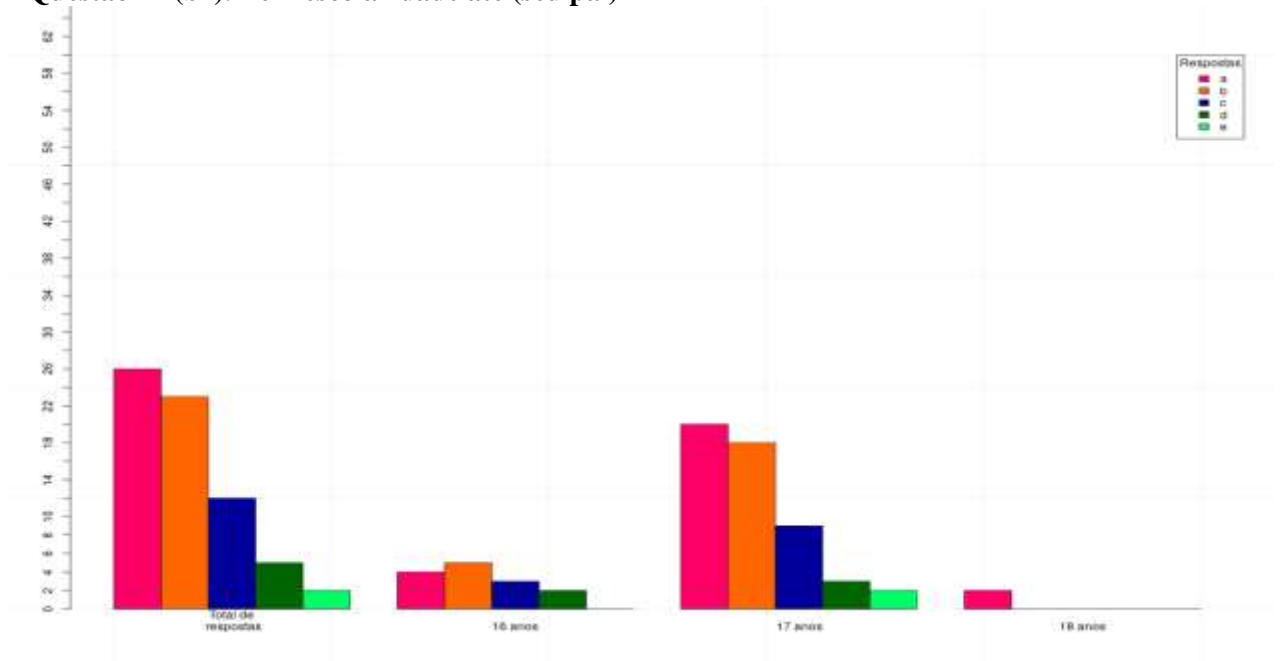
- a. novelas
- b. noticiários
- c. programas policiais
- d. programas variados
- e. documentários
- f. filmes

Questão 11 (b). Têm escolaridade até (sua mãe)



- a. ensino fundamental
- b. ensino médio
- c. ensino superior
- d. pós-graduação
- e. sua mãe não tem escolaridade

Questão 11 (b2). Têm escolaridade até (seu pai)



- a. ensino fundamental
- b. ensino médio
- c. ensino superior
- d. pós-graduação
- e. sua mãe não tem escolaridade

A tabela acima mostra existir incentivo à leitura por parte da maioria dos pais (57,3%) dos voluntários apesar da escolaridade, majoritariamente, das mães não ultrapassar o Ensino Médio e dos pais o Ensino Fundamental. Contudo, quanto ao incentivo de visitas a museus, esse número cai bastante, sendo que a maioria não incentiva (16,1%). Uma possível justificativa para esse baixo índice de incentivo se deve à cidade de Formosa contar com um único e pequeno museu, além da dificuldade de acesso aos bens culturais disponíveis em Brasília.

Em relação ao ato de ler, os livros contam com apenas dezesseis marcações totalizando 23,5%. Em contrapartida, quando se trata do costume de assistir TV, 73,5% alegam que os pais assistem noticiários e outros 57,3% assistem filmes. Isso leva a compreender que os hábitos dos pais dos indivíduos são mais voltados para a televisão e nem tanto para a leitura, pois as respostas direcionadas para a TV superam aquelas voltadas para o ato de ler. Tais dados são de extrema importância para compreender o comportamento dos alunos quanto à leitura. Nas palavras de Michèle Petit (2010, p. 18), suas pesquisas – contribuindo para compreender também esta sobre a qual nos debruçamos – mostraram que

nas formas tradicionais de integração social, se reproduzia, mais ou menos, a vida dos pais. E a leitura, quando se tinha acesso a ela, participava dessa reprodução, e até de um adestramento (para alguns, já era, ao contrário um modo privilegiado de modificar as linhas do destino social).

O comportamento dos alunos, muitas vezes, reflete a relação mantida com a leitura pelos próprios pais, seja no sentido de reproduzir os mesmos hábitos ou de desvencilhar-se deles. Em ambos os casos, essa referência primeira dá início à constituição do leitor e da sua visão acerca da leitura, reservando à escola a complexa tarefa de complementar e, frequentemente, tentar transformar pré-conceitos, auxiliando na aquisição de autonomia por parte do aluno perante uma histórica ferramenta de poder.

Outro fator relevante para esta análise é a forma como o professor lida com a leitura em sala de aula, tema referente à pergunta doze, apresentada na tabela a seguir. A partir dela pode-se concluir que a professora de Língua Portuguesa das turmas entrevistadas demonstra o valor da leitura na opinião de quase todos os discentes (92,6%), possuem um nível de leitura entre muito bom (51,4%) e excelente (72%) e utilizam métodos, como fichamentos, aliados à discussão dos textos lidos (58,8%). Igualam-se em (35,2%) aqueles que consideram que as avaliações poderiam ser mais interessantes com os que consideram que as avaliações já são interessantes. É provável que esses sejam métodos recorrentes na referida escola, pois o modelo de ensino prevê avaliações objetivas semanalmente, o que pode influenciar a escolha dos métodos utilizados pelo professor a fim de otimizar seu trabalho e desempenho dos alunos, posto que fichamentos e resumos contribuem a pensar objetivamente sobre o texto.

Todavia, quanto aos outros itens da questão, parece não existir um consenso geral, por exemplo, sobre a preocupação em propor leituras interessantes para idade e realidade social dos alunos que contam com (29,4%) das marcações. (20,5%) e (30,8%) sentem-se contemplados com as opções “concordam com ideias de leitura dos alunos” e “propõem leituras variadas” respectivamente.

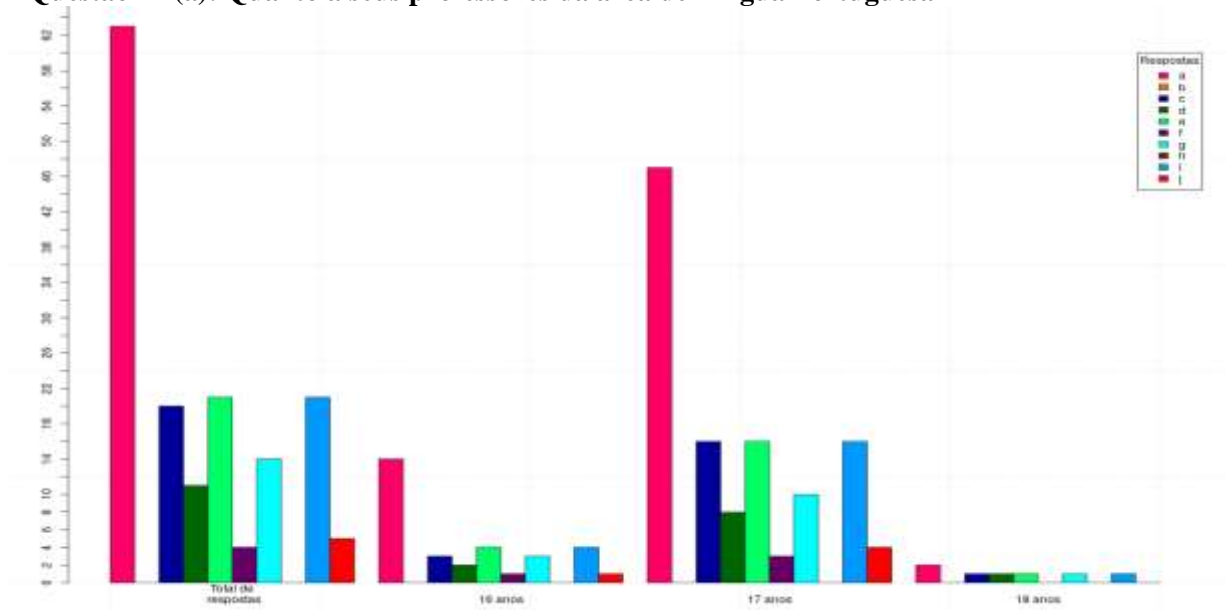
A opinião do aluno, constante nas atuais teorias sobre o ensino de Literatura, ainda é pouco levada em conta em parte das escolas brasileiras. Os resultados obtidos demonstram que há um trabalho interessante envolvendo a leitura, nessa unidade escolar, de modo a conscientizar o alunado da sua necessidade e de promover discussões e análises das leituras realizadas, mas ainda é preciso observar outros aspectos essenciais para a formação de leitores, como os juízos desse público, desde que pertinentes e dentro dos limites do texto, sobre as leituras realizadas.

Nesse aspecto, Bakhtin (2015), que concebe a linguagem como um diálogo além de versar sobre a compreensão responsiva, é um dos autores que apontam para a observação da interpretação do leitor, dada a importância deste último, especialmente quando se trata de ensino, pois literatura é escrita para ser lida bem como compreendida e acessada por quem a lê. Contudo, frisamos que considerar a voz do alunado não significa aceitar qualquer interpretação do texto lido e, sim, permitir que haja uma discussão, uma troca de leituras entre o grupo, pois o discente é capaz de ler e compreender por si só. Obviamente, o professor deve exercer sua função de mediador de leitura, pois sempre podem haver incoerências interpretativas ou mesmo dificuldades de compreensão, entre outras, posto que “se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras” e “essencial” (PETIT, 2010, p. 154).

Dar voz ao aluno e solicitar as suas impressões sobre o livro ao invés de apresentar um modelo único de leitura parece-nos auxiliar na motivação da leitura e no incentivo à independência leitora, ou seja, não esperar tanto para saber a resposta “certa” do professor. Trata-se de abrir espaço para conversas mediadas, pois é preciso sempre lembrar das especificidades do espaço escolar, as quais também funcionam como ferramentas para o professor perceber o andamento da leitura e saber se posicionar frente às necessidades dos alunos. Faz parte do letramento literário o planejamento de estratégias que direcionem a leitura para os debates e compreensão do alunado, o que não pode-se permitir é o engessamento da leitura e das aulas. O professor, como sendo também leitor, não está isento das suas leituras e apresenta-las para a troca de ideias junto aos alunos em um diálogo conjunto é fundamental para a comunidade de leitores construir os sentidos a respeito daquilo que lê.

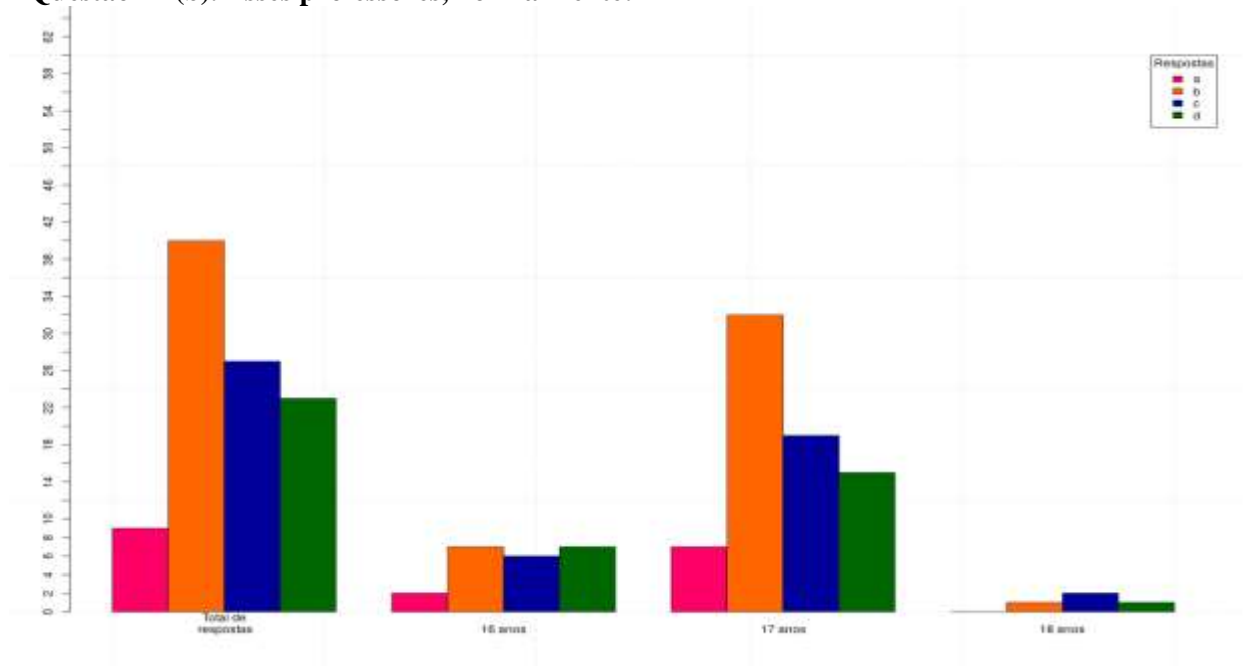
Por conseguinte, os respondentes opinaram sobre questões referentes aos professores da área. Seguem-se os gráficos para análise posterior.

Questão 12 (a): Quanto a seus professores da área de Língua Portuguesa



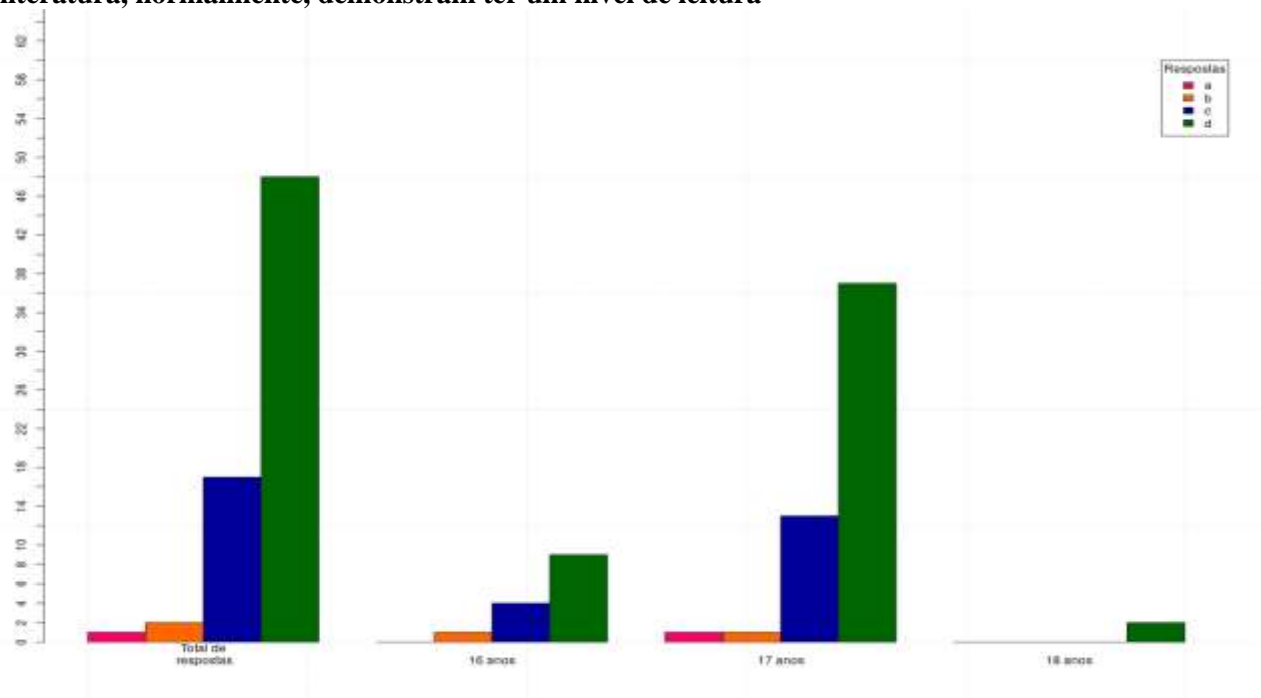
- demonstram a importância da leitura como atividade prazerosa e como fonte de informação
- não demonstram essa importância
- propõem leituras se preocupando em escolher as mais interessantes para sua idade, sua realidade social etc.
- propõem leituras sem ter essa preocupação
- discutem com os alunos, para esclarecer objetivos a serem atingidos, antes de decidir qual será feita
- não discutem com os alunos sobre tais questões
- concordam com ideias de leitura – uma análise pertinente, por exemplo – feita pelos alunos
- não concordam com essas ideias de leitura
- propõem leituras variadas, por exemplo, sobre arte, esportes, política
- não propõem leituras variadas

Questão 12 (b). Esses professores, normalmente:



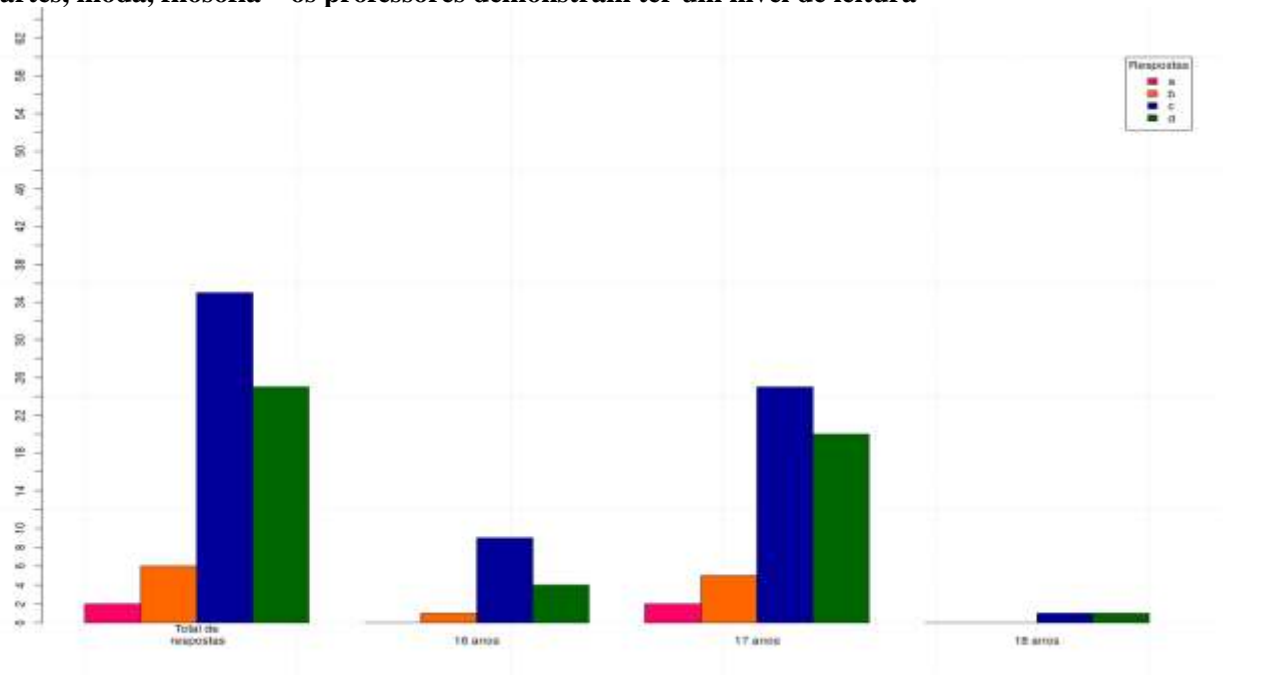
- usam métodos para avaliar, como fichamentos e resumos, sem análise e discussão das leituras feitas
- usam esses métodos com análise e discussão das leituras feitas
- aplicam avaliações, sobre leituras feitas, que poderiam ser mais interessantes, por exemplo, valorizando a leitura feita com atenção e preocupação de entender mesmo o assunto
- aplicam avaliações, sobre leituras feitas, que são interessantes
- Não aplicam avaliações citadas acima

Questão 12 (c). Com relação à literatura em geral, escolas e obras literárias, os professores de literatura, normalmente, demonstram ter um nível de leitura



- a. que deveria ser melhor
- b. razoável
- c. muito bom
- d. excelente

Questão 12 (c2). Com relação a assuntos variados – por exemplo, esportes, política, economia, artes, moda, filosofia – os professores demonstram ter um nível de leitura

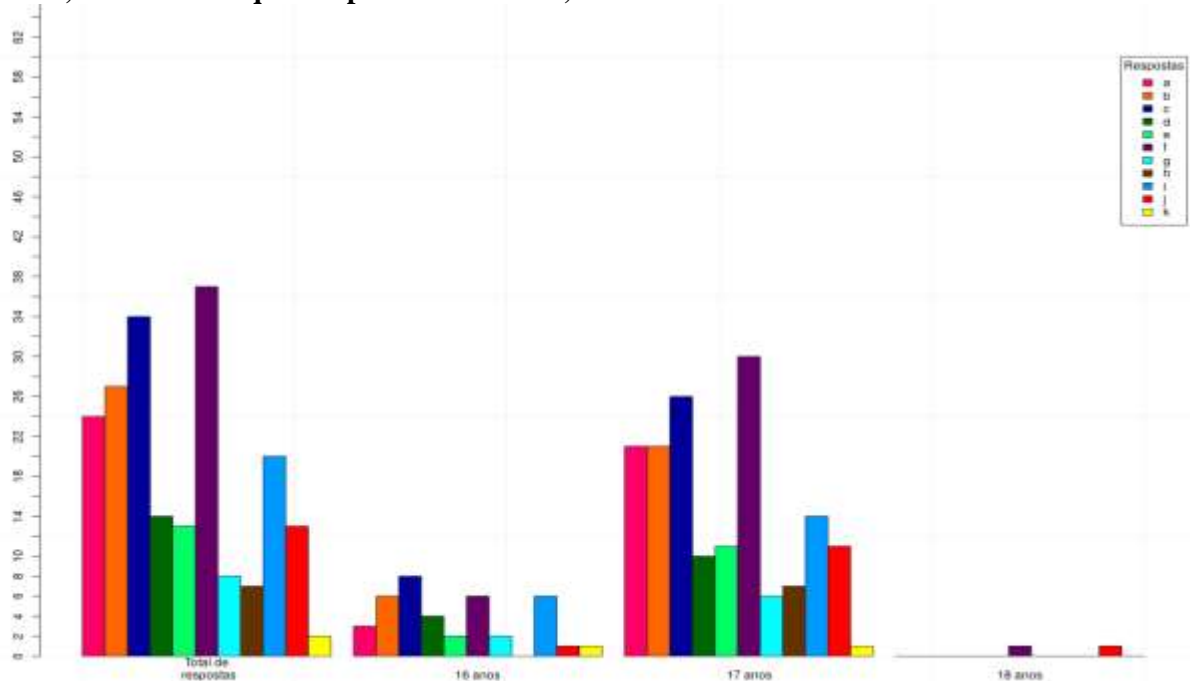


- a. que deveria ser melhor
- b. razoável
- c. muito bom
- d. excelente

Conforme mencionado anteriormente, na questão doze, 35,2% dos entrevistados alega sentir necessidade de formas mais interessantes para as avaliações das leituras com o intuito de torná-las mais “interessantes e informativas”. Em compensação, na pergunta treze apenas 1,4% (um aluno) não acredita ser necessário adotar outros métodos para esse fim, revelando a indispensabilidade para o ensino de literatura da utilização de estratégias diferentes, visando um melhor aproveitamento das leituras literárias realizadas em sala.

Do público em questão, 55,8% (trinta e oito alunos), gostaria de ter a oportunidade de participar de visitas e passeios a museus, por exemplo; 48,5% (trinta e três alunos) de assistir filmes/documentários relacionados a assuntos dos livros. Em quinto lugar nas indicações dos respondentes estão as leituras em sala, com 33,8% (vinte e três alunos), percentual razoavelmente grande se comparado aos itens relacionados a filmes e encenação teatral e que ultrapassa tantos outros da lista. Esse dado transparece que ainda há carência na dedicação de um espaço para a prática de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Uma das dificuldades para colocar em prática essa medida é a falta de tempo decorrente de uma carga horária reduzida e extensos programas de conteúdo. Na escola em questão as turmas contam com seis aulas de Língua Portuguesa por semana e mesmo sendo uma carga horária ampla, enfrenta dificuldades no sentido de precisar cumprir conteúdos, calendários, provas semanais dentre outras avaliações, além de preocupação com a aproximação do vestibular, reduzindo bastante o tempo disponível para a leitura feita em sala. Segue-se a tabela referente à pergunta treze:

Questão 13. Você considera que outras atividades poderiam auxiliar a compreensão das leituras feitas, sobretudo as que são pedidas na escola, tornando-as mais informativas e interessantes?



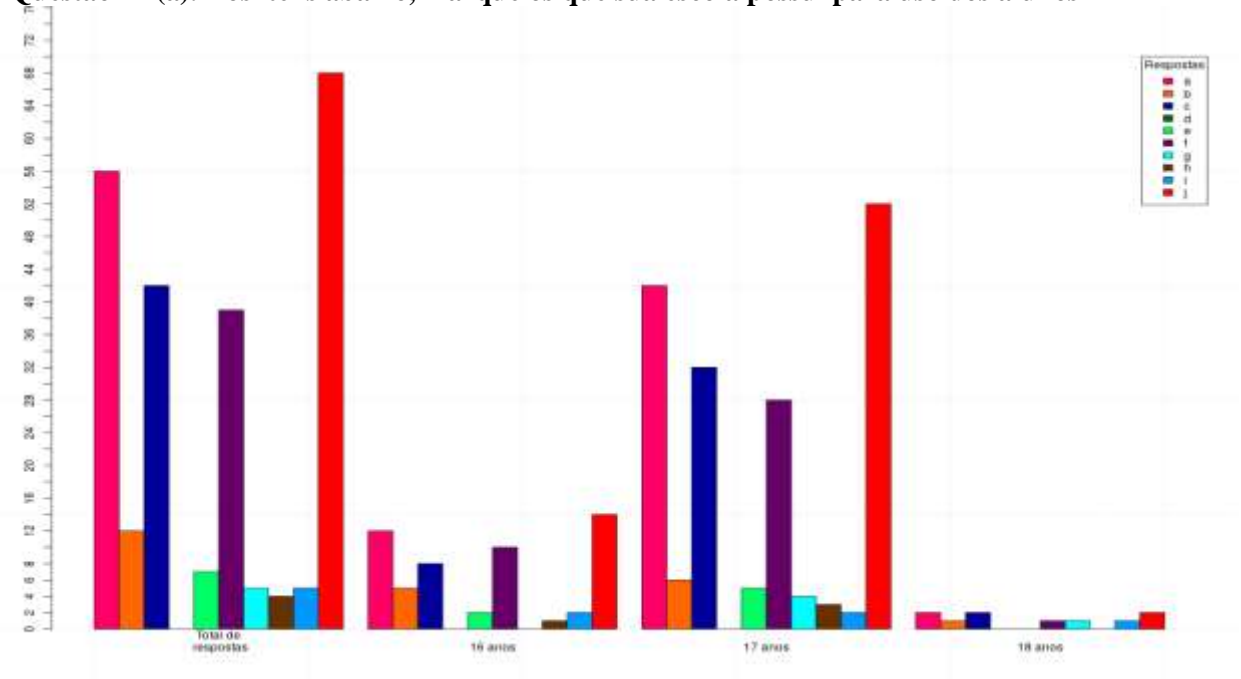
- encenação teatral de romances ou partes deles
- assistir a filmes feitos a partir dos livros pedidos
- assistir a filmes, documentários relacionados a assuntos dos livros
- pesquisas sobre os períodos em que os livros foram escritos
- discussões com outros professores da área de Língua Portuguesa e professores de outras áreas
- visitas, passeios a lugares públicos – laboratórios, museus, teatros, por exemplo – para estudos vários sobre técnicas, pesquisas, as artes em geral;
- análises gramaticais de trechos dos livros
- conversas com escritores, artistas da região
- realização de leituras na própria sala de aula
- leituras, pesquisas prévias, que facilitariam a leitura feita
- não, outras atividades não tornariam a leitura mais informativa e interessante

Na penúltima pergunta, de número catorze, expõem-se dados referentes aos itens que a escola possui e aos que o professor de Língua Portuguesa utiliza. Sabemos que nem sempre será possível ao professor atender a tantas demandas, tendo em vista a complexidade característica da profissão e da essência do fazer escolar, o qual exige um refazer-se e redobrar-se constante dos profissionais da área. Ainda assim, é preciso chamar a atenção para a biblioteca estar entre os percentuais mais baixos – 19,1% (treze alunos) – quanto ao uso da mesma para complementar suas aulas. Em Demite (2014), somente 9,5% dos respondentes afirmam utilizarem a biblioteca nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a visita à biblioteca da própria escola parece ser ainda esporádica, mantendo o sistema de aulas tradicional que se dão sempre ou quase sempre em sala, condicionando esse recinto ao pouco

uso para leitura e pesquisa nas aulas. Dessa forma, a biblioteca parece ser encarada como lugar apenas de pesquisa para realização de atividades pedidas pelo professor, ou seja, não havendo necessidade, a biblioteca não será frequentada.

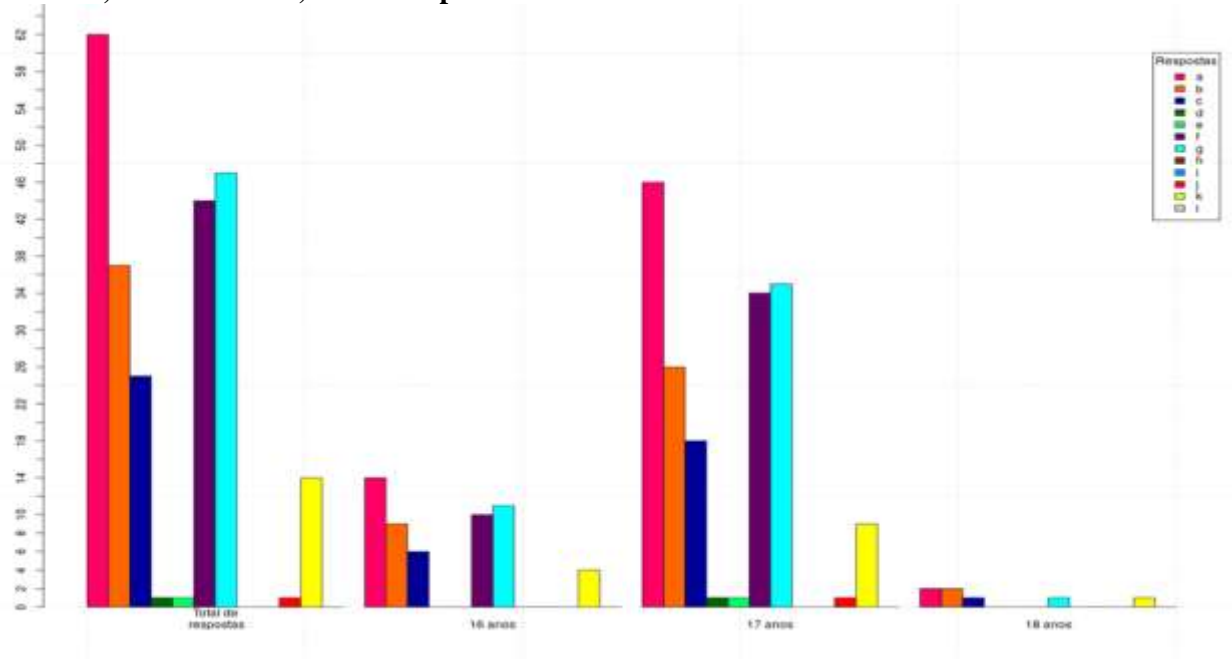
À parte isso, a escola conta com boa estrutura, oferecendo aos professores a possibilidade de trabalhar com recursos como computador com acesso à internet, aparelho de som, *datashow*, de forma a acompanhar as inovações tecnológicas. Isso pode ser notado quando dos indicativos referentes ao aparelho de som sem CD – 57,3% – mais modernos que os que possuem CD – 10,2% –; e o alto índice – 82,3% –, em relação ao *Datashow*, conforme os gráficos abaixo.

Questão 14 (a). Dos itens abaixo, marque os que sua escola possui para uso dos alunos



- | | |
|------------------------------------|--|
| a. biblioteca | g. televisão com canais abertos |
| b. computador | h. televisão por assinatura (TV Escola etc.) |
| c. computador c/ acesso à Internet | i. videocassete |
| d. aparelho de som com CD player | j. <i>datashow</i> |
| e. DVD | |
| f. aparelho de som | |

Questão 14 (b). Dos itens abaixo, marque os que os professores da área de Língua Portuguesa utilizam, habitualmente, como complemento de suas aulas



- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| a. <i>datashow</i> | g. aparelho de som |
| b. computador | h. televisão com canais abertos |
| c. computador c/ acesso à Internet | i. televisão com canais fechados |
| d. videocassete | j. DVD |
| e. aparelho de som com CD player | k. visita à biblioteca |
| f. cópias de textos | l. nenhum deles |

Por fim, na questão de número quinze, os respondentes assinalaram os assuntos que consideram mais interessantes, sendo abaixo elencados na última tabela deste estudo para conferência. Na pergunta proposta foram considerados temas diversos, posto que as preferências de leitura já foram questionadas anteriormente. Nesse ponto, vale lembrar da importância de conhecer o interesse do público com o qual se está trabalhando, não somente para direcionar a escolha dos textos e atividades, mas também para observar as suas referências pessoais quanto ao mundo que o cerca a fim de, sempre que possível, oportunizar o conhecimento ou o acesso ao desconhecido.

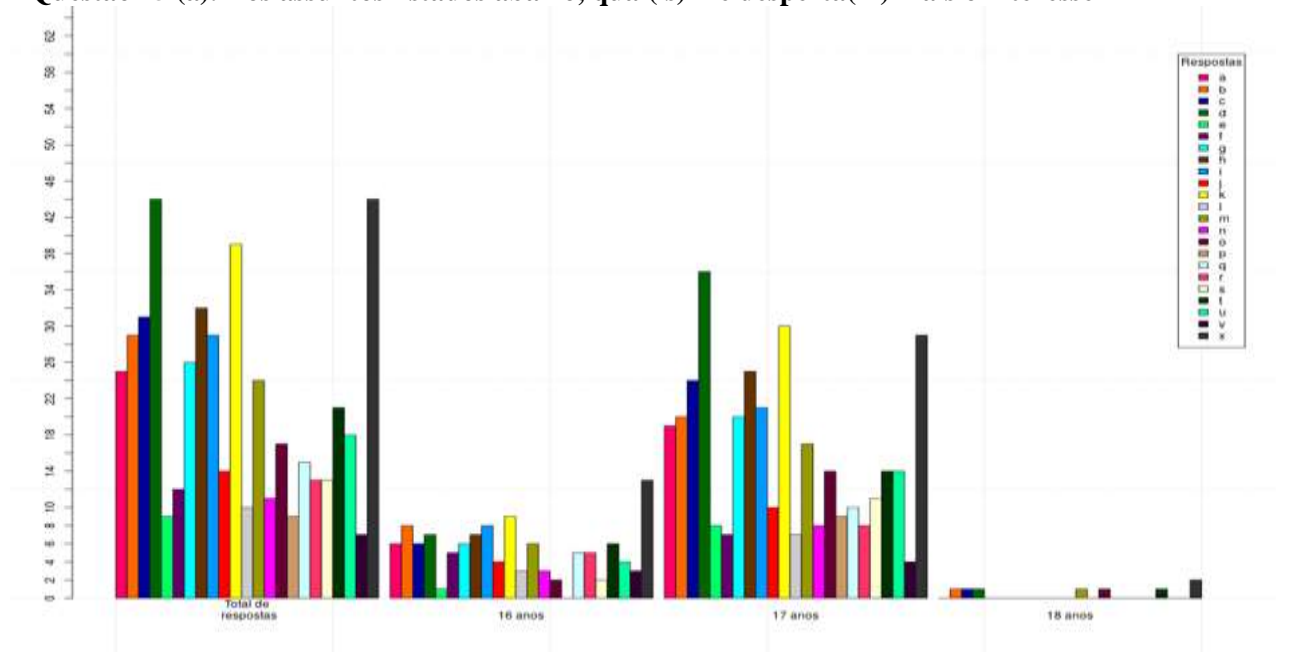
Segundo esse questionário, os participantes afirmam, em sua maioria, sentirem-se contemplados nas aulas de Língua Portuguesa com as discussões e leituras pedidas pelo professor, revelando haver preocupação em estar em diálogo com o universo do alunado e com as necessidades que apresentam. Porém, se os assuntos são abordados em aula

frequentemente, teria esse fator influenciado na escolha dos alunos sobre os temas de seu interesse?

Atentar-se para a preferência, para as necessidades específicas da idade, propor leituras tanto de temas quanto de gêneros diversos, ainda que não seja possível atendê-las rotineiramente, são fatores de suma importância para a formação do leitor e da expansão do horizonte de leituras do mesmo. Isso oportuniza, a partir do contato com obras e, neste caso, com temas variados, a possibilidade de escolhas cada vez mais autônomas, o que não implica embasar as escolhas do material literário exclusivamente nos anseios pessoais dos adolescentes. Assim como consideramos importante selecionar leituras diversas, igualmente relevante é buscar atender a objetivos vários e não seguir um caminho unilateral na tentativa de agradar ao público alvo sempre.

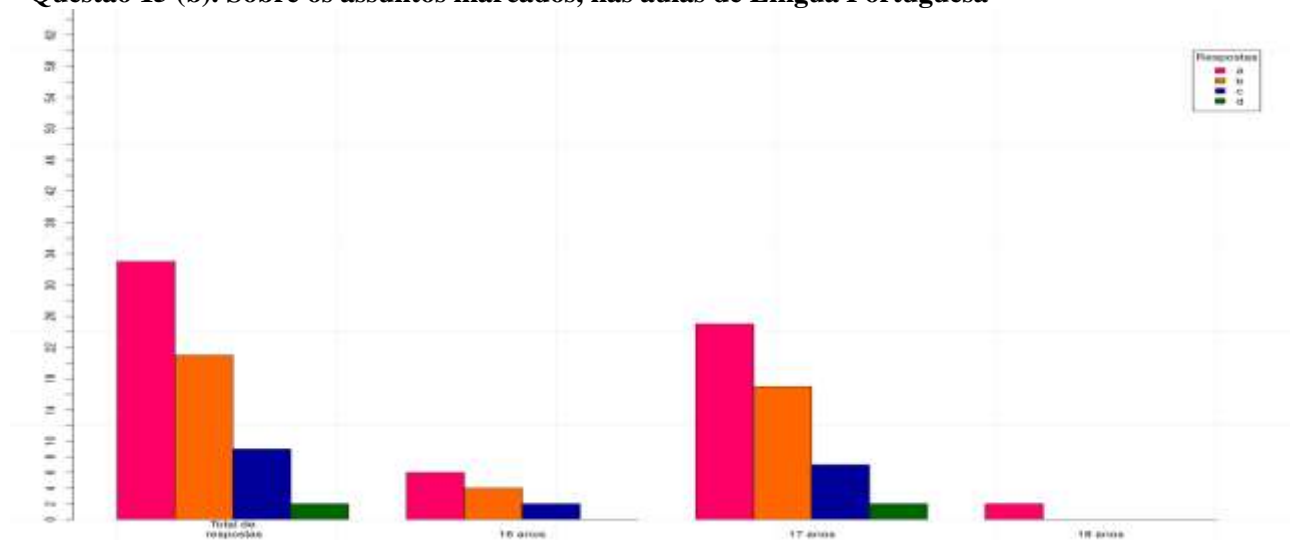
Na última seção desta questão, a maior parte dos alunos considera a literatura nacional como principal tema de interesse dos professores de Língua Portuguesa, o que poderia explicar a tendência em trabalhar obras da literatura brasileira com as turmas de Ensino Médio. Comparando com os dados do estudo de Adriana Demite (2014), as preferências dos alunos direcionam-se, principalmente, para música, em primeiro lugar em ambas as pesquisas, sendo esse assunto presente no cotidiano dos alunos de incontáveis maneiras e em inúmeros ambientes. Embora com um percentual não muito vasto – 30,8% (vinte e um alunos) – demonstram se sentirem atraídos por literatura nacional e 25% por literatura internacional (dado confirmado também na listagem dos últimos livros lidos), números pequenos quando comparados ao interesse por música, por exemplo. Contudo, reforçam a ideia de haver algum público predisposto a esse tipo de leitura, corroborando o caráter primordial em se atentar para o ensino de literatura no Ensino Médio. Seguem-se os gráficos:

Questão 15 (a). Dos assuntos listados abaixo, qual(is) lhe desperta(m) mais o interesse



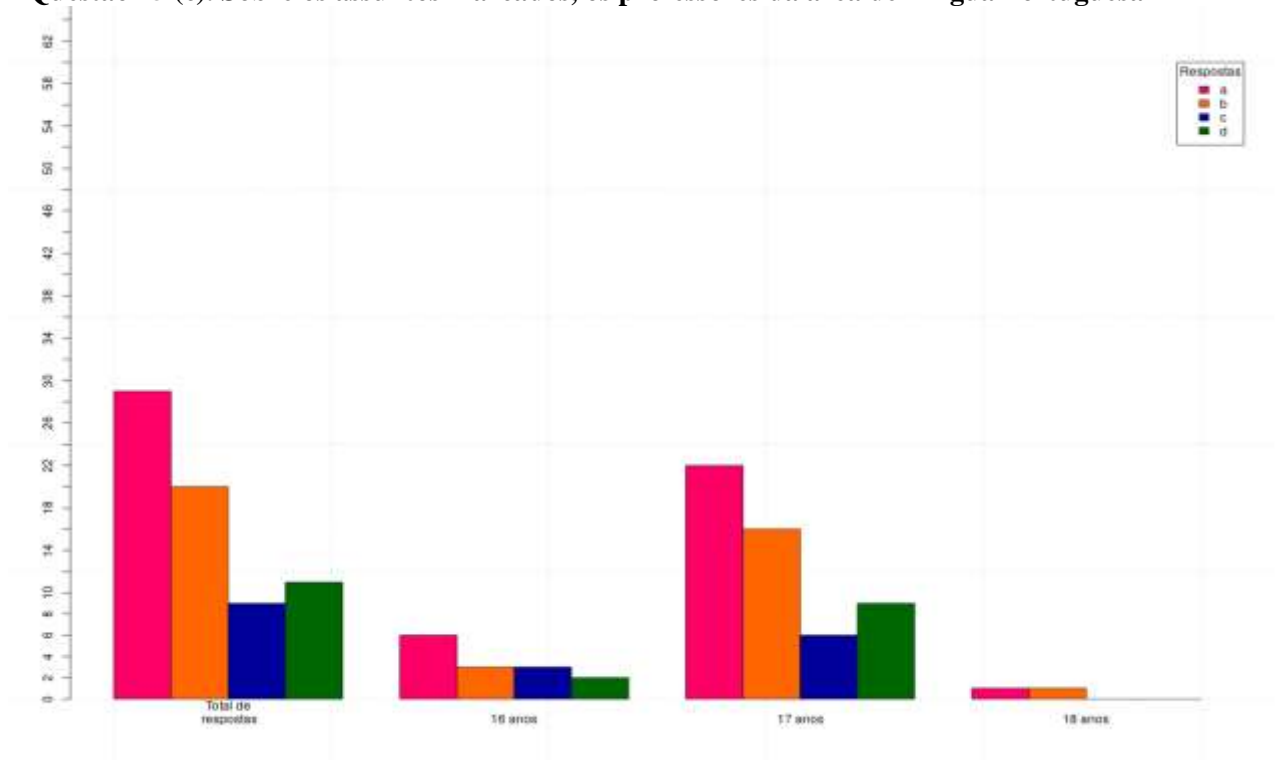
- a) esportes
- b) religião
- c) saúde
- d) música
- e) drogas
- f) matemática
- g) economia
- h) política
- i) educação
- j) eventos artísticos
- k) viagens, passeios
- l) física
- m) noticiários de TV
- n) novelas
- o) astronomia
- p) sexo
- q) autoajuda
- r) química
- s) artes
- t) literatura nacional
- u) literatura internacional
- v) Outros

Questão 15 (b). Sobre os assuntos marcados, nas aulas de Língua Portuguesa



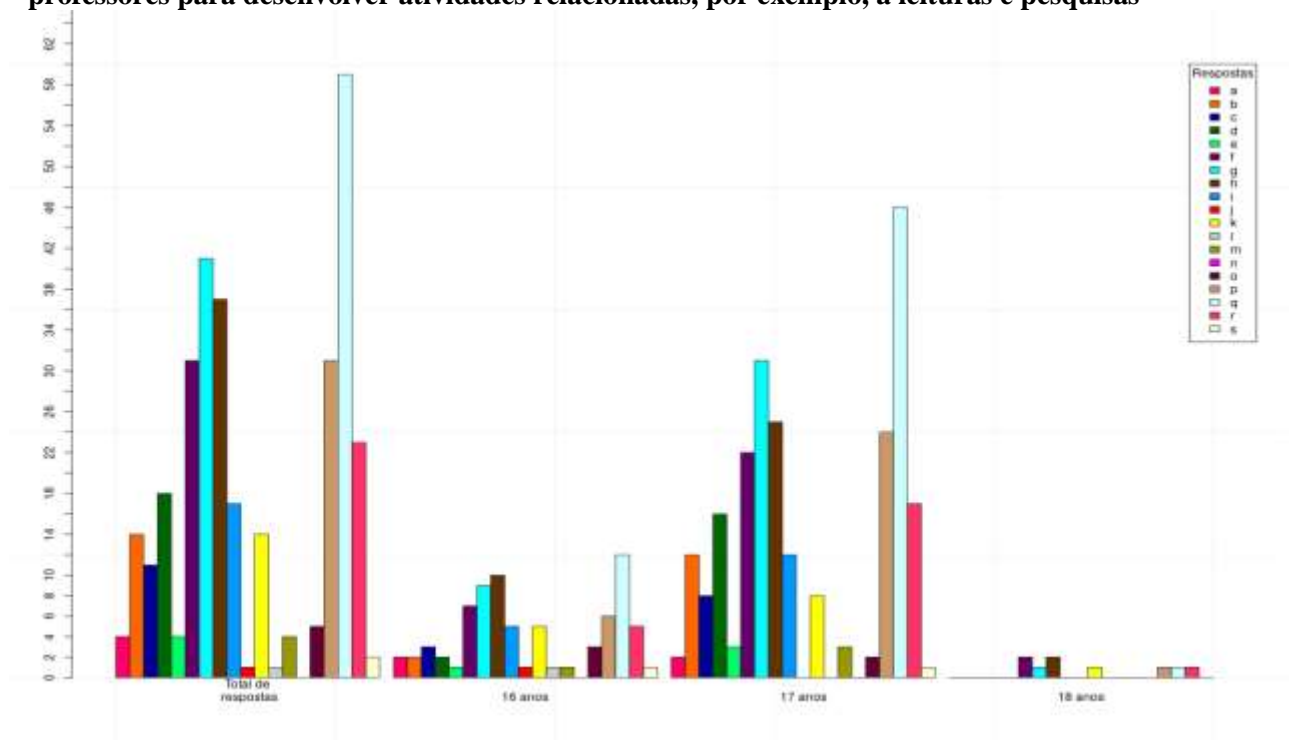
- a) eles são discutidos rotineiramente
- b) raramente são discutidos
- c) ele são discutidos de vez em quando
- d) nunca são discutidos

Questão 15 (c). Sobre os assuntos marcados, os professores da área de Língua Portuguesa



- a) pedem leitura sobre eles rotineiramente
- b) pedem leituras sobre eles de vez em quando
- c) pedem leitura sobre eles raramente
- d) nunca pedem leitura sobre eles

Questão 15 (d). Marque os assuntos, no seu entender, que mais despertam o interesse desses professores para desenvolver atividades relacionadas, por exemplo, a leituras e pesquisas



- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| a) esportes | j) viagens, passeios |
| b) religião | k) noticiários de TV |
| c) saúde | l) novelas |
| d) música | m) astronomia |
| e) drogas | n) sexo |
| f) economia | o) autoajuda |
| g) política | p) artes |
| h) educação | q) literatura nacional |
| i) eventos artísticos | r) literatura internacional |
| | s) Outros |

Diante de tantos desafios, contradições e obstáculos para a formação de leitores, cabe lembrar que quanto às obrigações governamentais podem-se avaliá-las e cobrar responsabilidade nas decisões tomadas. Contudo, a educação (inclua-se a literatura e leitura) não é um encargo exclusivo dos órgãos do governo brasileiro, mas também da sociedade e da família³⁷. O ambiente escolar não é o único em que a leitura ocorre e nem pode ser, pois assim

³⁷ Art. 205 da Constituição Federal do Brasil: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

não se configura prática leitora, mas perpetua-se a noção de ler para cumprir uma tarefa. Nas palavras de André Dias (2016),

a aposta na escola – não como parte integrante de um sistema mais amplo de ensino, mas sim como unidade isolada, portanto sem a robustez necessária conferida pelo caráter institucional de uma organização – e no professor solitário como agentes prioritários de transformação da realidade da crise da leitura tem se mostrado pouco eficaz. Além disso, tal aposta revela uma miopia social que beira a perversão, pois lança sobre os ombros do professor e da escola, como entes individuais, a responsabilidade de dar conta de um problema que diz respeito ao Estado e à sociedade brasileira (DIAS, 2016, p. 20).

Com base nessa premissa, a partir do questionário anterior, foi possível conhecer melhor o público da escola pesquisada e observar a consciência que possuem tanto da leitura quanto da sua importância. Poucos alunos consideram-se não leitores, o que de antemão parece animador, todavia em que medida os resultados são ou não provenientes de jovens submetidos a um discurso insistente na leitura e frequência leitora condicionado a um evento que a exija? Com o intuito de esclarecer essa indagação, visando contribuir para com os voluntários (alunos e professora) e instituição escolar, foram organizadas as atividades de leitura, descritas no capítulo seguinte, com o cuidado de observar tanto as demandas dos discentes quanto da docente e a realidade em que ambos se encontram.

As narrativas selecionadas: o planejamento das oficinas

No início desta dissertação citou-se a lista de obras literárias sugeridas às turmas de terceiro ano pela professora regente para o ano letivo de 2017. De posse desses títulos e dos resultados dos questionários aplicados, constatou-se a centralidade do trabalho com literatura brasileira³⁸ e o interesse do alunado por ficção científica. A partir dessa constatação buscou-se atender a demanda tanto dos alunos quanto da professora apresentando oficinas cujo conteúdo contemplasse, dentro do possível, as lacunas restantes no ensino de Literatura.

Para tanto consideramos, primeiramente, não haver obras de ficção científica (ou que tangenciem o gênero) ou de literatura estrangeira na relação de livros descrita anteriormente. Por essa razão, para além de acatar o interesse pessoal da maioria dos discentes, o romance trabalhado – *1984* de George Orwell – oportuniza o contato com a literatura estrangeira e traz para a sala de aula um clássico da literatura com elementos que o aproximam da FC, todavia diferente das leituras atuais com as quais os voluntários têm mais familiaridade.

Sugeriu-se a leitura desse clássico ao invés de optar por obras contemporâneas ou marginais por entender a necessidade de não nos enquadrarmos somente nas expectativas dos jovens, pois esses tendem a buscá-las por conta própria. Além disso, evita-se segregar ou limitar o contato com a literatura ao oferecer apenas o que os alunos já conhecem ou gostariam de ler, estimulando a descoberta de novas leituras. Nossa intenção aqui é também romper o horizonte de expectativas e de leitura propiciado pelo contato com narrativas capazes de ultrapassar os limites do alunado. Convém esclarecer que consideramos como clássicos aquelas produções pertencentes ao cânone literário vigente, levando em conta o seu enredo e o que dele se pode depreender para além da estrutura narrativa, ainda que não se ignorem tais aspectos, por se tratar de um público leitor constituído por concluintes do Ensino Médio e possuírem demandas outras se comparadas com as de um leitor maduro. Destarte, concorda-se com Jouve:

³⁸ A lista abrange uma variedade interessante de textos e assuntos pertencentes ou não ao cânone, desde teatro a romances clássicos e contemporâneos brasileiros. A listagem completa com obras e autores encontra-se descrita na primeira seção deste trabalho.

Para responder à questão sobre os clássicos, é preciso primeiro se perguntar o que é um clássico. Se for um texto que resiste ao desgaste do tempo, isso não pode ser apenas por razões políticas ou ideológicas: ele deve possuir uma certa quantidade de propriedades que explicam a permanência do interesse que temos por ele. Penso que os clássicos são, em geral, valores seguros: são obras que podem ter perdido parte de sua sedução estética (já que o gosto evolui), mas que permanecem interessantes porque tratam de uma questão fundamental ou apresentam um ponto de vista original sobre o mundo (JOUVE, 2010, p. 219).

Sabe-se das inúmeras discussões a respeito de ir além do cânone nas aulas de literatura, pois “as leituras impostas – principalmente as de autores clássicos – causaram uma repulsa” (PETIT, 2010, p. 159-160). Entretanto, utilizar um romance clássico não foi um obstáculo para a presente pesquisa, tendo em vista as preferências apontadas previamente pelos estudantes no questionário. Averiguou-se, em seguida, o desconhecimento por parte dos discentes do romance selecionado, configurando mais um importante motivo para lê-lo em classe. Pondera-se também o papel da instituição escolar, para muitos, como o único espaço dedicado à leitura, constituindo-se como principal fonte de referências leitoras e o professor como mediador fundamental. Prova disso encontra-se no depoimento de Daoud, um dos entrevistados por Petit (2010, p. 159):

Fiz os piores estudos possíveis no sistema escolar francês. Quer dizer, o diploma técnico, coisa sem nenhum interesse. Em contrapartida, os professores de francês eram muito interessantes. Foram eles que me levaram a ler, por exemplo, *1984*, de George Orwell; coisas como essa, que eu nunca teria lido por conta própria. Não foi a escola, não foi a instituição: foram os professores que me ensinaram.

A partir da sequência básica³⁹ proposta por Cosson (2016), utilizou-se a imagem da escultura *Computer*, de Nathan Sawaya, como primeira atividade de motivação e introdução temática da narrativa. Cada uma das etapas das oficinas contou com uma fotografia das esculturas do mesmo artista para o resgate da discussão do texto. Na primeira aula, após a apresentação da primeira fotografia, buscou-se realizar a contextualização do romance selecionado. Dadas as dificuldades relacionadas ao tempo e importância para a obra dos acontecimentos históricos, optou-se por seguir essa abordagem por meio de uma conversa com o alunado seguida da exibição breve de um documentário sobre vida e obra do autor. Os

³⁹ Optou-se pela sequência básica por não haver tempo hábil para realizar a comparação do romance 1984 com outra narrativa. Contudo, buscou-se saber se os discentes concebiam aproximações entre a obra lida e outras produções, conforme serão apresentadas na seção seguinte.

contos e textos jornalísticos foram inseridos nos intervalos de leitura com objetivo semelhante ao visado por meio das imagens utilizadas.

A inserção de outros textos durante as oficinas cumpre o objetivo de fomentar a leitura do texto principal, de demonstrar que o texto literário dialoga com outros gêneros e ainda verificar como o aluno se porta nesse processo (COSSON, 2016). Solicitamos uma produção textual antes do início das oficinas para não influenciar nas apreciações dos jovens e uma no final para observar as conclusões acerca da leitura.

Foram utilizados dois contos lidos alternadamente ao romance de George Orwell. São eles: “Do outro lado da Janela”, de André Carneiro e “Memórias”, de Luiz Bras. O primeiro trata de um homem a observar uma mancha em seu aparelho televisor a qual provoca na personagem profundo incômodo e o desejo intenso de retirá-la dali. O homem torna-se tão obcecado por essa ideia que, ao final da breve narrativa, termina por se perceber dentro do monitor sendo observado por alguém do lado de fora da tela. A inserção desse texto nas aulas teve a intenção de oferecer aos alunos um complemento para a discussão do livro de Orwell, bem como do eixo temático ligado à presença da tecnologia no cotidiano⁴⁰. A analogia do conto com a obsessão de um homem pela TV que termina por se ver preso a ela serviu para pensar um outro lado da questão: o de quem está obcecado, preso ou mesmo o lado de quem não apresenta esse quadro, porém se vê habitante de um mundo tecnológico.

Comparando o conto e a escultura utilizada – *Computer* – como elemento motivador para a discussão, é possível refletir sobre como, por vezes, a presença exacerbada pode ser uma ferramenta de controle e é acatada pelos seus usuários de maneira natural e permissiva ao invés de se conceber como algo imposto e rígido. A mão que sai do computador de Nathan Sawaya como a invadir a vida privada (assim como em Orwell) e o homem de André Carneiro, que de corpo inteiro se permite adentrar a tela da TV (que lhe fez sentir um incômodo) atuam como indícios do autor a alertar que algo não está bom.

No caso dessa personagem sem nome, a entrada em sua TV decorre de um evento sem qualquer indício de ser algo recebido com agrado, contudo há a naturalidade do processo de quem se deixa levar sem perceber e em nenhum momento é relutante, assim como a apatia da

⁴⁰ Vale lembrar que a televisão e a Internet (acessada principalmente através de computadores) são os meios de comunicação mais usados atualmente conforme Pesquisa Brasileira de Mídia de 2016, contando com percentual de 63% e 26% respectivamente.

população em geral construída por Orwell. Assim, o conto remete a um dos eixos temáticos trabalhados e traz uma perspectiva mais atualizada sobre esse assunto, permitindo ao aluno observar o mesmo tema em narrativas distintas.

O segundo conto fora selecionado para aprofundar o debate ao final das oficinas, oferecendo uma produção textual mais próxima dos dias atuais e apresentando a visão do autor Luis Bras em relação a temas como controle por meio da tecnologia, manipulação das memórias de uma pessoa, por exemplo, que remetem ao desfecho do romance orwelliano. Essa narrativa apresenta a estória de uma mulher mais velha cuja memória está sendo manipulada por dois estudantes à distância, por meio de um programa de computador. Os estudantes desfazem as lembranças antigas da mulher e inserem outras informações escolhidas por eles. Há durante o enredo bastante confusão mental dessa mulher que não reconhece a própria casa, filha, vida.

O ponto de intersecção com a narrativa de Orwell observado é a manipulação de memórias, sejam individuais ou coletivas, e informações, fatos em favor do interesse de outrem. Optou-se por esse conto para propor a observação de um exemplo sobre a atualização das formas de controle na literatura, posto que hoje, um contexto distinto da obra *1984*, Luis Bras escreve sobre temas caros a Orwell utilizando uma forma de manipulação mais avançada em consonância com os tempos modernos. Além disso, a manipulação da mulher mais velha ocorre de maneira tão eficaz que apenas o leitor sabe que se trata de estudantes e um programa de computador, a personagem passa todo o enredo manipulada e sem saber o que acontecia, apenas sofria os efeitos das manipulações. Assim, moderniza-se também a maneira de manipular, pois a tortura sofrida por Orwell é substituída por pura tecnologia. Assim, também tentamos associá-la a escultura de Nathan que propõe um homem preso, pois Winston rende-se à prisão sem grades tanto quanto à mulher mais velha, presa em memórias falsas.

Em se tratando de curtos períodos de aula e, nesse caso, de uma instituição de ensino integral, os contos podem ser excelentes aliados para a otimização do tempo de leitura em sala de aula. A rapidez da leitura de um conto facilita também diante das dificuldades de alguns alunos em concentrarem-se em leituras extensas, e da falta de tempo para ler fora da sala de aula, posto que os estudantes permanecem o dia todo no colégio.

Lê-los durante as discussões de uma leitura mais longa funciona como um complemento ao eixo temático trabalhado em momento específico, além de apresentar um

outro gênero textual. Assim, tem-se a oportunidade de trabalhar as leituras em sala mediadas diretamente pelo professor, ampliando o horizonte de leitura dos discentes ao promover o conhecimento de contos de sci-fi brasileiros e atuais, contrastando e complementando o desenvolvimento do trabalho com a narrativa orwelliana.

Assim sendo, optou-se em zelar pela diversidade de textos de gêneros diferentes, canônicos e não canônicos, por entender a importância de propiciar o acesso à pluralidade textual existente sobre um mesmo assunto (ABREU, 2004). Dito isso, os contos brasileiros mencionados e o romance *1984* contribuem para “alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler e para estudar literatura” (ABREU, 2004, p. 112), respectivamente. Outrossim, abriu-se espaço para documentário abrangendo contexto histórico, vida e obra do autor bem como texto jornalístico⁴¹ – intitulado “O novo estado de vigilância global” – com a finalidade de fomentar o diálogo e oferecer maior embasamento ao alunado.

Todas as escolhas elencadas foram pensadas para abranger o maior número de variedade literária, tentando evitar uma linha de pensamento demasiadamente retilínea e limitante quanto à expansão das ponderações dos estudantes. Propõe-se uma combinação contrária à restrição, sendo que

ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode ser apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2006, p. 35-36).

Por fim, decidiu-se inserir no plano de atividades imagens de algumas obras de arte de Nathan Sawaya a serem apresentadas na seção seguinte. Trata-se de esculturas construídas usando lego como material de trabalho. O lego compõe as esculturas em partes mínimas cuja disposição e tamanho assemelham-se aos pixels – menor ponto a constituir uma imagem digital –, sendo que o conjunto de pixels formam a imagem inteira em um monitor de TV, de

⁴¹ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/o-novo-estado-da-vigilancia-global>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

computador, ou câmera. Ou seja, há também nas artes plásticas referências à tecnologia, bastante comum nas produções de ficção científica.

Em suma, buscou-se uma maneira de provocar o interesse dos adolescentes, despertando-os para a leitura de imagens e para a apreciação da arte em seu sentido mais amplo por constatar, através dos questionários, o número baixo de visitas a museus e exposições, mesmo porque a cidade de Formosa conta apenas com um pequeno museu. Buscou-se, então, com isso viabilizar o acesso ao novo, desconhecido, extrínseco porquanto “a leitura, na realidade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo. É o que experimentou uma grande parte dos jovens que ouvimos: a leitura permite romper o isolamento pois possibilita o acesso a espaços mais amplos” (PETIT, 2010, p. 96).

O conjunto de estratégias desenvolvidas nas atividades de leitura foi preparado de acordo com as especificidades do público alvo com intuito de fazer com que se reconhecessem nas leituras e que se deixassem conduzir por elas fazendo desse um momento de descobertas. Da mesma forma como Jouve (2010, p. 219) salienta que “podemos seduzir jovens alunos mostrando a eles que o texto fala sobre eles”, compreendemos a necessidade de empreender essa tentativa em um ambiente formal de educação em que, na maioria das vezes, falta espaço para a expressão do ser.

Desse modo, na próxima subdivisão serão descritas as atividades realizadas durante as oficinas e a recepção do alunado. Salientamos que elegemos as declarações mais significativas, proferidas pelos participantes, a fim de otimizar a disposição e avaliação das informações apresentadas. Desde já esclarecemos que as transcrições das elucidações escritas foram feitas de modo a preservar, inclusive, os desvios da língua padrão para oportunizar uma análise mais completa possível.

4.1 OFICINAS LITERÁRIAS – PARTE I

A quantidade de aulas, bem como a data em que as oficinas ocorreram – mês de setembro –, foram assim estabelecidas em decorrência de circunstâncias complicadoras apresentadas pela professora como: indisponibilidade em ceder maior número de aulas, prazos curtos, avaliações constantes, não cumprimento das leituras escolares no primeiro semestre,

necessidade de cumprir o extenso conteúdo para o presente ano. Em razão disso, as oficinas contemplaram apenas uma das turmas respondentes dos questionários, abrangendo a classe completa (36 alunos). Além disso, esta pesquisadora enfrentou outras dificuldades, entre elas: o calor excessivo, pois as oficinas ocorreram no período vespertino, deixando os alunos ainda mais cansados, assim como o barulho decorrente da construção de novas dependências escolares.

Para a realização das atividades utilizamos fotocópias, *datashow* e caixa de som, sendo que todos os encontros foram devidamente gravados. A professora regente cedeu ao todo dez encontros para a realização desta pesquisa, sendo os dois primeiros destinados à aplicação dos questionários e os oito últimos às oficinas, com duração de cinquenta minutos cada. Contamos com a disponibilidade tanto da professora quanto dos alunos em receber esta pesquisadora para além dos dez encontros contabilizados, para fins informativos ou quando houvesse necessidade.

Sendo assim, decompuseram-se as oficinas literárias em três partes, correspondentes às três grandes partes do romance orwelliano. Optou-se por acompanhar a divisão do livro por ser uma maneira de melhor dispor e trabalhar os temas presentes na obra, tornando as atividades mais claras para os alunos. Além disso, as histórias seriadas – trazendo a concepção de Iser (1979) para o contexto de uma discussão seriada – auxiliam a pensar mais profundamente sobre tantos detalhes e assuntos relevantes, posto que a pausa faz com o que o leitor se demore mais na leitura e reflexão sobre as partes do romance, como a originar um vazio textual a mais (ISER, 1979).

Em razão disso, entendem-se os vazios como espaços a serem preenchidos pelo indivíduo (ISER, 1979), sem se esquecer de que esses, em nosso ver, estão condicionados ao texto, bem como às relações firmadas com o contexto, respeitando, assim, a existência de possibilidades de compreensão, mas não uma compreensão qualquer. Portanto, durante a realização das oficinas, mediaram-se as informações provenientes do texto literário e os acréscimos ou conclusões a que os leitores voluntários chegaram para, assim, observar a maneira como a recepção ocorre para esse público alvo, uma vez que ler é também encontrar-se a si próprio. Esse é mais um dos motivos para a escolha de uma obra pertencente ao universo leitor da maior parte dos respondentes, pois ler aquilo que gera interesse está ligado à identidade do sujeito e deve ser levado em conta. Isso porque ler é, assim como o letramento literário (COSSON; PAULINO, 2009), um descortinar contínuo, seja do conhecimento, do mundo ou do próprio eu, que se encontra, igualmente, em processo de formação.



Isto posto, nesta seção, serão discutidas as atividades e recepção dos voluntários em relação ao início do livro sucedida no dia quatro de setembro de 2017. Optou-se por proporcionar ao alunado o contato puro com a obra, oferecendo o texto completo para a leitura dos alunos, antes de qualquer debate sobre o romance. A intenção foi não antecipar ou influenciar na primeira percepção da obra literária, permitindo o aflorar da singularidade no momento da leitura. Tendo em vista a disponibilização do romance para leitura prévia, solicitou-se a produção de um texto dissertativo antes do início das discussões com intuito de averiguar a recepção individual e primeira dos voluntários. Destarte, abre-se, desde o princípio, espaço para o ecoar da voz do alunado, para a exposição do seu processo criativo e da sua sensibilidade envolvidos nessa leitura.

Do mesmo modo, durante o encerramento das oficinas solicitou-se, novamente, a elaboração de um texto dissertativo para comparação posterior, cujas análises serão apresentadas no desenvolvimento destas seções, dedicadas à prática leitora. Esse foi mais um mecanismo oferecido para oportunizar o aluno a expor sua experiência com a leitura, desde interesse ou não pela narrativa, interpretação, associação a outros assuntos, e, por meio do exercício dissertativo, produzir suas próprias conclusões, reflexões, questionamentos. No que tange ao primeiro encontro, por consequência de um atraso devido a problemas técnicos, os alunos tiveram menos tempo de aula para as discussões, contudo, foram entregues as fichas de produção de texto antes de solucionar tal questão, a fim de tentar otimizar o tempo disponível.

Retomando o curso das aulas, convidamos os respondentes voluntários à experiência outra da leitura visual, pois, segundo Costa (2009, p. 82),

no documentário *A janela da alma*, de Walter Carvalho e João Jardim, do qual participa e é um dos depoentes, Bavcar assegura que a imagem é um processo complexo que envolve literatura, experiência, sentimentos e uma capacidade de ver para além do visível.

Apresentou-se, então, a primeira obra de Nathan Sawaya chamada *Crowd* e, posteriormente, a capa do romance, versão de 2009, Companhia das Letras.

	
<p>Nathan Sawaya - Crowd Foto: Arquivo Pessoal</p>	<p>Imagem da Internet</p>

Para Costa (2009, p. 89),

[...] a leitura de imagens é uma relação intersubjetiva entre um autor e um observador mediada pelo texto visual e pela cultura, que fornece a ambos os recursos linguísticos para essa comunicação. A interpretação das imagens não é, portanto, um processo de decodificação lógica, mas de busca por correspondências e significados.

Desse modo, ao observar a escultura construída por Nathan Sawaya, os voluntários demonstraram curiosidade ao encará-la, provavelmente pelo fato de ser mais um elemento novo para a turma, pois não conheciam as produções do artista mencionado. Descreveram-na, em maioria, como sendo um olho, ou a “visão da sociedade”. Alguns já associaram-na ao livro lido, a exemplo da aluna (33)⁴²: “Parece o olho do Grande Irmão na sociedade, né?!” e da participante (09): “Uma espécie de controle. Olhando, observando o que as pessoas estão fazendo”.

Tomou-se o cuidado de estimulá-los durante todo o processo a construir relações no intuito de verificar a leitura e interpretação de diferentes formas. Quando solicitados, comparando as duas imagens, aluno (15) comenta:

⁴² A título de organização e citação, os alunos serão identificados por números.

[...] lembra o jeito que o governo olha as pessoas. Acho que essa é a ligação na obra e no livro. O jeito que o governo olha a situação [...] a gente vê ali, que tem uma câmera, meio que uma câmera [...] eles vigiam a sociedade.

Os comentários suscitados pelas imagens contribuem para certificarmos da participação dos alunos quando da leitura prévia do romance, recepção da narrativa e demonstram surtir bons resultados como motivação (COSSON, 2016) no chamamento para discussão, comparação e da própria observação das esculturas de lego, objeto novo para essa comunidade de estudantes.

Nesse sentido, para confirmar uma vez mais tais aspectos, solicitaram-se, aos estudantes, as apreciações acerca do enredo. Os jovens voluntários lembraram, por exemplo, da presença do Grande Irmão, a ocupação de Winston no Ministério da Verdade – aluna (24) – e posteriormente alguns alunos complementaram dizendo que Ministério da Verdade representava “a verdade dos governos”, ou seja, uma (in) verdade. Citaram o impulso alucinado de Winston por escrever em seu diário como uma espécie de loucura – aluna de número (08), a qual complementa em sua dissertação ressaltando: P1⁴³: “faz relação a alienação das pessoas por parte do Governo, onde o passado é apagado da mente dos indivíduos por meio de livros, revistas, programas que eram adulterados”, transparecendo já nas primeiras falas, os aspectos da narrativa que mais pareceram relevantes aos jovens.

A voluntária (20) ao comentar o domínio exercido pelo Partido resalta sua ocorrência nos mínimos detalhes. Vejamos: P2: “O romance *1984* foi um livro escrito em 1949, onde o autor imaginava como seria o futuro, um mundo controlado de toda maneira, desde a comida que era chamada de ração, no que você falava, até nos gestos do seu rosto [...]. A aluna em questão expõe, em sua segunda produção textual, o autoritarismo narrado por Orwell com exemplos de como os cidadãos eram dominados. Tais itens citados de forma tão específica sugerem ter marcado a leitura dessa jovem, contribuído para a percepção das múltiplas maneiras de podar um ser humano e do alerta almejado pelo autor. Assim também ocorre com a estudante (09), que rememora brevemente a questão da privacidade – ou falta dela –, o controle instaurado ali em que nem mesmo o pensamento das personagens era autêntico, uma vez que “não havia jeito de determinar se, num dado momento, o cidadão estava sendo

⁴³ As expressões escritas serão identificadas como P1 (Produção 1) e P2 (Produção 2) referentes ao primeiro e ao segundo textos respectivamente.

vigiado ou não. Impossível saber com que frequência, ou que periodicidade, a Polícia do Pensamento ligava para a casa deste ou daquele indivíduo” (ORWELL, 2003, p. 6).

A escrita em Orwell é também uma forma de protesto, de sinal de alerta tanto do romancista de forma direta quanto da personagem – Winston – que a utiliza como primeiro meio de reflexão e aviso ao cogitar escrever para que outros, independentemente do período, lessem. Portanto, escrever o diário é forma de registro dos fatos e memorização; identidade do ser humano, pois ali estarão expressos o pensamento de quem escreve. A linguagem é parte da identidade do indivíduo, o falante expõe um pouco de si a partir das suas escolhas linguísticas, do conteúdo daquilo que passa ao papel, etc. e assim como as personagens eram suprimidas e podadas acontecia com a Novafala, cujo “vocabulário encolhe a cada ano” (ORWELL, 2003).

Por isso, trata-se de mais um meio de controlar o ser humano e sua história ao vetar o processo de escrita, neste caso não apenas do diário, mas também dos livros, posto que esses são produtos das máquinas. Escrever era um ato grave. Por essa razão, a aluna citada acima relembra a questão definindo a atitude do protagonista como “uma espécie de loucura”, notando ser esse um ato grave perante as regras vigentes na sociedade construída por Orwell, além de sugerir ser essa uma obsessão da personagem por reconhecer o perigo e ainda assim persistir na escrita do diário. Interpretação respaldada em trechos como:

O que agora se dispunha a fazer era abrir um diário. Não era um ato ilegal (nada mais era ilegal, pois não havia mais leis), porém, se descoberto, havia razoável certeza de que seria punido, por pena de morte, ou no mínimo vinte e cinco anos num campo de trabalhos forçados (ORWELL, 2003, p. 10).

Tais elucidações a respeito da manipulação e alteração em favor de um interesse específico, especialmente no que tange à tarefa desempenhada por Winston, recordam o posicionamento do romancista a respeito da liberdade de imprensa: “como escritor ele precisa de liberdade de expressão, e achava que ela estava diminuindo. A liberdade de imprensa, dizia, sempre foi uma fraude, porque em última instância quem controla a opinião é o dinheiro (ele deixa claro que existem algumas brechas que podem ser usadas)” (NETO, 1984, p. 61). Como elucidado anteriormente, além de escritor, Orwell também trabalhou como repórter e assim transmite sua preocupação através do romance para a falta de decência nesse campo, eficiente ferramenta de controle que, com o desenvolvimento tecnológico, poderia ser aprimorada.

Em prosseguimento às discussões, os alunos retomaram o debate sobre a questão da manipulação presente em toda a narrativa. O discente (14) afirma:

uma coisa que eu acho interessante também é a forma como o governo tratava as pessoas. Eles entravam tão dentro da mente delas que desde uma criancinha já achava super demais o governo [...] criando um paradigma de que o governo é bom e não importa o que ele faça é para o bem da população”.

O leitor acima, percebe a aceitação cega dos ideais do Partido pela população, isto é, nota a existência do duplipensamento⁴⁴ (não importa a atitude tomada pelo Partido, seja boa ou não, será para o bem), a associação de contrariedades que confunde e imobiliza o sujeito e menciona perspicazmente que o rendimento total ao Partido é ensinado desde a infância. Vale lembrar que Orwell ressalta em seu ensaio *Literature and Totalitarianism*, a face dupla relativa ao controle. Não se trata somente de podar o ser humano de pensar, mas também de determinar em que se deve crer:

E é importante perceber que o controle do pensamento não é apenas negativo, mas positivo. Não só proíbe-lhe expressar – mesmo para pensar – certos pensamentos, mas dita o que deve pensar, cria uma ideologia para você, tenta governar a sua vida emocional, bem como criar um código de conduta⁴⁵ (ORWELL, 1971, p. 90).

Essa ferramenta de controle surge em diversos momentos no romance, como na contraditória função do Ministério da Verdade, o qual deturpa registros. Para além da literatura, como escreve Fromm (1961, p. 377), “o leitor encontrará várias outras características de nossa sociedade ocidental contemporânea na descrição de Orwell em *1984*, contanto que consiga subjugar seu próprio ‘duplipensamento’”. Seria o voto – direito conquistado, porém instituído como obrigação – um exemplo disso?

Seguindo pela mesma direção, segue-se a palavra da aluna (33) novamente:

⁴⁴ “O poder de sustentar duas crenças contraditórias na mente simultaneamente, aceitando as duas” (PIMLOTT, 1989, p. 386).

⁴⁵ Trecho original: “And it is important to realize that its control of thought is not only negative, but positive. It not only forbids you to express -- even to think -- certain thoughts, but it dictates what you shall think, it creates an ideology for you, it tries to govern your emotional life as well as setting up a code of conduct”. (Tradução desta autora).

Essa forma que eles repassavam realmente manipulava todos eles. Tanto é que as pessoas começaram a aderir através dos dedos duros, né?! Porque eles mesmos ficavam observando uns aos outros para poder falar pro governo. Aquela forma que o governo passava, para eles, era totalmente certa porque o que acontecia de verdade eles não expunham. Só o lado bom eles passavam, porque omitiam tudo através do Ministério da Verdade e todo mundo achava que estava tudo certo, mas na verdade não estava.

Neste caso, a voluntária além de corroborar a opinião do colega citado anteriormente, por exemplo, demonstra lembrar-se de outro detalhe importante presente no enredo: os dedos duros. Em dado momento, outra aluna cita haver a observação até mesmo da “feição das pessoas” com intuito de encontrar uma expressão ou comportamento que denuncie um possível revolucionário. Trata-se de um sistema de vigilância extrema, observando até mesmo o pensamento das pessoas as quais comportam-se como espões do Partido – meios de vigilância humanos e tecnológicos eficientes para alcançar total controle da civilização.

Durante tais avaliações surge um comentário quanto à gravidade da manipulação exercida pelo Partido no livro de Orwell, a ponto de fazer com que a população se tornasse acrítica, afirmação esta que a aluna (33) contra-argumenta: “Mas também eles não tinham muita oportunidade, né?! Através da Polícia das Ideias, se eles criticassem, iam se ferrar. Não podia ter pensamento crítico já que o governo não permitia através das regras que eles impunham”. A estudante acima citada compreende o quão eficiente é o sistema de vigilância descrito no livro que chega ao ponto de conseguir desvendar, controlar e modificar os pensamentos de uma pessoa, eliminando o único lugar em que poderia existir “liberdade”. A esse respeito o romancista escreve: “O grande erro é imaginar que o ser humano é um indivíduo autônomo. A liberdade secreta que você pode supostamente aproveitar sob um governo despótico é um absurdo porque os seus pensamentos não são nunca completamente seus” (ORWELL, 2003, p. 133). Vale ressaltar a ocorrência de argumentações e contra-argumentações no decorrer das oficinas, como a descrita acima, as quais revelam a exposição das impressões de cada indivíduo dentro dessa comunidade, fomentando o diálogo literário e a participação ativa dos adolescentes.

Consoante com a perspectiva de captura e imposição de convicções do ser, apreendidas por meio da leitura do romance, mais uma estudante, de número (34), escreve:

P2 - “Se alguém pensasse diferente cometia crime e seria punido e capturado pela polícia, onde teria que passar por diversas torturas e até mesmo chegar ao caso de desaparecer”.

Em um breve exame acerca do enredo da parte inicial de *1984* pode-se perceber o suscitar de discussões importantes, bem como a percepção tanto global quanto particular do livro. Neste caso, por exemplo, a aluna cita o termo referente ao tipo de crime existente no romance e a consequência do ato criminoso: a vaporização.

Após abordagem inicial, se faz necessário chamar a atenção para o contexto histórico, averiguando o conhecimento dos discentes sobre o assunto, tendo em vista a relevância de ampliar o olhar direcionado à prosa orwelliana, pois

ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, palavra após palavra. Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc.). É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura (ABREU, 2004, p. 99)

Apenas uma aluna referiu-se rapidamente ao governo totalitarista. Em razão disso, optou-se por exibir brevemente um documentário - cujos comentários sucederão no momento seguinte - abrangendo o contexto histórico, vida e obra do autor, uma vez que é de fundamental importância conhecer tais aspectos para uma leitura mais consciente e produtiva. Alicerçados em Jouve (2012, p. 146), “o primeiro papel do ensino é, então, munir o leitor da informação necessária para que as obras voltem a lhe falar”.

4.2 OFICINAS LITERÁRIAS – PARTE II

No segundo encontro, ocorrido no dia onze de setembro de 2017, pontuamos mais alguns aspectos históricos. Quando questionados sobre o regime totalitário na sociedade construída por Orwell, a aluna (09) disse notar:

“Ele (Winston) começa a se questionar pelo fato de que se eles estão filmando, gravando aquelas pessoas e tendo um alto controle sobre elas, então, quem estaria por trás disso? Isso também poderia começar a ser o pensamento deles”.

A aluna tenta explicar que a personagem do livro se percebe controlada por alguém e começa a questionar-se sobre quem é o controlador, como se Winston acordasse para a real situação, enxergando o autoritarismo do Partido e a cegueira da população.

Quanto à produção textual, temos o exemplo da discente (33) que faz referência aos fatos históricos exprimindo sua percepção desde o primeiro contato com a obra a relação entre a ficção e a realidade. Vejamos: P1 – “O livro retrata um governo totalitarista que podemos associar ao Stalin na Itália e Hitler na Alemanha”. No que tange às discussões durante a aula, foi necessária a intervenção da professora mediadora, pois houve redução na participação do alunado, tentando ilustrar um pouco mais sobre o assunto abordado e chamá-los novamente ao debate. Daí a importância da apresentação do documentário, posto que o baixo índice de cooperação durante o debate pode ter sido ocasionado por desconhecimento, ou não associação entre contexto histórico e obra. Assim, pôde-se oportunizar o esclarecimento das possíveis dúvidas ou desacertos. Ao final da elucidação anterior, alguns discentes pediram indicação de livros do mesmo autor, evidenciando o interesse da turma pela leitura proposta bem como o seu desfrute.

Foi perguntado aos participantes se conseguiam relacionar a obra a temas ou situações da atualidade, por considerar a relação entre os fatos históricos do período em que o romance fora publicado na tentativa de instigar as discussões. Uma adolescente, (17), observa semelhança entre ficção e realidade quanto ao regime totalitarista afirmando que “tem um país que permanece com um regime bem parecido com esse, a Coreia do Norte”. Quanto aos textos escritos, alguns estudantes comentaram a relação entre o totalitarismo de Orwell e os do mundo contemporâneo. Seguem-se as palavras da estudante número (09): P1 - “Temos um exemplo desse controle que é estabelecido pelo o governo o país de Cuba [...]”. Ademais, outras relações são pontuadas. Com a palavra, o discente (06):

“Eu acho que tem a ver com o aparelho usado. É a teletela, né?! Era usado para manipular as pessoas, vigiar tudo os que eles estavam fazendo. E hoje o aparelho usado, no caso, é a internet. Não é bem...de uma forma que é imposto do jeito que era antes, mas as pessoas se deixam levar porque elas acham que devem seguir aquilo. Só modernizou. Aí, vamos supor...a dependência, vamos dizer a escravidão é a mesma coisa, quase isso”.

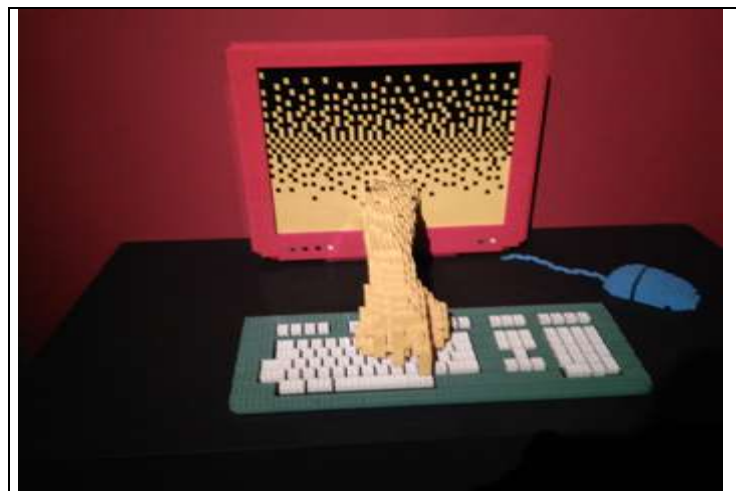
Em seguida, o colega (31) complementa dizendo:

“É só relacionar o que ele – o colega citado acima – falou. É bem isso mesmo! Você acessa a internet, você coloca seus dados ali e a pessoa vai estar acessando a sua localidade. Você vai numa loja, dá seu CPF pra fazer um cadastro [...] esses números que tem aqui, já é praticamente pra saber sua localidade e dados”.

A turma reflete – um deles é o aluno (28) – sobre a exposição nas redes sociais e do cuidado necessário ao usá-las, pois o exagero em expor-se pode gerar graves consequências. Ainda refletindo sobre o assunto, a discente (33), conclui:

“Mas também se torna algo agradável pra você não vê problema naquilo, né?! Igual, em relação ao regime totalitário, eles não expõem tudo o que acontece, a verdade. É tudo manipulado, ou seja, eles colocam as partes bonitas daquilo pra poder conseguir manipular as pessoas. E eu acho que dessa mesma forma acontece em rede social”.

Deste modo, sentimos haver por parte dos alunos a associação entre a ficção e o contexto histórico da época e alguns iniciam as explicitações sobre as relações com a atualidade. Para fomentar o diálogo, exibiu-se a figura referente à escultura chamada de *Computer* do artista Nathan Sawaya.



Nathan Sawaya – *Computer*
Foto: Arquivo pessoal

Seguem-se as interpretações:

“É como se a tecnologia te induzisse a algo...ah, faça isso, faça aquilo”.
Voluntário (29)

“Como se a internet controlasse nosso dia a dia, controlasse a gente”.
Voluntário (28)

“Quando você pesquisa algo que... você coloca um nome lá, tipo, por exemplo, celular, aí na próxima pesquisa que você fizer que não tem nada a ver, aparece um monte de anúncios do lado”. Voluntária (33)

Diante dos apontamentos dos alunos, em conformidade com Costa (2009, p. 88),

ler imagens é interpretá-las, tomando-as em seu todo, e não signo a signo como, em textos de linguagem verbal escrita. Segundo Gombrich, o que buscamos numa leitura de imagem não é a semelhança ou a correspondência do texto com a realidade objetiva, mas o sentido que cria e a eficiência na comunicação.

Assim, na fala dos discentes transparece o sentido criado por eles através de representações subjetivas de outrem, bem como o sucesso do processo comunicativo. As imagens escolhidas comunicam algo a cada um dos sujeitos envolvidos e, estes as compreendem, as percebem correlacionando, também, ao sentido dado à leitura de *1984*.

Continuando, propôs-se a leitura coletiva do conto “Do outro lado da janela”, de André Carneiro, e logo após, o diálogo a respeito do assunto. A adolescente de número (33) estabelece pontos de contato entre conto, romance e vida real. Na visão dessa estudante, o ser humano é curioso por natureza e no conto o homem curioso observa a TV e depois se vê dentro dela, sendo observado, e assim como no livro, uns observam os outros. E finaliza:

Ele fica preso nisso e quando vê está preso lá, ou seja, a gente que é muito viciado em rede social quando estamos em algum lugar, mexe no celular e não vive o momento. A gente está preso ali e ele ficou tão preso nisso que quando viu estava dentro do próprio aparelho onde antes ele tinha controle. Agora, aquilo tinha controle sobre ele.

Em sua última frase proferida, percebe-se a intenção em mostrar a dependência do homem do conto e do homem real, que se deixa estar preso à tecnologia, com dificuldades de desvencilhar-se. O aluno identificado pelo número (06) discorre sobre manipulação em seu texto dissertativo cujo conteúdo parece ir ao encontro das opiniões acima transcritas. No entanto, a opinião expressa pelo aluno refere-se à TV especificamente e à prisão do conhecimento, considerando problemática a atitude de “se deixar envolver” pela televisão, sem questionar as informações por ela transmitidas. Assim escreve, ao discorrer sobre o romance, um parágrafo que remete ao conto de André Carneiro, bem como ao romance *1984*:

P2: Quando se compara o livro com a atualidade, percebe-se que a manipulação continua, porém agora é empregada de várias formas e uma das principais e mais eficaz é através da televisão. As pessoas assistem diariamente o que passa na televisão: novelas, telejornais, propagandas, enfim, vários programas, e muitas pessoas desprovidas de conhecimento, tomam como verdade aquilo que se vê, se deixam envolver e não possuem a mínima curiosidade de se informar sobre tal assunto [...].

Em um segundo momento, os participantes relataram o excesso do uso dos celulares no dia a dia, observando o alcance da tecnologia na vida do homem, além de refletirem sobre a falta de privacidade, o estado de vigilância o qual se vivencia rotineiramente, mesmo pelos cidadãos comuns. A aluna (09), por sua vez, disserta sobre tais percepções desde o primeiro momento, considerando a naturalidade como a tecnologia se faz presente no dia a dia das pessoas e que, atualmente, há exposição da vida íntima de forma proposital:

P1: “[...] percebi também que no decorrer da história que se tem uma espécie de uma teletela a onde vigia as pessoas, trazendo para a nossa realidade é como se fosse a internet, por que tudo que nós fazemos postamos nas redes sociais, só que a uma diferença pois a teletela é meio que uma espécie de vigiamento uma forma de controle sobre as pessoas, já na nossa realidade postamos por achar legal mas não por uma espécie de vigiamento”.

O argumento levantado pela educanda acima manifesta-se igualmente no documentário *Zeitgeist* (2007) quando da análise sobre os sistemas de vigilância aos quais somos constantemente submetidos e como, atualmente, somos levados a desejar ter uma vida monitorada, acreditando assim estarmos protegidos. Aproveitando o ensejo e o próprio questionamento dos alunos, a professora pesquisadora alude às transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, como invasões *hackers* em contas bancárias, o acesso facilitado a dados pessoais, mudança na linguagem usada na internet, forma como acessa-se a informação, presença da televisão em quase todos os lares brasileiros, dentre outros. Dentre os estudantes, novamente opinando e questionando, ecoaram inúmeras menções às desvantagens tecnológicas, entre elas o arquivamento dos dados pessoais em sites de compra e a mudança nos relacionamentos que, devido à virtualização das relações, parecem mais distantes. Em contrapartida, não se esqueceram da relevância da tecnologia elucidando os benefícios que dela decorrem, como a possibilidade de conseguir emprego, de pesquisar, pagar contas pelo celular, acesso rápido à informação, usá-la como material de trabalho, etc.

Visando aprofundar o debate, propôs-se a leitura coletiva do texto jornalístico publicado no ano de 2016 pela Carta Capital, intitulado “O novo estado de vigilância global”. O artigo mencionado traz a informação de a empresa Samsung ter sido denunciada por

instalar microfones ocultos em seus televisores, podendo ser as conversas espionadas, transmitidas a outrem. Situação semelhante está em *1984*:

a teletela recebia e transmitia simultaneamente. Todo som produzido por Winston que ultrapassasse o nível de um sussurro muito discreto seria captado por ela; mais: enquanto Winston permanecesse no campo de visão enquadrado pela placa de metal, além de ouvido também poderia ser visto (ORWELL, 2009, p. 13).

Diante disso, os estudantes analisaram a naturalidade existente na presença de tecnologia em nossas vidas e como, muitas vezes, não é ao menos notada a diminuição da privacidade, reforçando o debate já iniciado anteriormente. Contudo, como mencionado, os avanços tecnológicos são imprescindíveis ao homem moderno. O ser humano não consegue se desvencilhar delas por completo, como bem lembra o aluno (28):

Ele fala que – o texto jornalístico – a gente não é obrigado usar o *google*, né?! Mas se você compra um celular *android* não tem como você usar o celular se não tiver uma conta no *google*. Então é meio que uma forma de obrigar você usar o celular, você é obrigado a ter uma conta no *google* pra usar o celular.

Findadas as análises anteriores, prosseguiu-se comparando as possíveis semelhanças entre o Grande Irmão e o *reality-show* televisivo *Big Brother*, a fim de estimular a verbalização da percepção da obra em relação a outros assuntos e perceber se para esse público, em específico, essas ligações existem. Isso porque o próprio nome do responsável pela dominação remete ao *reality* e, nesse caso, aparece em artigos sobre o romance, podendo terem sido consultados previamente pelos alunos. Ressaltou-se aos alunos que esta é uma leitura sobre o romance, contudo não definitiva. A turma participante considerou haver grande semelhança entre o programa de TV e o Grande Irmão, confrontando-os ao verbalizar: “é uma sociedade alí dentro, onde as pessoas são manipuladas vinte e quatro horas. Elas são vigiadas com câmeras, elas são monitoradas vinte e quatro horas por dia”. O excesso de exposição e de acesso à tecnologia são habituais, a tal ponto que passam despercebidos pela maioria, não se preocupando em refletir sobre as consequências decorrentes disso. A estudante (24) corrobora essa ideia e complementa ampliando a discussão ao relacionar os *reality shows* à exposição prejudicial:

P2: “[...] é possível observar paralelamente *1984* e o Big Brother Brasil, A Fazenda e A Casa: programas brasileiros em que o intuito é a observação e exposição da vida de certas pessoas. Isso mostra como as pessoas gostam de ser vigiadas e não conseguem perceber até que ponto isso torna-se prejudicial”.

Para concluir as apreciações envolvendo temas da atualidade, os estudantes relembrou uma vez mais o contexto histórico bem como do regime político. Quando direcionados a pensar sobre o assunto, a aluna (33) estabeleceu relações entre o totalitarismo presente narrativa e a “ditadura militar no Brasil”, além do “período de Getúlio Vargas”. O restante da turma lembrou a semelhança com o contexto mais atual da “Coreia do Norte”, realizando apontamentos sobre o tema, estimulados também pela informação dada por esta pesquisadora sobre o filme *1984* voltar a ser exibido nos Estados Unidos em 2017.

Em continuidade, encetaram-se as discussões acerca do assunto, agora, de acordo com a realidade brasileira, tendo em vista as referências aos fatos históricos por alguns alunos logo no início das oficinas e por tantos outros nesse momento. Para tanto, convidou-se os discentes à ponderação a partir da leitura do trecho do relatório da Comissão da Verdade da Universidade de Brasília (2015, p. 57), a seguir:

A UnB, assim como tantas outras universidades, foi palco de uma rede institucionalizada de espionagem e vigilância política. Tal rede incluiu alguns funcionários, estudantes e professores que voluntariamente colaboravam com o regime, mas que era constituída sobretudo por servidores (da própria UnB, da Polícia Federal, das Forças Armadas, da Polícia Civil etc., sob disfarce ou de modo ostensivo), remunerados com recursos públicos, incumbidos de relatar o que quer que lhes parecesse indício de subversão, apontar os supostos subversivos, reprimi-los de todo modo. No âmbito da UnB, a rede praticava, entre outras violações aos direitos humanos, a violação de correspondência, comprovada documentalmente. Há, até mesmo, o registro de um episódio, não solucionado pela investigação oficial, no qual discentes descobriram uma aparelhagem de escuta eletrônica clandestina no forro do teto da sala usada para reuniões estudantis.

Após a leitura do fragmento acima, os estudantes realizaram mais algumas apreciações, apontando para o “monitoramento das pessoas e das ideias” que o totalitarismo pode impor, reforçando o diálogo da aula e mostrando dados reais relacionados à espionagem e a um contexto mais próximo da realidade do alunado.

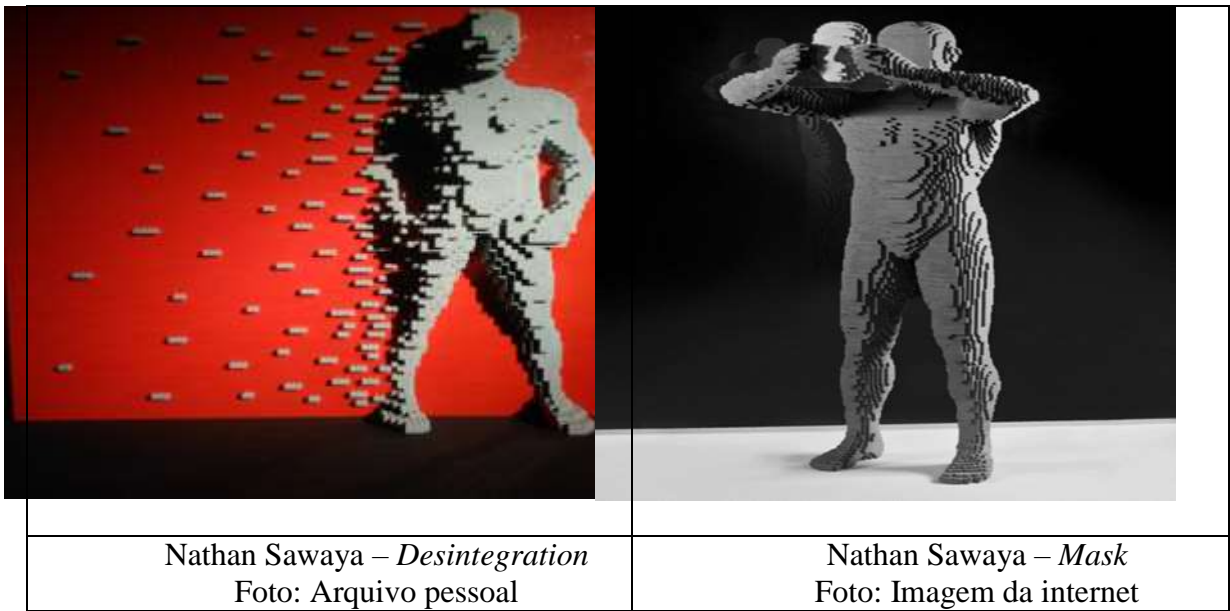
3.1.1 Oficinas literárias – Parte II (2)

No dia dezoito de setembro de 2017 deu-se início ao terceiro encontro com a turma voluntária, direcionando as conversas para a segunda seção do livro *1984*. Nessa segunda parte da narrativa, Orwell desenvolve o romance das personagens Winston e Julia, demonstrando que os sentimentos, desejos e pensamentos são sufocados e proibidos em prol do controle total das pessoas, sendo o relacionamento dos dois uma forma de resistência.

Solicitou-se, então, as considerações iniciais sobre os acontecimentos dessa parte do texto. Nota-se a pequena participação dos alunos e, em razão disso, busca-se trazê-los à discussão novamente por meio de indagações mais específicas. Assim, o discente (31) aborda a presença do personagem O'Brien na estória, atentando-se para o princípio do relacionamento entre O'Brien e Winston, momento importante para o desenvolvimento da narrativa, dizendo: “ele (O'Brien) apresenta um livro para o Winston”. Trata-se do livro da irmandade o qual Winston acredita conter as explicações que procura.

A estudante (24) acrescenta um aspecto que julgou importante para analisar a segunda parte da obra: “é interessante notar que o Winston foi se encontrar com a Julia e ela pediu para ele virar de costas. Ela se maquiava e mostrava tudo para ele. E também levava alimentos. Então ele ficou surpreso porque não tinham direito, né?! Ela pegou do Partido e levou para ele”. Ao pontuarem tais aspectos, ponderamos sobre os detalhes fornecidos pelos alunos, os quais mostram a efetivação de uma leitura cuidadosa e carregada de significações. O primeiro aluno cita o livro entregue por O'Brien, que mais tarde revela-se seu algoz, e quanto ao segundo comentário, a aluna parece notar com estranheza, assim como o protagonista, o fato de Julia ter acesso aos itens que oferece a Winston. A partir daí, é possível conjecturar a atenção dedicada à leitura pelos adolescentes, percebendo os detalhes da escrita de Orwell que utiliza as pequenas situações do cotidiano, muitas vezes não notadas, para demonstrar a força dominadora do Grande Irmão.

Finalizadas as considerações iniciais, os alunos foram convidados a direcionar sua atenção a duas significativas expressões do artista Nathan Sawaya. A primeira denominada *Desintegration*; a segunda, *Mask*.



Em relação à primeira imagem, o aluno (06) menciona que “é como se tivesse formando a imagem, formando o caráter, a personalidade da pessoa”. Todavia, a adolescente (24) contra-argumenta: “Eu já vejo ao contrário, como se ele tivesse fragmentando. A relação com o livro seria a parte da história que eles vão perdendo. Então, aqueles pedacinhos são as coisas que eles vão perdendo por conta da manipulação”. É concebível identificar as convergências entre o enredo orwelliano e o posicionamento assumido pelos estudantes. Nesse aspecto, a participante identificada pelo número (24) mostra-se alinhada ao texto quando se pensa no cancelamento sofrido pelas personagens da trama. A depender do interesse do Partido, as pessoas eram vaporizadas tornando-se “despessoas”, ou melhor, deixavam de existir.

Em vista disso, pode-se entender haver aí uma desintegração do ser tanto do corpo físico quanto das memórias ou registros deixados por essa pessoa, concepção ratificada através do trecho:

as pessoas simplesmente desapareciam, sempre durante a noite. Seus nomes eram removidos dos arquivos, todas as menções a qualquer coisa que tivessem feito eram apagadas, suas existências anteriores eram negadas e em seguida esquecidas. Você era cancelado, aniquilado. Vaporizado, esse o termo costumeiro (ORWELL, 2009, p. 30).

Entretanto, isso não torna a perspectiva apontada pelo estudante (06) impertinente, pois enxergar a arte de Nathan associando-a a construção da personalidade remete a tentativa

de padronização presente em *1984*. Levando-se em conta que para alcançar a dissolução completa da individualidade dos cidadãos de Oceania, o Partido se vale da construção de um modelo determinado de sociedade e de seres humanos. Se a intenção é evitar a proliferação de pensamentos distintos dos interesses do Partido, seria necessário adotar métodos de aniquilamento da subjetividade humana. Isso quer dizer que o Partido estabelece um padrão ideal de indivíduo desconstruindo a identidade de cada ser arquitetando sujeitos homogêneos ao impor, por exemplo, uniformidade de: pensamento, vestimenta, comida, comportamento, atividades a serem realizadas (inclusive nos mesmos horários), afazeres profissionais mecanizados e repetitivos. Seguindo por esse caminho,

em sua análise da teoria do totalitarismo desenvolvida por Hanna Arendt, Margaret Canovan problematiza, a partir de critérios específicos, a instituição de um regime que preconiza a estabilidade social. Segundo ela, a tentativa de criar sociedades modelares, e consequentemente totalitárias, provoca uma ruptura no fluxo de desenvolvimento dos grupos sociais; não apenas artificializa e desestrutura o papel dos indivíduos, tanto como cidadãos quanto como seres humanos, mas também transgride leis básicas da Natureza e da História. [...] Nesse contexto, os indivíduos, tendo eles escolhido – ou sido condicionados a escolher – a harmonia em detrimento da liberdade, são reduzidos a componentes estruturais e inativos da sociedade, desprovidos do direito de decidir sobre os seus próprios destinos (PAVLOSKI, 2005, p.70)

Nesse aspecto, o discordar entre os estudantes é bastante positivo, uma vez que faz parte do processo criativo de cada um. É positivo também por comprovar a existência de uma interpretação própria ao indivíduo, desinibida de ser distinta dos demais e que pode se estender à leitura dos textos, pois as imagens foram usadas como motivação para leitura e debate. Um fator muito importante, levando em consideração o pouco tempo de convivência com a turma, a situação diferenciada de participar de uma pesquisa e a personalidade menos propensa a participar, de algum aluno, possibilidades essas que podem afetar o desempenho dos participantes.

Vale ressaltar que os textos não se encerram em uma única possibilidade interpretativa. Não é possível assegurar, em absoluto, uma interpretação como sendo definitiva reduzindo a obra a uma única maneira de interpretá-la (JOUVE, 2002); ao contrário, categórica é apenas a interrogação permanente diante de uma produção realizada por um indivíduo, assim como os alunos, peculiar. Nessa direção, segundo Iser (1979), a impossibilidade da interação “face a face” na relação texto-leitor não dá a oportunidade de réplica ou questionamento ao sujeito receptor, ainda que haja um processo interativo entre

sujeitos – autor e leitor. Desse modo, Iser (1979, p. 87) conclui que “o leitor contudo nunca retirará do texto a certeza explícita de que a sua compreensão é a justa”.

Cada leitor é um ser à parte, imprimindo no processo de leitura costumes, crenças, vivências e referências particulares sendo inevitável a emergência de certas distinções na maneira de lidar ou compreender um texto ou, neste caso, imagem. Nesse aspecto, lembramos Costa (2009, p. 88), ao citar Gombrich, dizendo que ao ler uma imagem procura-se encontrar o “sentido que cria e a eficiência na comunicação”, os quais nem sempre ocorrerão da mesma maneira. Exemplo disso são as divergências interpretativas suscitadas pelas criações artísticas de Nathan Sawaya. Retomando o conceito de obra aberta (ECO, 1991), as esculturas construídas por Sawaya estão repletas de referências pessoais, bem como de intenções de comunicação distintas das desta pesquisadora ou dos alunos voluntários. Ou seja, provavelmente o artista não criou seu trabalho a partir de 1984 e, no entanto, algumas de suas criações foram associadas ao romance mencionado. Consoante com Petit (2010, p. 26),

não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde os diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhe dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado.

O mesmo acontece com a interpretação da obra lida, cuja singularidade, decorrente do universo leitor e tantos outros fatores, evidencia-se em:

P1: “Um romance saudável naquele período, era de forma agradável, bom! Às vezes até um pouco abusivo, mas eram capazes de superar. A gente realmente nos dias de hoje não saberíamos como é viver um romance nesta época só resgatando cartas, imagens, histórias contadas por pessoas que vivenciaram aquilo. O livro se baseia em informações que vemos em TV, jornais, como, por exemplo, relações entre casais, relacionamentos abusivos entre outros. O livro também trata sobre a questão do totalitarismo”.
Voluntário (10)

O texto acima, transcrito integralmente, foi produzido quando da solicitação da produção de texto inicial, demonstrando, assim, estar em segundo plano a questão política abordada durante o enredo em detrimento do relacionamento entre os protagonistas. O discente parece entender o vocábulo “romance” como sendo de cunho romântico e não literário, ponderando sobre relacionamentos abusivos. Outro dado interessante neste caso é a mudança de perspectiva sofrida do primeiro para o segundo texto, uma vez que disserta sobre

o livro sem fazer qualquer referência ao assunto abordado em seu primeiro texto. Para ilustrar melhor, segue-se um trecho:

P2: “O romance *1984* é bastante chamativo e de fácil entendimento e compreensão dos leitores considerando-se que o livro retrata um período de revolução e mudanças naquela época. Lembra um pouco sobre o regime militar no Brasil, durante a ditadura aconteceram muitas coisas [...]”. Aluno (10)

Tais informações somadas à dificuldade em expressar-se presente em dados momentos podem levar a crer tratar-se de um aluno não leitor. Por outro lado, o respondente apenas tangencia o tema relacionado ao totalitarismo, sugerindo haver percepção acerca desse assunto ao longo do romance, apesar de tê-lo citado superficialmente. Isso pode indicar o amadurecimento da leitura ou mesmo a realização efetiva do ato de ler, posto que em sua P1 o aluno faz comentários genéricos e assume perspectivas diferentes em ambos os textos, levando a crer que o sujeito não havia lido a obra até o momento. Se considerarmos a possibilidade do aluno de que sua P1 é, de fato, o espelho primeiro de suas conclusões, talvez, o fragmento a seguir pudesse ter sido um dos motivos para tais apreciações:

Haveria de matá-la a golpes de um cajado de borracha. Amarrá-la-ia nua a um poste e a crivaria de flechas como São Sebastião. Possui-la-ia e a degolaria no momento do gozo. Além disso, percebeu mais claro do que antes por que a odiava. Odiava-a porque era jovem, bonita e assexuada, porque desejava ir para cama com ela, e porque nunca o faria, porque na cinturinha fina e convidativa, que parecia pedir que a segurassem com o braço, só havia a odiosa faixa escarlate, o agressivo símbolo da castidade (ORWELL, 2003, p. 17).

Contudo, vale ressaltar que o tom agressivo com que Winston se refere a Julia e a maneira como as relações são mostradas durante o enredo, configurando-se apenas para o fim prático da procriação, não parecem denotar relacionamento abusivo da forma como o aluno mostra entender. Em primeiro lugar, os insultos proferidos por Winston se dão apenas em pensamento, não chegam às vias de fato, e quando as personagens iniciam seus encontros furtivos não há indícios de tirania ou agressão. Ademais, o estudante escreve que “às vezes até um pouco abusivo, mas eram capazes de superar”, como a afirmar a superação de problemas internos do relacionamento quando o maior impedimento de uma união no livro é decorrente das proibições do Partido. Sendo assim, mesmo havendo distanciamento da temática do livro, a maneira como acontece a recepção da obra oferece ao professor um quadro da situação do aluno em relação ao seu processo particular de ler o texto, o que permite otimizar o trabalho com a turma a partir das necessidades vislumbradas.

Outra explicação plausível seria ponderar sobre a probabilidade do referido aluno simplesmente ter se apropriado do texto, estabelecendo relações com sua própria vivência. A construção de si passa pelo processo de reconhecer-se na leitura e a partir daí entender o que os textos têm a dizer a cada um de seus leitores. A recepção do educando voluntário pode indicar a sua identificação para com a narrativa através do suscitar das emoções ou lembranças sobre o assunto. A subjetividade reside na leitura, na escrita, na compreensão. Assim, poderia ser esse um caso como os encontrados por Petit (2009) em que a pesquisadora relata que cada leitor poderia buscar na leitura o que está vinculado às suas experiências, mesmo quando desviando dos textos lidos.

Nesse caso, teríamos diante de nós um voluntário que ao ler parece associar o texto, consciente ou não, ao seu contexto próprio, a um aspecto específico distraíndo-se um pouco do enredo da obra lida. Entretanto, as leituras das quais fala Petit (2009) ocorrem em espaços não escolares, conseqüentemente, obtêm perspectivas e objetivos distintos. A escola, encarregada de obrigações formais relacionadas ao ensino e à leitura de literatura precisa atender-se para os direitos do texto dos quais fala Fiorin, ao mesmo tempo em que orientando os discentes dessa necessidade, respeitando-os em sua individualidade. Todavia, a total mudança de perspectiva entre a primeira e segunda produção textual faz-nos considerar como mais provável a possibilidade de não realização da leitura até o início das oficinas e, através da errônea associação entre romance literário e romance romântico, houve uma tentativa de aproximação do enredo.

Prosseguiu-se com as observações sobre *Mask* em que parte dos alunos julgaram semelhante a uma nova face, enquanto a jovem (09) acrescentou que “também a falta de identidade porque aí pode caracterizar pelos documentos que eram modificados. Então, criando uma nova face para aqueles documentos”. O aluno (02) comenta logo em seguida: “está formando uma nova face”. Por conseguinte, o aluno (14) arremata: “Tem a ver com o autoritarismo também porque eles não podiam ser eles mesmos diante das autoridades. Eles tinham que aparentar ser o que a autoridade queria que eles fossem, não poderia ser eles mesmos. Aí [na figura], tirando a máscara que eles colocam para impressionar a autoridade”. O aluno (31) avalia o ato de mascarar como sendo relacionado à vida de aparência, pois segundo ele, é preciso “mostrar que estou bem”, tentando afirmar, ao que parece, que todos mascaramo-nos diante da sociedade. O jovem (15) concorda quando afirma: “O personagem do livro tinha que se mascarar porque ele tinha que mostrar que não estava tendo aquele

pensamento crítico que estava tendo de verdade”. Concepções corroboradas por Pavloski (2005, p. 77) ao escrever:

Em 1984, não resta espaço possível ao indivíduo de exercício da liberdade além do seio do Partido ou das profundezas de sua própria consciência. Consequentemente, para Winston Smith o processo de dissimulação é tão importante quanto o enclausuramento de sua própria individualidade. O protagonista se vê obrigado a levantar muros em torno de si como forma de resguardar a sua integridade física e mental.

Isto posto, assinalam-se as diversas expressões acerca da escultura apresentada que impulsionou expor, cada um a seu modo, a maneira como se deu a recepção para si. Posteriormente, avançou-se com os apontamentos necessários relacionados ao texto, pois muitos alunos aparentavam cansaço e pouco ânimo para participar da discussão depois de um dia de muito calor e barulho decorrente da construção de novas dependências escolares. Ao abordar o tema da supressão de sentimentos com base no regime totalitário existente, questionando uma das formas de controle à turma, a estudante (24) afirma se lembrar de um episódio que para ela demonstrou a existência do domínio até mesmo dos sentimentos:

Ele (Winston) estava falando com a Julia, ocorreu algo e eles deram as mãos. Ele fala até que ela apertou um pouco os dedos dele e deviam fazer isso de maneira que ninguém visse porque mostra justamente a supressão. Deviam evitar ao máximo demonstrar qualquer coisa e ele também dizia que temia toda essa situação, se alguém descobrisse levaria a morte.

Apontamentos reforçados pelo trecho a seguir: “compusera a própria fisionomia de modo a ostentar a expressão de tranquilo otimismo que convinha ter no rosto sempre que se encarasse a teletela” (ORWELL, 2009, p. 15). Outro detalhe citado sobre a supressão de sentimentos foi o Ministério do Amor: quando questionados, os alunos responderam ser um ministério fechado, sem janelas, pois era proibido relacionar-se, como descreve o romancista:

Havia uma ligação direta e íntima entre a castidade e a ortodoxia política. Como poderiam ser mantidos no tom o medo, o ódio e a credulidade lunática que o Partido necessitava nos seus membros, a não ser pelo engarrafamento de um poderoso instinto, usado como força motriz? O impulso sexual era perigoso ao Partido e o Partido o transformara em vantagem a seu favor (ORWELL, 2003, p. 129).

A esse respeito, no texto escrito, o controle até mesmo das relações íntimas e dos impulsos sexuais sofrido pelas personagens pode ter servido de embasamento para o comentário seguinte, redigido pela discente (18):

P2: “Na semana passada um certo juiz aprovou a ‘cura gay’ que promete ‘curar’ os homossexuais. Isso é o começo de um governo totalitário, eles querem controlar a vida pessoal de jovens e adultos e não querem deixar prevalecer a decisão de cada um sobre sua própria vida”.

A aluna parece considerar que da mesma forma que em 1984 os sentimentos eram suprimidos e Winston fora tratado como se fosse um ser doente por ter apresentado um comportamento adverso ao esperado pelo Partido, pode-se encontrar situações similares no cotidiano em que as pessoas sofrem ou podem vir a sofrer interferência de um poder externo ao sujeito e à sua vida privada.

Em continuidade, os esclarecimentos abrangeram o duplipensar, as máscaras existentes, a novilíngua, dentre tantos outros aspectos importantes. Quando do debate sobre podar o ser através da linguagem, constituindo uma linguagem fragmentada em 1984, a aluna (24) se coloca: “a criação de outra língua porque era padronizada e como isso dificultaria eles não poderiam se expressar sempre”. A jovem em questão intenta expressar sua percepção acerca da limitação, uniformização da língua, meio de expressão do ser humano e da sua identidade, aspecto muito importante para a narrativa estudada. Ainda sobre esse assunto, foram ponderadas as manipulações de notícias atualmente, usando a linguagem para expressar o que se quer e a própria alteração dos fatos, noticiando um lado da história apenas.

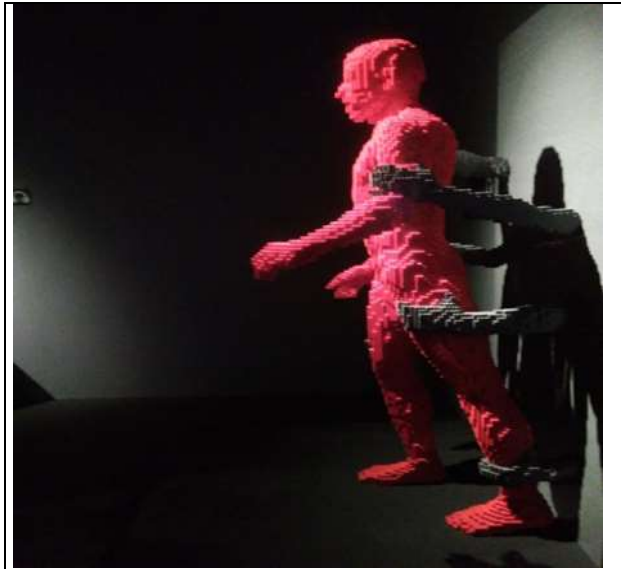
Retomando aos comentários sobre a escultura de Nathan, a turma estabeleceu ligações com o romance ao comentarem sobre as máscaras na sociedade atual, como a participante (27): “[...] rede social né, porque geralmente as pessoas não transmitem às outras como elas realmente são, ou então se transmitem, fazem de uma forma exagerada”. Neste ponto, a jovem aproxima o debate em sala de aula da sua realidade, em que percebe haver máscaras. Seguindo por esse caminho, alguns outros alunos reforçaram essa afirmação citando a vida de aparência da sociedade também e até mesmo os políticos. Com a palavra, a discente (33): “por exemplo, os políticos mesmo. Pra ganhar votos e essas coisas. A maioria a gente só vê em época de eleição, por exemplo. Fazem propaganda totalmente diferente do que vai condizer com a realidade depois”. A mesma estudante associou o tema até mesmo às mulheres que vivem no Oriente Médio, por exemplo, considerando-as mascaradas para atenderem às autoridades do local. A aluna avalia que ao submeterem-se ao regime usam máscaras, pois não são quem elas são de verdade, quem elas querem ser.

4.4 OFICINAS LITERÁRIAS: PARTE III

De acordo com o andamento da turma, iniciamos o diálogo em torno da terceira seção do livro *1984* ainda no terceiro dia de oficina. À última seção do livro está destinada o fim pessimista da narrativa em que há a derrota das personagens pelo sistema, assunto com o qual se iniciou a conversa, relembando o enredo da narrativa. A aluna (24) revela ter suspeitado, no início, ser o Winston um líder revolucionário, frustrando suas expectativas ao final da leitura. Isso porque o regime totalitário sai vencedor por resgatar em Winston a idolatria e inconsciência necessárias a fazê-lo sentir que “amava o Grande Irmão” (ORWELL, 2003, p. 285).

A trajetória do protagonista termina com a sua inclusão na inconsciência coletiva que caracteriza a sociedade oceânica. A derrota da personagem corresponde à solidificação do sistema idealizado pelos membros do Partido e denota o terrível poder da utopia totalitária, que George Orwell tanto temia e que denunciou ao longo de considerável parte de sua vida. Nota-se que há nesse momento uma mudança de perspectiva leitora da aluna citada. A projeção inicial realizada pela discente (24) é uma diante das inúmeras que podem suscitar os vazios textuais e que precisam ser modificadas no decorrer da leitura quando do aumento da complexidade do escrito. Esta “correção” ao longo do ato de ler é, para Iser (1979, p. 89), o que torna o sujeito “capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte”, expandindo-o. Logo, a expectativa frustrada da jovem supracitada é também uma forma de observarmos a recepção da obra, uma vez que transparece a participação ativa da leitora no preenchimento dos vazios textuais, ainda que descartados ao final do enredo, e consequentemente o seu engajamento na leitura.

Por conseguinte, iniciando as ponderações acerca do encerramento do livro, solicita-se novamente a interpretação da escultura de Nathan Sawaya denominada *Grasp*.



Nathan Sawaya – *Grasp*
Foto: arquivo pessoal

Já a adolescente (18) associa a imagem diretamente ao protagonista, dizendo: “está tentando fugir do Partido, das leis do Partido e o regime puxando de volta, pra ele não se soltar, não ter a próprias ideias”. Outro aluno, com a identificação (06), entendeu que a figura mostra uma pessoa presa por alguém que não se pode ver, que sai da parede. Pode-se ligar essa observação perspicaz ao Grande Irmão, cujo rosto nunca é visto fora da teletela. Alguns alunos comentaram o final pessimista do livro, relacionando-o à realidade política brasileira, encarando o país também com olhar de desesperança em alguns aspectos. Ao final da aula, solicitou-se a leitura em duplas do conto “Memórias”, de Luiz Bras.

4.4.1. Oficinas literárias - Parte III (2)

A última oficina aconteceu no dia 25 de setembro de 2017. Inicialmente, retomamos o conto “Memórias”, incitando à participação dos voluntários em expressar os aspectos mais interessantes para eles, qual sua compreensão e opinião sobre o texto. Sobre o enredo do conto, a aluna (33) diz:

“Tem uma parte que aparece eles tentando modificar, manipular a mente dela e depois ela vai caindo em si. E parece que dá um erro, parece que é um sistema de computador como se tivesse tentando manipular através disso e a mulher está louca, surtada. Eles colocaram coisas na cabeça dela que não existiam, que eram mentira e tal. E ela fica louca e depois parece que dá erro porque ela vai lembrando no final. [...] E aparecem os rapazes discutindo porque que deu erro no sistema, algo assim...e dá pra observar essa manipulação, né?!”

E a estudante (27) completa:

“A mulher tinha uma vida... É como se eles tivessem apagado a vida verdadeira e criado outra, colocando outras pessoas na vida dela e as memórias verdadeiras que ela tinha foram apagando. Eles tratam ela como se fosse realmente um computador”.

“Apagado a vida ou as memórias da mulher mais velha” remete ao apagamento das pessoas, das informações e das memórias de épocas passadas no romance *1984*. A partir dos comentários selecionados, pode-se concluir haver a compreensão do conto lido, item importante para dar prosseguimento à oficina, tendo em vista a necessidade de associação do conto ao romance.

No que tange à relação entre os textos, o discente (06) observa que “é como se fosse o governo naquela época, apaga a mente das pessoas”, ou seja, manipulavam os fatos, modificam o passado. O estudante (15) corrobora dizendo que

“é como se eles tivessem feito uma lavagem cerebral na mulher também. Colocado aquilo que dizem ser a verdade na cabeça dela e o Winston passa por isso também, né?! Porque fazem a lavagem nele”.

Em sua dissertação a estudante (08), compara:

P2: “O conto Memórias de Luiz Bras faz referência a vários fenômenos que ocorrem no romance *1984*, como uma mulher manipulada que tenta se recobrar de fatos da sua vida, mas se perde neles assim como Winston que não sabia até onde suas memórias eram verdadeiras [...]”.

A voluntária (08) nota um detalhe em ambas as narrativas e compara “o local citado no texto onde eles estão, esse local é: cinza, baixo e eles são bloqueados. Se assemelha com o Ministério do Amor”. Vale destacar aqui o cuidado dessa aluna no momento da leitura dos dois textos, posto que, além de ler e compreender, a discente conseguiu relacioná-los em um detalhe mínimo não notado por nenhum outro participante. Associando conto e romance, a leitora em questão traz à tona

que é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto (PETIT, 2010, p. 32).

Para finalizar a avaliação sobre o conto, salientaram-se alguns pontos não referenciados pelos alunos, com o intuito de sempre ouvir e ao mesmo tempo acrescentar às reflexões articuladas pelos jovens. Feito isso, os voluntários foram convidados a dissertar uma vez mais sobre a obra lida para que pudéssemos comparar as produções textuais escritas e avaliar melhor a recepção literária.

Encerrando as atividades em conjunto com os voluntários desta pesquisa, procurou-se saber mais a respeito da experiência dessa leitura. De maneira geral, os adolescentes disseram considerar o livro “demorado” no sentido de o livro ser extenso, porém de fácil entendimento com exceção de alguns estudantes como a (09), que revelou em sua produção escrita:

P1 - “A linguagem do texto pelo menos ao meu ponto de vista achei um pouco complicado tive que voltar algumas vezes para reler para ter um entendimento melhor [...]”.

Nesse caso, além da dificuldade de compreensão leitora a expressão escrita configura um obstáculo em que, para além de erros gramaticais, há prejuízo em expressar opinião. É o caso de vários outros discentes voluntários, que quando confrontados com a necessidade de escrever, encontram problemas de toda ordem. A fim de ilustrar mais alguns dilemas dessa categoria, seguem-se os exemplos:

P2: “A obra literária *1984* é um romance, que mostra as verdades que vem acontecendo no mundo inteiro, que ele, o autor foi morto por ter escrito um livro dizendo tantas coisas sobre o governo [...]”. Aluno (26)

P2: “É possível concluir que mesmo sendo tão proibido o romance, foi possível que eles ficassem juntos, mesmo eles fingindo amar o irmão para que eles pudessem ser libertos e no final ficar juntos”. Aluna (19)

P1: “Fala-se de um romance não totalitário vai contra o mesmo, pode-se classificar como rebelde”. Aluno (12)

Os dois fragmentos transcritos foram retirados do texto redigido no último dia de oficina literária. Isso aponta o engano de ambos os estudantes, tendo em vista citarem a morte do autor como decorrência da escrita ousada e do final feliz para o casal protagonista respectivamente. Depreende-se desses casos duas possibilidades: uma é a dos alunos não terem lido o romance, e a outra é de mesmo o lendo, não terem alcançado seu entendimento.

A primeira suposição, se verdadeira, é preocupante, uma vez que os alunos não realizaram as leituras previstas para o primeiro semestre, sendo esse o primeiro livro do ano a ser lido com a turma. Assim, esses sujeitos pouco proveito terão angariado tanto das aulas de Língua Portuguesa quanto das oficinas de leitura. Contudo, por se tratar de uma dissertação feita no último dia de oficinas, ainda que não tenham lido o livro, acompanharam os debates sobre a obra. Portanto, se verdadeira a segunda hipótese, o estudante leu e/ou esteve presente nas aulas e ainda assim apresentou uma compreensão distinta da esperada.

Independente de qual hipótese seja válida, averiguou-se uma vez mais a importância do incentivo à leitura de literatura, bem como de seu exercício com regularidade em sala de aula sempre que possível. No que tange ao terceiro trecho transcrito acima, pertence ao texto produzido no primeiro encontro e, por isso, considera-se a possibilidade do engano ter sido desfeito ao longo das aulas, posto que não se encontraram registros confusos como o anterior.

Retomando os comentários dos alunos sobre o processo de leitura, todos consideraram o prazo suficiente para a realização da leitura, uma vez que o romance se mostrou instigante fazendo com que lessem rapidamente. Nas palavras do aluno (29), “você parava de ler e ficava pensando: Nossa! O que vai acontecer? Aí, você pegava o livro de novo”. Outros voluntários, manifestaram-se positivamente em relação às leituras em suas produções escritas, tais como:

P1: “O livro *1984* é muito tranquilo, de uma leitura fácil e bastante interessante”. Voluntária (27)

P2: “O livro de romance *1984* é bastante interessante, fala sobre assuntos que podemos associar aos dias atuais”. Voluntária (01)

P2: “Livro maravilhoso que aborda acontecimentos futuros, e a visão que o autor possui são fantásticos nos fazendo refletir [...]”. Voluntária (32)

A partir das apreciações transcritas acima, os discentes evidenciaram os efeitos produzidos pela leitura de *1984*. Desse modo,

uma obra não trabalha o leitor – no sentido psíquico – se ela lhe dá somente o prazer do momento, se ele fala dela como de um feliz acaso, agradável mas sem futuro. O leitor que começa a ser trabalhado pela obra estabelece com ela uma espécie de ligação. Mesmo durante as interrupções de sua leitura, ao se preparar para retomá-la, ele se entrega a devaneios, tem sua fantasia estimulada e insere fragmentos dela entre as passagens do livro; sua leitura é um misto, um híbrido, um enxerto de sua própria atividade de fantasmática sobre os produtos da atividade de fantasmática do autor (ANZIEU *apud* PETIT, 2010, p. 29)

Os leitores são levados a interromper a leitura da letra para se entregarem à imaginação, à reflexão, ponderando sobre o que fora lido e buscando compreender, consciente ou não, não somente o texto, mas também suas próprias indagações. Suspende-se a leitura ou “levanta-se a cabeça”, segundo Barthes (2004, p. 26), “por afluxo de ideias, excitações, associações”. Sendo assim, tais pausas não interrompem prejudicialmente a leitura, uma vez que o texto continua no leitor. São, na verdade, uma das reações que um texto suscita e muito revela-nos sobre a forma como foi recebido pelo leitor. Se há uma reflexão como a realizada pelo aluno citado acima, pode-se deduzir ter sido uma leitura agradável para esse aluno, posto que, geralmente, não dedica atenção a atividades não prazerosas. Estar em contato com um texto e confiar-se aos pensamentos resultantes desse processo evidencia o cuidado dedicado às oficinas, bem como a satisfação em cumprir tal tarefa, pois como afirma Barthes (1987, p. 34) “ele [o texto] produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o, sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa”.

Surgiram outras reflexões acerca de *1984*, transparecendo, em uma delas, por exemplo, um dos resultados provocados por essa leitura. Trata-se da abertura de consciência, olhando com mais atenção para a realidade bem como para própria literatura, impressa na fala do aluno (14) ao expor suas conclusões sobre *1984*: “a gente está sendo manipulado igual uns trouxas!”. Um dado significativo o qual denota não ter sido uma leitura indiferente para os voluntários desta pesquisa, abrindo possibilidades de pensar o mundo que os cerca e, principalmente, (re)pensar a si próprios, bem como seus posicionamentos sociais. Uma reação como a descrita acima evidencia um sentimento suscitado a partir da leitura, exprimindo além de envolvimento com a obra lida, a compreensão do alerta aspirado por Orwell e pelo próprio gênero literário. Sendo assim, pode-se concluir que a leitura de *1984* possibilitou a aproximação à “vida prática” dos discentes, exercendo a “função social” da qual fala Jauss (1994, p. 50). Percepção congruente a de Petit (2010, p. 148):

Pois os livros roubam um tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo, transformado e engrandecido, ao leitor. E ainda sugerir que podemos tomar parte ativa no nosso destino. Nesse sentido, compreendemos por que a leitura, quando nos entregamos a ela sem muita vigilância, pode ser uma máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra os conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar.

O aluno (14) ao proferir a frase “a gente está sendo manipulado igual uns trouxas!” no presente do indicativo remete para a certeza de um fato que ainda ocorre, ou seja, esse leitor associa realidade e ficção, passado e presente, percebendo-se parte desse contexto derrotista. Os dois extremos incitam o leitor a interpretar criticamente texto e mundo e, portanto, questioná-los a partir do distanciamento cognitivo (SUVIN, 1972), cujo efeito é distanciar o sujeito leitor das suas concepções usuais a respeito da realidade e confrontá-las.

Por outro lado, um dos motivos para haver essa identificação pode ser o ato de reconhecer-se a si ou a seu mundo na narrativa, visto que conforme Jouve (2002, p. 62) “O texto não pode construir personagens absolutamente diferentes daquelas que o indivíduo coteja na vida cotidiana. Mesmo as mais fantásticas criaturas dos romances de ficção científica conservam, entre uns atributos mais ou menos insólitos, propriedades diretamente emprestadas dos indivíduos do mundo “real””.

Ademais, retomamos Pavloski (2005, p. 8-9) quando assegura que “a leitura da obra é inquietante porque o leitor reconhece no universo distópico orwelliano alguns dos piores temores que compõem o seu próprio pesadelo”. Isso se deve à escrita ter sido embasada nas experiências de vida do autor, como já mencionado, cujos efeitos podem ser notados na verbalização emitida pelo voluntário acima reconhecimento dos próprios medos. E o forte impacto da narrativa distópica surge também na opinião emitida pelo estudante (15) que ao lembrar a última parte do enredo, mais especificamente a cena de tortura contra Winston, disse: “ninguém nunca mais vai esquecer o rato!”, com o apoio dos demais colegas. Também a aluna (05), já em sua P1, comenta o episódio sobre o rato demonstrando ter sido um fato marcante para determinados alunos desde o início: “[...] o fato dele ter muito medo de ratos e terem aproveitado desse medo para fazer com que ele entregasse a Julia [...]”. Nesse sentido, Jouve (2002), um dos principais aspectos da recepção é a emoção que leitura suscita, porquanto trata-se de um processo também afetivo, o que contribui para as afirmações expressivas de sentimentos emergidos a partir dos episódios narrativos.

Através desses e dos demais apontamentos proferidos pelos participantes, pôde-se detectar o envolvimento dos leitores diante de uma escrita literária inédita, do mesmo modo

como Petit (2010, p. 52) buscou saber “[...]como alguns se apropriavam ativamente do conteúdo de uma biblioteca, o que faziam com ele, e o que aquilo mudava em suas vidas”.

Outrossim, a partir dos comentários de alguns respondentes pudemos constatar o esclarecimento de questões pertencentes ao senso comum, como compreender o romance enquanto gênero como sendo romântico. É o caso do voluntário (31), que em suas produções textuais demonstra perceber o romance para além do enredo de um relacionamento amoroso.

P1: “Não sendo somente um romance [...]”.

P2: “O romance não trata somente de questões pessoais, mas nele assim como no último conto trabalhado é bastante perceptível a ação do governo [...]”.

Se o mesmo sujeito leitor menciona duas vezes essa questão, tem para ele interesse particular. Talvez por ter sido uma descoberta curiosa notar que esse romance especificamente trata de questões para além do amor romântico e a começar a enxergar, como em *1984*, as reflexões múltiplas e profundas suscitadas a partir de uma estrutura narrativa aparentemente comum. Os comentários do aluno parecem considerar *1984* um romance mais profundo em relação a outros superficiais ou àqueles com os quais está familiarizado a ler, cujas histórias possuem um cenário menos pessimista. Assim, o romance para esse aluno pode ter significado ser “uma narrativa perversamente indecorosa que leva a fantasia adolescente – rebeldia solitária, sexo furtivo e terror implacável – a um extremo escandalosamente inaceitável” (PIMLOTT, 1989, p. 381). Dessa maneira, o leitor demonstra considerar essa observação por ele realizada como sendo uma distinção do livro lido, sugerindo ser esse um dos pontos que chamaram sua atenção justamente por ser uma leitura diferente.

Em meio a tantas expressões de aprovação da produção literária selecionada, sejam elas diretas ou indiretas, esta pesquisadora decidiu sortear para a turma um dos exemplares emprestados aos alunos como forma de agradecimento e estímulo à leitura. Todos ficaram visivelmente animados com a possibilidade de serem contemplados. Por conseguinte, a turma retribuiu os agradecimentos e reafirmaram ter sido uma experiência produtiva e contributiva para todos os envolvidos. Fato confirmado também pela professora regente quando em conversa informal assegura que os alunos apreciaram muito as oficinas e integraram-nas às aulas de Geografia, de cujo conteúdo se aproximaram. Logo no primeiro encontro, uma estudante faz um apontamento parecido, sugerindo a interdisciplinaridade da leitura realizada. Assim escreve a participante (13): P1 - “me fez retomar as aulas de História [...]”.

Em momento posterior, a professora regente enviou a esta pesquisadora, a pedido de uma das estudantes, um *link* de um vídeo ao qual havia se referido durante um dos encontros. Nesse sentido, a aluna deixa transparecer o impacto para além da sala de aula provocado pelas aulas, instigando-a a pensar e a buscar interagir com a professora mediadora desta pesquisa mesmo após o horário de aulas. Outrossim, no segundo dia de oficina, ao final do encontro, dois alunos estiveram ausentes e pediram à professora da classe que comunicasse a justificativa da falta em nome dos mesmos. Ambos, com responsabilidade e compromisso em participar das oficinas ainda enquanto voluntários, traduzem o respeito para com esta investigação e o quanto o diálogo foi benéfico, pois desejavam estar presentes. Compromisso presente até mesmo no ato de assumir não ter realizado a leitura completa do romance como fez a estudante (30): P1: “[...] confesso não ter terminado de ler ainda [...]”, com indícios linguísticos de quem se compromete a cumprir a tarefa.

Assim como para Stierle (1979), até mesmo o ato de fechar um livro faz parte da recepção desencadeada por um texto. Cada detalhe descrito anteriormente demonstra a forma como receberam as atividades propostas durante as oficinas. São essas reações, para além dos comentários sobre *1984*, que nos permitiram observar o grau de envolvimento dos alunos durante esta pesquisa e, assim, constatar a obtenção de resultados positivos, observando a criticidade e sensibilidade tanto na leitura quanto na expressão dos pensamentos dos jovens. Como nos trechos a seguir, escritos pelo voluntário (15):

P1: “O livro foi produzido em 1930, mas retrata o futuro, que mesmo agora sendo passado, se faz presente na sociedade contemporânea. [...] Assim como Winston Smith, a sociedade era altamente vigiada pelo governo, todos eram vigiados sobre o que faziam e caso tentassem ir contra as ideias, sofriam com os policiais do pensamento, essas pessoas sumiam, desapareciam”.

P2: “Ao analisar o texto do romance, nota-se que mesmo sendo uma obra mais antiga, ainda se faz presente na sociedade contemporânea, se tratando principalmente de questões políticas. Toda experiência do totalitarismo, onde a população em massa sofre com as vigilâncias que ocorre no romance, ainda é relatado na sociedade toda da ficção. Pessoas sendo fortemente vigiadas por câmeras, TVs, até mesmo ao usar cartões e documentos com seus dados”.

No primeiro fragmento acima, está transcrita a referência feita pelo aluno em sua produção textual realizada no princípio dos encontros acerca da congruência entre a literatura e a realidade. Apesar da confusão de datas, nota-se que o leitor assume uma perspectiva observadora, porém, inicialmente, apenas cita e não desenvolve argumentação sobre o assunto. Todavia, logo no início do segundo texto produzido, o estudante volta ao tema e,

brevemente, discorre sobre as relações entre o romance de 1949 com a realidade atual. Depreende-se, portanto, existir um avanço no sentido de encontrar meios de justificar sua ideia, por meio de reflexão crítica de si e do meio em que vive. A exemplo disso, optou-se por transcrever integralmente os textos referentes ao aluno (14):

P1: “A partir da leitura deste livro compreendi a existência de uma sociedade extremamente embasada pela manipulação, onde quase todos os atos da população ficam submetidos as ordens de um determinado grupo político. Através disso, a maior parte do povo encontra-se na miséria enquanto os líderes regozijam-se no poder”.

P2 – “Com a leitura desse livro fica mais simples a percepção sobre o estilo de governo que alguns grupos políticos adotam em relação determinadas civilizações. A partir das ideias mencionadas nesse romance nota-se como os fatos nele presentes englobam problemas semelhantes em sociedades estabelecidas em diferentes espaços de tempo. É de fundamental importância a discussão sobre as temáticas envolvidas no contexto histórico e social das pessoas presentes no desenvolver do livro, porque é através de suas atitudes relacionadas as imposições cometidas pelo governo que podemos compreender o preocupante nível de manipulação ali presente”.

A primeira produção mostra as impressões iniciais desse aluno antes da realização das oficinas. Por essa razão, podemos ter uma visão mais pura do contato leitor-livro e perceber a sua capacidade de interpretação crítica. Ainda que de maneira breve, o discente demonstra ter compreendido o livro lido, assim como as primeiras impressões que para ele foram as mais evidentes: a manipulação. Essa problemática, para o aluno (14), tem grande relevância, uma vez que aparece em seus dois textos, bem como em suas expressões orais, como poderá ser conferido durante este trabalho. Em relação ao texto seguinte, há uma continuação das reflexões iniciadas anteriormente, como a confirmar o ponto de referência que para ele o livro se tornou, pois menciona a importância de ter percebido como o controle fora ali narrado, bem como observado as relações entre romance, realidade e tempo.

Do mesmo modo, foi possível identificar a expansão do horizonte de leituras possíveis no sentido de conseguir ir além das linhas escritas, para melhor interpretá-las. Trazendo o texto para o seu mundo particular, o sujeito leitor pode otimizar a compreensão do que leu, demonstrar – no caso dos textos escritos e debates – sua subjetividade, e, com isso, acrescentar um novo ponto de vista talvez desconhecido pelos demais. Um exemplo disso é a comparação feita pelos alunos a seguir, os quais recuperam leituras que para eles tiveram algum sentido e agora, associadas a *1984*, terão nova significação:

P2: “ [...] pode-se relacionar com um filme que se chama “O doador de memórias”. Neste filme as pessoas vivem em uma sociedade fechada que não se pode ver as cores, não pode ter sentimentos e se apaixonar, com isso as pessoas devem tomar remédios para que os sentimentos não se desenvolvam [...] e pode se relacionar com o livro também, pois o chefe só aparece nas teletelas, assim como o grande irmão”. Voluntária (05)

P2: “ A obra tem semelhanças com o filme Elysium ambos possuem uma sociedade autoritária e o livro *1984* relatava o futuro e Elysium também [...]”. Voluntário (29)

P2: “O livro também me recordou bastante outro romance em série que eu já havia lido, chamado ‘Bloodlines’ da autora Richelle Mead, no qual a personagem principal foi manipulada toda sua vida com princípios equivocados, e quando esta começa a perceber eles a incluem em uma clínica de reabilitação e a tortura e tomam medidas horríveis para ele retorne a pensar como eles”. Voluntária (33)

Nessa sequência, para Suvin (1972, p. 381), “ainda mais importante, (a FC) exige do autor e do leitor, do professor e do crítico, não apenas um conhecimento especializado, quantificado (*scientia*), mas uma imaginação social cuja qualidade, sabedoria (*sapientia*), ateste a maturidade de seu pensamento crítico e criativo”⁴⁶. Destarte, mesmo para aqueles participantes considerados não leitores, ou para leitores desinteressados nesse tema, o romance lido oportunizou-os a observar com acuidade “a maturidade do pensamento crítico e criativo” dos envolvidos.

⁴⁶ Trecho original: “even more importantly, it (SF) demands from the author and reader, teacher and critic, not merely specialized, quantified positivistic knowledge (*scientia*) but a social imagination whose quality, whose wisdom (*sapientia*), testifies to the maturity of his critical and creative thought”. (Tradução desta autora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou verificar a recepção dos textos literários dos estudantes concluintes do Ensino Médio do CEPI Sérgio Fayad em Formosa – Go com base na Estética da Recepção e na sequência básica delineada por Cosson (2016). Nesse sentido, priorizou-se o levantamento e análise de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Para entender a situação da leitura no Brasil fez-se inicialmente um apanhado sobre as pesquisas que tratam da leitura no país, como a *Retratos da Leitura* no Brasil e o Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF) de 2016, relacionando-as com a realidade escolar. Com isso, buscou-se discutir que antes de ler literatura, ainda existe a problemática mesma em ler textos em geral. Dessa forma, o letramento literário é fundamental para o sucesso dessa leitura em específico, mesmo porque é preciso sempre levar em consideração a heterogeneidade em sala de aula, inclusive no que tange ao tempo e processamento da leitura.

Posteriormente, ao discutir a literatura no Ensino Médio, observou-se a perspectiva dos documentos oficiais em comparação com a realidade observada na instituição escolar supracitada. Constatou-se haver a consideração da interação entre leitor e texto pelos documentos atuais divulgados em um momento de transição na educação básica nacional, demonstrando haver preocupação em pensar o leitor, ainda que tardiamente. Demonstraram-se ainda os percalços enfrentados pela professora regente em relação à prática de leitura durante o ano de 2017, comprovando a contínua existência de diversos desafios ainda a serem superados.

O fato das atividades de leitura previstas para o primeiro semestre letivo não terem sido realizadas demonstraram o pouco espaço que a literatura ainda ocupa no ensino de Língua Portuguesa, estando em constante disputa com os demais conteúdos priorizados. Por outro lado, os respondentes consideram-se satisfeitos quanto às práticas realizadas em sala de aula, expondo o esforço desta instituição bem como da professora regente em alcançar bons resultados e a preocupação em superar os obstáculos existentes.

Em contrapartida, com base nos questionários respondidos pelos discentes apontaram a literatura clássica como uma das leituras de maior preferência entre as turmas. Vale ressaltar que aqui considera-se literatura clássica no sentido de pertencente ao cânone cujos títulos fazem parte da rotina escolar. Assim, apesar de não terem sido realizadas as atividades de leitura previstas para o primeiro semestre letivo esse dado demonstra haver boa receptividade

pelas leituras propostas pela escola que geralmente selecionam textos clássicos, não os avaliando como enfadonhos. Percebe-se essa informação como um facilitador para o trabalho com a literatura por constatar a aparente aceitação das obras canônicas ao contrário do que normalmente afirma o senso comum. Não se trata de privilegiar a seleção apenas dos textos consagrados, mas de reconhecer menos uma barreira com esse modelo de letramento na escola cujo material deve conter tanto obras contemporâneas ou marginais quanto os clássicos da literatura.

Retomando aos dados obtidos a partir dos questionários respondidos pelos alunos, pode-se analisar as concepções a respeito da leitura por parte do público estudado. Mais da metade dos voluntários (63, 2%) associam leitura ao prazer e ampliação do conhecimento de mundo, (66, 1%) preocupam-se com a senso de análise crítica do que leem, demonstrando que boa parte dos alunos veem a leitura como fonte de prazer e conhecimento. Isso pode estar relacionado ao discurso contínuo há algum tempo sobre a importância da leitura e o prazer que dela se retira, ou, ao incentivo recebido na família, posto que (57, 3%) dos pais dos alunos incentivam os filhos à prática de leitura ainda que com baixa escolaridade. Desse modo, grande parte dos alunos se vê como leitora ainda que leiam pouco ou com pouca frequência, tendo em vista que somente catorze discentes afirmaram ler muitíssimo.

Por outro lado, percebeu-se haver uma parcela grande de alunos que ainda consideram a leitura cansativa, difícil por ser preciso relacionar ideias, dedicar atenção, revelando haver dificuldades com a prática da leitura que podem estar ligadas ao desinteresse pelo que é lido ou por essa atividade em si, dificuldades de compreensão e cansaço pelo tempo de permanência na escola. Outros alunos demonstraram conceber a leitura como uma maneira de facilitar a produção de textos escritos ou por considera-la como necessária ao campo profissional transparecendo a ideia de ler por necessidade mais que por escolha. Essa constatação é corroborada quando analisamos os dados da questão seis, em que (48, 5%) dos jovens afirma ler por necessidade, para realização de provas (concurso ou escolar). A principal motivação para a leitura bem como a de literatura permanece bastante ligada às necessidades práticas para o cumprimento de um objetivo passando ao largo da constituição de uma atividade frequente ou da sua execução por vontade própria. Neste caso, após a conclusão do Ensino Médio, tais discentes interromperiam suas leituras de literatura?

Daqueles que se posicionaram como sendo não leitores é interessante analisar que o motivo número um para não ler é a falta de orientação para desempenhar tal atividade. Embora seja um número baixo de alunos não leitores, salienta-se a importância do

direcionamento para o letramento literário em sala de aula. Por certo, investir em situações que promovam o letramento literário pode contribuir para que tais alunos recebam a devida orientação no processo de ler literatura, repleto de especificidades as quais nem sempre são apreendidas com facilidade. A partir dos dados elencados acima, de maneira geral, percebeu-se existir interesse por ler e por ler literatura, embora em níveis e por motivações diversas.

Constatou-se que os textos lidos são discutidos em sala segundo (58, 8%) dos respondentes, contudo somente (20, 5%) consideram que se concorda com a leitura dos alunos. Apesar do percentual baixo, considera-se que o fato dos textos serem discutidos em sala para mais da metade dos alunos demonstra haver a proposição de diálogo sobre a leitura e espaço para a expressão da sua subjetividade dos discentes. Para (30, 8%) dos jovens há a sugestão de leituras variadas para as aulas de Língua Portuguesa, indicando a necessidade de buscar maior diversidade de leituras sempre que possível conforme defendido nesta pesquisa. Por fim, salienta-se a questão da visita esporádica à biblioteca que parece permanecer mais como um espaço para pesquisas que para prática da leitura.

À parte isso, ao expressarmos alguns dos pontos de vista sobre os gêneros ficção científica, utopia e distopia chegou-se à conclusão das intersecções existentes entre eles, em que apresentam características e elementos em comum em muitos momentos. Por essa razão optou-se por utilizar em sala de aula o romance *1984* de George Orwell por apresentar uma possibilidade diferente de leitura para os alunos contendo elementos ligados a ficção científica. A partir da experiência cuidadosamente averiguada ao longo desta dissertação constatou-se que as atividades de leitura proporcionaram profícuas discussões colaborando para o estímulo e promoção do letramento literário.

Como se sabe, a instituição escolar sofre diversos impasses durante o processo de ensino em todos os níveis. Contudo, ao final desta pesquisa, pudemos ver de perto mais uma experiência bem-sucedida ao que se propôs. Obviamente, as dificuldades surgiram, contudo, não comprometeram o resultado das atividades realizadas, e oportunizaram a percepção dos efeitos alcançados, pois mesmo em meio aos entraves comuns ao cotidiano escolar houve compromisso e interesse por parte dos alunos. Neste caso, a boa recepção dos alunos no que tange à obra foi fundamental para alcançarmos bons resultados. Em consequência disso,

[...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou da educação literária na escola é nos formar como leitores, “não como qualquer leitor ou um leitor qualquer”, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive (SOUZA; COSSON, 2013, p. 106).

Nesse sentido, os leitores foram expostos à maior diversidade de leituras possível sobre os temas trabalhados para assim ampliar seu horizonte de leituras e capacidade crítica, proporcionando o contato com bens culturais inéditos para esse público. A partir das respostas e opiniões articuladas pelo alunado tanto através da fala quanto da escrita, percebe-se, em sua maioria, haver construção de sentido propiciada pelas leituras realizadas antes e durante as oficinas, bem como daquelas que já realizaram anteriormente. Sentido esse que parece ter sido revelador e enriquecedor para muitos, tendo em vista os relatos de entusiasmo ao realizar a leitura, descortinar as significações ali presentes e percebê-las para além daquilo que já conheciam, seja em relação ao contexto exterior à obra ou à literatura propriamente dita. Além disso, houve a manifestação do desejo por dar continuidade à leitura das obras do romancista George Orwell, demonstrando resultados positivos relacionados ao deleite da narrativa lida para as oficinas, bem como ao estímulo ao prosseguimento da prática leitora.

Em termos gerais, parte das ideias dos alunos apareceram já no primeiro contato que tiveram com a leitura, fato verificado através dos textos redigidos no encontro introdutório. Daí em diante, os distintos pontos de vistas do alunado foram estimulados, buscando abrir espaço para exposição de tais interpretações. Por conseguinte, constata-se o amadurecimento do posicionamento de alguns alunos diante do texto a partir das oficinas e das ideias colocadas pelos próprios colegas. Mesmo aqueles cujo pensamento é mais elaborado desde o início, tiveram a oportunidade de aprofundar, compartilhar, construir seu ponto de vista, além de ler, ver e ouvir diferentes (ou não) percepções, bem como outros textos, imagens e, assim, refletir sobre o assunto.

Isso mostra o sucesso da estratégia proposta – sequência básica (COSSON, 2016) – para partilhar a leitura da narrativa selecionada e comprova a necessidade de colocar em prática o letramento literário, tendo em vista que apenas ler pode configurar resistência a esse tipo de letramento específico na escola (COSSON, 2016). Assim trazer a leitura e as discussões para a sala de aula é de fundamental importância. Alguns estudantes demonstraram seguir uma linha de pensamento parecida, podendo configurar imaturidade leitora ou mesmo insegurança em assumir posicionamentos divergentes diante dos demais colegas e da

professora pesquisadora. Por outro lado, pode indicar uma característica decorrente do próprio processo de compartilhamento das impressões sobre o romance, construídas coletivamente.

Sabemos que a instituição escolar não pode dar conta de tudo por motivos óbvios, porém pode-se buscar alternativas para otimizar as atividades em aula, afinal não se deve esquecer os princípios e os objetivos aos quais a escola se propõe. Por outro lado, há que se considerar que a leitura literária parece fadada à angústia dos professores da área, que reconhecem sua importância, porém são sobrecarregados de obrigações a dar conta em meio a um ensino ainda problemático e, agora, em transição, e são obrigados a decidir se darão preferência à Literatura ou aos conhecimentos linguísticos e gramaticais da Língua Portuguesa, como é o caso da professora regente voluntária. Um profissional que recebe formação abrangente e conhece a necessidade de ambas disciplinas se vê obrigado a fragmentar-se, a si e as suas concepções e maneiras de trabalho. No entanto, desse encontro intrincado entre professor e aluno nas escolas podem-se alcançar bons resultados, como os que apresentamos nesse trabalho apesar das dificuldades encontradas durante o percurso, como: barulho decorrente da construção de novas instalações escolares, calor, cansaço e, por vezes, baixo índice de participação dos alunos, pouco tempo disponibilizado para a realização das oficinas, dificuldade de acesso ao livro por parte de alguns alunos, por exemplo.

Outrossim, deve-se ter em mente que o estímulo à leitura, assim como a própria aquisição do saber, deve acontecer para além da escola. A formação crítica e independente dos discentes ocorre quando não se limita às aulas e sim faz delas o ponto de partida para novas descobertas; caso contrário, ainda existirá dependência. No que tange à leitura, isso fica ainda mais evidente, posto que há alunos que leem somente se houver solicitação da escola. Daí a importância de pensar-se a leitura também na escola, uma vez que ela pode ser o único ambiente de estímulo à leitura que o aluno terá.

Com base nas atividades de leitura aplicadas e nos comentários feitos pelos estudantes, ficou evidente seu agrado pela narrativa lida, expressando claramente os efeitos positivos da leitura e confirmando a afinidade com os clássicos literários, elementos da FC e a temas que envolvam história conforme gráficos referentes aos questionários aplicados. Percebemos ter havido, por parte de alguns alunos, um encontro prazeroso com a obra em que, mais que compreendê-la, os estudantes fruíram-na, deleitando-se livremente com o que aconteceria nas próximas páginas. De acordo com os próprios leitores voluntários, o romance de Orwell impactou-os de tal maneira que permanecerá em suas memórias.

Observou-se também a existência de sentimento de indignação, frustração ou medo diante de vários momentos da narrativa, o que remete à identificação com a obra (JOUVE, 2002) bem como revela uma leitura sensível e crítica, visto que há a percepção e comparação de detalhes entre os textos literários (características do Ministério do Amor, p. ex.) e a percepção das apreciações críticas geradas pelo romance.

Com base nisso, percebeu-se que muitos alunos se comportaram de maneira participativa no processo de leitura e demonstraram isso durante as oficinas configurando, portanto, ter havido verdadeira interação texto-leitor, conforme Iser (1999), Jouve (2002) e Eco (1991), em que mesmo com os limites textuais, preservou-se o espaço para o ecoar da voz dos voluntários. Ressalta-se que o diálogo sobre as leituras fora bastante profícuo como evidenciado durante as oficinas. Uma troca de leituras entre mesmo os próprios colegas que argumentaram e contra-argumentaram, construindo significações para a obra lida ao expressar o que a sua subjetividade e sensibilidade leitora permitiu apreender.

Durante as oficinas, foram necessárias algumas interferências por parte desta mediadora quando da falta de entendimento, informação e participação do alunado, pois ainda é o professor a maior fonte de conhecimento dos alunos, dado confirmado também através das respostas aos questionários. A partir disso, ao longo dos encontros constatamos problemas de compreensão, informações erradas, desvios da norma padrão, e dificuldades em expressar o pensamento. Assim, as intervenções consistiram em auxiliar nas dúvidas e buscar instigar o aluno às discussões novamente.

Afinal são essas atitudes que fazem parte do papel do professor, contribuindo para com aqueles estudantes que ainda se encontrassem perdidos por não entenderem a obra, por não gostarem ou por achar que literatura serve apenas para fazer provas. Desse modo, tentamos provocá-los a descortinar e permanecer nesse caminho de descobertas abrindo o leque de pensamento tanto em relação a literatura quanto ao mundo que o cercam. Nesse sentido, a escolarização da literatura se mostra uma vez mais fundamental para o incentivo à leitura e para o próprio entendimento do aluno, posto que as questões suscitadas acima podem, com o tempo e com práticas de fomento ao letramento literário, serem reduzidas ou extintas.

Versa-se, então, sobre existir flexibilidade e sensibilidade para entender as necessidades do público alvo – inclusive as dificuldades enfrentadas pelos próprios professores –, da escola, da região e pensar estratégias realistas para se chegar ao melhor

resultado possível ao invés de estabelecer uma receita pronta. Se os discentes são singulares quando da interpretação de um texto, devemos nos atentar para a especificidade de cada um quanto às estratégias e ao tempo de aprendizagem não somente relativo ao conteúdo, mas a entender qual é o lugar ocupado pela literatura em sua própria vida. Este é apenas o pontapé inicial.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- BALDESSIN, Marcelo Giglioli Stoppa. *A ficção científica como derivação da utopia – a inteligência artificial*. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. de Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 2. ed. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BONALUME NETO, Ricardo. *George Orwell: a busca da decência*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRAS, Luiz. Memórias. In: BRAS, Luis. *Paraíso líquido*. São Paulo: Terracota, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Semtec, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/Semtec, 2013.
- BRASIL. *Indicador de Alfabetismo Funcional: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2016.
- BRASIL. *Lei nº. 13.415, 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Matriz Curricular*. Formosa: Instituto Federal de Goiás, 2013.
- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2017.
- BRASIL. *Projeto Político Pedagógico: CEPI Sérgio Fayad*. Formosa, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p.169-193.

_____. Direitos humanos e Literatura. In: FESTER, Antonio Carlos. Ribeiro (Org.). *Direitos humanos e Literatura*. São Paulo: Braziliense, 1989. p. 107-126.

CARNEIRO, André. Do outro lado da janela. In: TAVARES, Bráulio (Org.). *Páginas do futuro: contos brasileiros de ficção científica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

CHARTIER, R. *Escutar os mortos com os olhos*. Estud. av., vol. 24, n.69, São Paulo, 2010.

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

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Maria Cristina C. A leitura das imagens. ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. *Ensino de Literatura: O que dizem as dissertações e teses recentes (2001–2010)?* DLVC, João Pessoa, v. 8. n. 2, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/10715-17964-1-PB.pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2017.

DIAS, André. A crise da leitura e a formação do leitor: impasses e perspectivas. In: DIAS, DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa do (Orgs.). *Leitura e formação do leitor: cinco estudos e um relato de experiência*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6. ed. Trad.: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FIKER, Raul. *Ficção Científica, ficção, ciência ou uma épica de época?* Porto Alegre: L&PM, 1985.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2014.

FRANCISCO, Rafael da Cunha Duarte. *Nós somos os mortos: A estética do prognóstico na literatura realista distópica de Aldous Huxley, George Orwell e Yevgeny Zamyatin*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Departamento de História do Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

FROMM, Erich (1961). Posfácio. In: ORWELL, George. *1984*. Trad. de Alexandre Hubner e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GIROLDO, R. *A ficção científica no ensino de literatura*. Revista Cerrados, v. 25, n. 42, Brasília, UnB, 2016.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. *Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade*. Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, 2013.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. v. 36. Trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. de Johannes Kretschmer. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

JAUSS, Hans Robert *et al.* A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. v. 36. Trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vincent. *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

LEITURA EM REVISTA. Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, n. 1, out. 2010. *Entrevista com Vincent Jouve, autor de A leitura*. Entrevista concedida a Leonardo Almeida, Rosana Bines, Brigitte Hervot, Benedito Antunes. Trad. de Brigitte Hervot. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5628/material/entrevista.com.JOUBE.PDF>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. de Pedro Maia Soares. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

MOEHLECKE, Sabrina. *O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

NUNES, Diogo Cesar. *O futuro como história: utopia e ficção científica*. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, USP, São Paulo, jul. 2011*.

OLMI, Alba. Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil, mas necessária. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Orgs.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2005.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, ed. 1ª, Tradução: Luiz Carlos Bombassaro, 2016.

ORWELL, George. 1984. Trad. de Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ORWELL, Sonia; ANGUS Ian (Org.). *The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell Volume II: My Country Right or Left 1940-1943*. v. 2. England: Penguin Books, 1971.

ORWELL, Sonia; ANGUS Ian (Org.). *The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell: In Front of your Nose 1945-1950*. v. 4. New York: Harcourt, 1968.

OTERO, Rebeca. *Reforma do Ensino Médio deve formar professor*. Entrevista concedida a Luísa Martins. 28 set. 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-deve-formar-professor-diz-unesco,10000078625>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PAULANI, Leda Maria. Leitura e mercado de livros no Brasil: os resultados de duas diferentes pesquisas. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2014.

PAVLOSKI, Evanir. 1984: A distopia do indivíduo sob controle. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir a adversidade*. Trad. de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2010.

PIMLOTT, Thomas Pynchon. *Posfácios (1989)*. In: ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. Tese de doutorado: UFMG, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PIRES, Yure de Freitas. *Sintonia entre os mundos: retroalimentação entre realidade e ficção científica em obras de H. G. Wells, George Orwell e Ray Bradbury*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Goiânia, 2017.

REZENDE, Neide L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROBERTS, Adam. *The history of science fiction*. New York: Palgrave Macmilian, 2006.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Antonio. *O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*. Campina Grande: EdUEPB, 2016.

SILVA, Rossieli S. da. *A reforma do Ensino Médio*. Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional. Entrevista concedida a Prof. Francisco Cordão, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, jan.-abr. 2017. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/issue/viewFile/52/72>>. Acesso em: 02 maio 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, R.; COSSON, R. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. In: Conteúdo e didática de alfabetização, Unesp. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 02 maio 2017.

STEPHANI, Adriana Demite. *Atividades de leitura literária no Ensino Médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica*. 2014. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v. 36.

SUVIN, Darko. *On the poetics of the science fiction genre*. *College English*, v. 34, n. 3, Dec. 1972. p. 372-382.

ZILBERMAN, Regina. A dialética da leitura entre a democratização e o cânone. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*. São Paulo: Via Atlântica, 2008.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Org.). *Leitura-perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

ANEXO I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE FORMOSA - GO – 2017

Questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio de Formosa - GO - 2017

1. Preencha os espaços com o cuidado de não deixar nenhum deles em branco.

Nome da escola _____

Localização _____

Sua série escolar _____

Sua idade _____

Data de aplicação deste questionário __/__/_____

2. Observações gerais:

2.1. Você deve entender a área de Língua Portuguesa, como informação presente em várias questões, composta por aulas de Redação, Gramática e Literatura.

2.2. Leia atentamente cada item das questões para, só depois de uma análise séria de seu conteúdo, respondê-las.

2.3. Você pode optar por mais de um item em cada questão. Só tenha o devido cuidado de não se contradizer em suas escolhas.

2.4. Em caso de dúvidas quanto ao conteúdo de um item chame o pesquisador-aplicador, ou o professor, para auxiliá-lo em sua leitura e compreensão.

Questões

1. A leitura, para você

é importante porque amplia os conhecimentos de mundo;

não é importante porque pode ser substituída por outros meios para receber informação como conversas e assistir a telejornais;

é importante porque possibilita um convívio melhor com outras pessoas;

não é importante porque nada acrescenta a um convívio melhor com outras pessoas;

é importante porque dá prazer, além de ampliar os conhecimentos de mundo;

não é importante porque não é um hábito entre as pessoas de seu convívio.

2. Você considera a leitura, normalmente, uma atividade complexa?

OBS: Se sim, marque o(s) item(ns) referente(s).

porque exige pensar no que está escrito (ir guardando e relacionando todas as ideias escritas);

porque exige um trabalho mental de adaptação do que se lê a um objetivo específico (por exemplo, ler um romance para apresentá-lo em sala);

porque exige um “estar consigo mesmo”, em atitude de silêncio e atenção ao que se lê.

Não, porque a prática de leitura facilita a compreensão do que se lê.

3. Você considera a leitura uma atividade mentalmente cansativa?

OBS: Se sim, marque o(s) item(ns) referente(s).

porque o conteúdo dos textos, normalmente, são de histórias sem ação, só com bastante descrição e palavras difíceis;

- porque os textos, normalmente, trazem pouca informação interessante;
- porque os textos têm muitas informações que não fazem parte do seu dia a dia na escola, em casa, com os amigos etc.;
- porque ler exige atenção e disposição para apreender novas informações.
- Não, porque a prática de leitura oferece informações que são importantes para quem lê.

4. Você considera que o hábito da leitura é

- demonstração de sabedoria, inteligência e conhecimentos gerais;
- atividade mais apropriada para pessoas de mais idade;
- atividade que promove integração entre leitor e texto (permitindo que a pessoa que lê conheça mais o mundo em que vive e conheça melhor a si própria);
- atividade que facilita a produção de textos escritos;
- atividade que pode ser dispensável, em função das informações, por exemplo, da TV;
- atividade que dá prazer pela ato mesmo da leitura; pela possibilidade, assim, de conhecer o mundo e as pessoas.

5. O hábito de adquirir informação por meio da leitura

- pode permitir que se tenha mais sucesso na profissão;
- não interfere na possibilidade de se arrumar uma boa profissão;
- pode levar as pessoas a serem menos violentas, na medida em que estão mais bem informadas sobre, por exemplo, questões referentes a um bom convívio social;
- serve pouco para que as pessoas escolham melhor seus representantes políticos;
- facilita muito uma visão mais crítica, por exemplo, sobre economia, religião, drogas;
- se desenvolvido desde a infância, facilita o entendimento do mundo e da própria leitura;
- aprimora o senso de análise do que se lê, a expressão escrita e oral.

6. Esta questão se divide em duas partes. Se você optar pela alternativa a, marque o(s) item(ns) referente(s); se optar pela alternativa b, o(s) outro(s).

Quanto a um leitor brasileiro que lê, em média, 2 livros por ano:

- a) Você se considera uma pessoa que lê muitíssimo (mais de 6 livros);
- muito (entre 4 e 3 livros);
 - bastante (até 3 livros);
 - razoavelmente (até 2 livros);
 - pouco (1 livro);

e assim faz por ser necessário, por exemplo, para prestar um concurso ou fazer uma avaliação na escola;

- por ser importante porque amplia seus conhecimentos de mundo;
- por ser obrigado pelos pais e/ou professores;
- para ter uma sensação de prazer, pelo próprio ato de ler;
- porque acha difícil manter a atenção ao texto lido;
- por ser importante para entender melhor o mundo e as pessoas;
- por influência dos amigos.

b) Você se considera uma pessoa que não lê

- porque não acha necessário ler;
- porque não tem tempo para ler;
- porque não foi bem orientado para a prática de leitura;
- porque não tem paciência para ler;
- porque não gosta de ler.

7. Você tem contato com as informações do dia-a-dia sobre assuntos como viagens, economia, esportes, artes, política, negócios, religião, sociedade, família, educação por meio de

- leitura de jornais; leitura de revistas;
- televisão com canais abertos
- telejornais
- programas de variedades;
- TV por
- em sua casa
- na escola
- em outros ambientes;
- leitura de livros em sua casa
 - na biblioteca da escola
 - em outros ambientes;
- computadores, via internet em sua casa
 - na escola
 - em outros ambientes;
- rádio FM AM;
- celular
- conversas com amigos e parentes; conversas com professores.

8. Os itens tratam dos assuntos de leitura e de quanto tempo em que ela foi feita pela última vez:

- a) Quanto a livros, você prefere os
- romances clássicos (Machado de Assis, José de Alencar, José Saramago etc.)
 - romances de autores contemporâneos conhecidos (Paulo Coelho, por exemplo)
 - romances de autores contemporâneos não tão conhecidos
 - de ficção científica (policial, espacial etc.)
 - históricos (sobre história do Brasil, da Europa etc.)
 - técnicos (publicidade, astronomia, mecânica, saúde, botânica etc.)
 - de autoajuda (para um convívio mais espiritual com as pessoas, por exemplo)
 - outros _____
 - você não tem hábito de ler livros.
- Quanto ao último livro lido por você, foi há
- alguns dias; mais ou menos dois meses;
 - uma semana; mais de dois meses;
 - duas semanas; mais de três meses;
 - um mês; não se lembra.
- b) Quanto a jornais, você prefere os
- de circulação regional (Correio Braziliense ou outro de sua região)
 - de circulação nacional (Folha de São Paulo, Estado de Minas, por exemplo)
 - outros _____
 - você não tem hábito de ler jornais.
- Quanto ao último jornal lido por você, foi há
- alguns dias; duas semanas; mais ou menos dois meses; não se lembra.
 - uma semana; um mês; mais de dois meses;

- c) Quanto a revistas, você prefere aquelas como
 Playboy, G; Casa & Jardim, Casa Cláudia
 Época, Veja, Isto é; Nova, Elle, Capricho
 Boa Forma, Corpo a Corpo; Caras, Gente
 Mônica, Mickey, HQs; outras _____
 você não tem hábito de ler revistas.
 - Quanto à última revista lida por você, foi há
 alguns dias; duas semanas; mais ou menos dois meses; não se lembra.
 uma semana; um mês; mais de dois meses;

9. Os quatro itens seguintes, que dizem respeito a sua própria leitura e não a de outras pessoas, referem-se a compras e empréstimos:

- a) Você compra livros por vontade própria
 só quando é obrigado, mesmo não querendo
 e compra sempre (mais de 2 vezes por semana); uma vez por mês;
 sempre (1 vez por semana); a cada dois meses;
 de vez em quando (uma vez a cada 15 dias); uma vez por semestre.

Você não tem hábito de comprar livros porque não gosta de seus assuntos;

- porque não tem tempo para ler;
 porque não tem dinheiro;
 porque não há livrarias/bancas perto de sua casa;
 porque não tem necessidade de sua leitura.

- b) Você compra jornal por vontade própria
 só quando é obrigado, mesmo não querendo
 e compra sempre (mais de 2 vezes por semana); uma vez por mês;
 sempre (1 vez por semana); a cada dois meses;
 de vez em quando (uma vez a cada 15 dias); uma vez por semestre;

Você não tem hábito de comprar jornais porque não gosta de seus assuntos;

- porque não tem tempo para ler;
 porque não tem dinheiro;
 porque não há livrarias / bancas perto de sua casa;
 porque não tem necessidade de sua leitura.

- c) Você compra revista
 por vontade própria
 só quando é obrigado, mesmo não querendo

- e compra
 sempre (mais de 2 vezes por semana);
 uma vez por mês;
 sempre (1 vez por semana);
 a cada dois meses
 de vez em quando (uma vez a cada 15 dias);
 uma vez por semestre;

Você não tem hábito de comprar revistas () porque não gosta de seus assuntos;
 () porque não tem tempo para ler;
 () porque não tem dinheiro;
 () porque não há livrarias / bancas perto de sua casa;
 () porque não tem necessidade de sua leitura.

c) Você pede livros emprestados, somente para leitura,
 () de professores; () de pais;
 () de colegas; () de bibliotecas.

() Você não os pede emprestados.

Você pede livros emprestados, para pesquisas escolares,
 () de professores; () de pais;
 () de colegas; () de bibliotecas.

() Você não os pede emprestados.

10. Dos itens abaixo, marque aqueles que possui e/ou utiliza em sua casa:

- () rádio () aparelho de som sem CD player
 () computador () televisão com canais abertos (Globo, SBT etc.)
 () computador c/ acesso à Internet () televisão com canais fechados (NET, Sky etc.)
 () telefone fixo (em casa) () videocassete
 () aparelho de som com CD player () DVD
 () telefone celular (de uso próprio)

11. Quanto a seus pais, marque os itens seguintes:

- a) Eles, normalmente,
 () incentivam a leitura em casa e na escola;
 () não incentivam a leitura;
 () incentivam visitas a museus, exposições etc.
 () não incentivam visitas a museus, exposições etc.
 () têm hábito de ler () jornal () revista () livro;
 () têm hábito de assistir, pela televisão, a () novelas; () programas variados;
 () noticiários; () documentários;
 () programas policiais; () filmes.

b) Têm escolaridade:

- sua mãe, até () ensino fundamental; seu pai, até () ensino fundamental
 () ensino médio; () ensino médio;
 () ensino superior; () ensino superior;
 () pós-graduação; () pós-graduação;
 () sua mãe não tem escolaridade. () seu pai não tem escolaridade.

12. Quanto a seus professores da área de Língua Portuguesa,

- a) normalmente, eles
 () demonstram a importância da leitura como atividade prazerosa e como fonte de informação;
 () não demonstram essa importância;
 () propõem leituras se preocupando em escolher as mais interessantes para sua idade, sua realidade social etc.;

- propõem leituras sem ter essa preocupação;
- discutem com os alunos, para esclarecer objetivos a serem atingidos, antes de decidir qual leitura será feita;
- não discutem com os alunos sobre tais questões;
- concordam com ideias de leitura – uma análise pertinente, por exemplo – feita pelos alunos;
- não concordam com essas ideias de leitura;
- propõem leituras variadas, por exemplo, sobre arte, esportes, política;
- não propõem leituras variadas.

b) Esses professores, normalmente,

- usam métodos para avaliar, como fichamentos e resumos, sem análise e discussão das leituras feitas;
- usam esses métodos com análise e discussão das leituras feitas;
- aplicam avaliações, sobre leituras feitas, que poderiam ser mais interessantes, por exemplo, valorizando a leitura feita com atenção e preocupação de entender mesmo o assunto;
- aplicam avaliações, sobre leituras feitas, que são interessantes.

c) Com relação à literatura em geral, escolas e obras literárias, os professores de literatura, normalmente, demonstram ter um nível de leitura

- que deveria ser melhor;
- razoável;
- muito bom;
- excelente;

e com relação a assuntos variados – por exemplo, esportes, política, economia, artes, moda, filosofia – os professores demonstram ter um nível de leitura

- que deveria ser melhor;
- razoável;
- muito bom;
- excelente.

13. Você considera que outras atividades poderiam auxiliar a compreensão das leituras feitas, sobretudo as que são pedidas na escola, tornando-as mais informativas e interessantes?

- Sim, atividades como
 - encenação teatral de romances ou partes deles;
 - assistir a filmes feitos a partir dos livros pedidos;
 - assistir a filmes, documentários relacionados a assuntos dos livros;
 - pesquisas sobre os períodos em que os livros foram escritos;
 - discussões com outros professores da área de Língua Portuguesa e professores de outras áreas;
 - visitas, passeios a lugares públicos – laboratórios, museus, teatros, por exemplo – para estudos vários sobre técnicas, pesquisas, as artes em geral;
 - análises gramaticais de trechos dos livros;
 - conversas com escritores, artistas da região;
 - realização de leituras na própria sala de aula;
 - leituras, pesquisas prévias, que facilitariam a leitura feita
 - Não, outras atividades não tornariam a leitura mais informativa e interessante.

14. Esta questão se divide em duas partes:

a) Dos itens abaixo, marque os que sua escola possui para uso dos alunos:

- biblioteca
- aparelho de som

- computador televisão com canais abertos
 computador c/ acesso à Internet televisão com canais fechados (TV Escola etc.)
 aparelho de som com CD player videocassete
 DVD *datashow*

b) Dos itens abaixo, marque os que os professores da área de Língua Portuguesa utilizam, habitualmente, como complemento de suas aulas:

- datashow* aparelho de som
 computador televisão com canais abertos
 computador c/ acesso à Internet televisão com canais fechados
 videocassete DVD
 aparelho de som com CD player visita à biblioteca (para pesquisas etc.)
 cópias de textos nenhum deles

15. Esta questão se divide em quatro partes:

a) Dos assuntos listados abaixo, qual(is) lhe desperta(m) mais o interesse:

- esportes economia noticiários de TV artes
 religião política novelas literatura nacional
 saúde educação astronomia literatura internacional
 música eventos artísticos sexo outros _____
 drogas viagens, passeios autoajuda
 matemática física química

b) Sobre os assuntos marcados, nas aulas de Língua Portuguesa,

- eles são discutidos rotineiramente; raramente são discutidos;
 ele são discutidos de vez em quando; nunca são discutidos.

c) Sobre os assuntos marcados, os professores da área de Língua Portuguesa

- pedem leitura sobre eles rotineiramente;
 pedem leituras sobre eles de vez em quando;
 pedem leitura sobre eles raramente;
 nunca pedem leitura sobre eles.

d) Marque os assuntos, no seu entender, que mais despertam o interesse desses professores para desenvolver atividades relacionadas, por exemplo, a leituras e pesquisas:

- esportes economia noticiários de tv artes
 religião política novelas literatura nacional
 saúde educação astronomia literatura internacional
 música eventos artísticos sexo outros _____
 drogas viagens, passeios autoajuda;

Questionário aplicado ao (a) professor (a) de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio de Formosa - GO - 2017

Preencha os espaços com o cuidado de não deixar nenhum deles em branco.

Nome da escola _____

Localização _____

Data de aplicação deste questionário ___/___/_____

1. Há quanto tempo você leciona? _____

2. Você conhece a proposta de reforma do Ensino Médio? _____

3.Você considera a nova proposta apropriada para a realidade brasileira? E para sua escola? Por quê?

4.A escola em que trabalha já desenvolve trabalhos nos termos do novo Ensino Médio?

5.Você considera possível uma articulação entre as três áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos; Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas) para o trabalho diário na escola? Explique.

6.E entre as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias? Quais as possíveis correlações?

7. Como você enxerga a Literatura nesse contexto?

8.Seus alunos possuem hábito de ler? Leem literatura?

9.Você possui o hábito de ler? Lê literatura?

10.Você considera a leitura de literatura importante? Por quê?

11.Descreva como você trabalha a Literatura em sala de aula.

12.Quais gêneros de textos utiliza? Você utiliza textos canônicos ou não canônicos? Quais seus critérios para a escolha?

13.Qual a frequência da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Com que frequência a atividade de leitura é realizada em sala?

14.Qual a(s) dificuldade(s) enfrentadas por você no ensino de Literatura hoje?

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título Provisório do Projeto: Leitura de literatura na escola
 Pesquisadora Responsável: Islara Floriana Mendes
 Instituição: Universidade de Brasília - UnB
 Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco
 Telefones para contato: (61) 99868-8129

O Sr./A Sr^a está convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: **Leitura de literatura na escola**, de responsabilidade da pesquisadora Islara Floriana Mendes.

A pesquisa tem como objetivo refletir sobre o ensino de Literatura nas aulas de Língua Portuguesa, dos alunos de 3º anos da Rede Pública de Educação de Formosa-GO. O procedimento de pesquisa inclui analisar estratégias de ensino de Literatura, visando alcançar progressos na formação de alunos-leitores. A participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que o aluno é livre para responder ou atuar durante a pesquisa. O participante não terá a identidade revelada, sendo garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do voluntário.

Eu,....., RG nº....., responsável legal por....., declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Formosa, de maio de 2017.

.....
 Assinatura do aluno

.....
 Assinatura do responsável

