

Carlos Eduardo Krebs Anzolin

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PELO
MÉTODO RECEPTACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Anzolin, Carlos Eduardo Krebs

Leitura do texto literário pelo Método
Recepcional : uma experiência no Ensino Fundamental
II / Carlos Eduardo Krebs Anzolin ; orientador,
Celdon Fritzen, 2018.
144 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

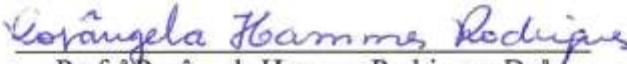
1. Letras. 2. Literatura. 3. Formação de leitor.
4. Método Recepcional. 5. Leitura subjetiva. I.
Fritzen, Celdon. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III.
Título.

Carlos Eduardo Krebs Anzolin

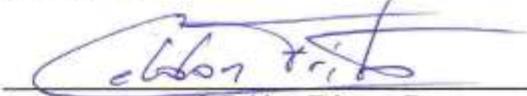
**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PELO MÉTODO
RECEPCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

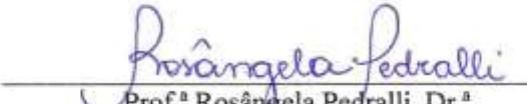
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

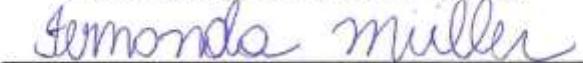
Florianópolis, 29 de março de 2018.


Prof.ª Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.ª
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Prof. Celdon Fritzen, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Rosângela Pedralli, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Fernanda Müller, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Gizelle Kaminski Corso, Dr.ª
Instituto Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho a todos os professores de Língua Portuguesa e Literatura que atuam na educação básica.

AGRADECIMENTOS

A Deus acima de tudo.

A minha família, pelo apoio em todos os momentos.

Aos meus colegas e amigos da escola onde se realizou este estudo pelo apoio e suporte.

Aos meus alunos em especial, por terem tornado este estudo possível.

Aos meus colegas de mestrado, com quem convivi por dois anos e com os quais dividi angústias e alegrias: Charles, Elaine, Karin, Karol, Maria Cristina, Marília, Marivane, Rita e Samuel.

Ao meu amigo Danillo, pela ajuda que me prestou em diversos momentos dessa pesquisa.

Ao meu amigo Marcos, pela revisão do texto e por ter me acompanhado nessa jornada acadêmica desde o começo.

Aos meus caros professores do curso: Marcos Baltar, Rosângela Hammes Rodrigues, Rosângela Pedralli, Celdon Fritzen, Edair Gorski, Christiane Maria Nunes de Souza e Nara Caetano Rodrigues.

Ao meu orientador Celdon Fritzen, pela orientação e confiança no meu trabalho.

Aos membros da banca examinadora: Celdon Fritzen, Gizelle Kaminski Corso, Fernanda Müller e Rosângela Pedralli.

À UFSC, pela oportunidade de avanço na minha carreira acadêmica e profissional.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

RESUMO

O presente estudo focaliza o trabalho de formação de leitores no Ensino Fundamental II a partir da adoção da proposta metodológica chamada *Método Recepcional* encontrada na obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993) de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini. O método, composto por cinco etapas, organiza-se através de uma sequência progressiva de textos literários os quais promovem momentos de fruição estética e reflexão das experiências em leitura. Essa metodologia ancora-se nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, formulada pelo teórico alemão Hans Robert Jauss na década de 1960. De modo geral, a teoria enfatiza a importância do papel do leitor no intercurso da história da Literatura. A pesquisa foi conduzida em uma escola pública estadual localizada no município de Florianópolis/ SC, com a participação de uma turma de 9.º ano composta por vinte e nove estudantes. Para que se pudesse levar a termo a realização deste estudo, do ponto de vista metodológico, adotou-se a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011 [1985]; ANDRÉ, 2010; TRIPP, 2005). A partir da sondagem de interesses de leitura dos alunos, optou-se por trabalhar com narrativas fantásticas e de terror nas quais figuraram o livro *Rotas Fantásticas* de Heloisa Prieto (2003), e os contos *O retrato oval* e *O gato preto*, ambos de Edgar Allan Poe (2008 [1842]; [1843]). Para compreender os efeitos da adoção de tal metodologia de ensino em sala de aula, utilizou-se, para geração de dados, um recurso didático chamado *diário de leitura* (MACHADO, 1998; 2005), este produzido pelos próprios alunos com o intuito de estabelecer um diálogo com os textos lidos. Do mesmo modo, esses dados foram gerados a fim de serem analisados para avaliar o Método Recepcional na formação de leitores desse grupo de alunos, bem como de examinar como se deu o processo subjetivo de leitura (ROUXEL, 2013; LANGLADE, 2013) dos participantes. A avaliação demonstrou que, de modo geral, os alunos participantes responderam de forma relativamente heterogênea nas diferentes fases de aplicação da pesquisa. Houve participação mais expressiva nas duas primeiras etapas e um declínio a partir da terceira e quarta etapas. Por outro lado, a produção de diários de leitura como instrumento auxiliar para a leitura dos textos pelos alunos foi considerada um aspecto positivo da pesquisa.

Palavras-chave: Formação de leitor. Método Recepcional. Estética da Recepção. Diário de leitura. Leitura subjetiva.

ABSTRACT

The present study focuses on the training of readers in Elementary School II from the adoption of the methodological proposal called *Receptive Method* found in *Literature: the reader's formation - methodological alternatives* (1993) by Vera Teixeira Aguiar and Maria da Glória Bordini. The method, consisting of five stages, is organized through a progressive sequence of literary texts which promote moments of aesthetic enjoyment and reflection upon the reading experiences. This methodology is anchored in the theoretical presuppositions of the Reception Aesthetics, formulated by the German theorist Hans Robert Jauss in the 1960s decade. In general, the theory emphasizes the importance of the role of the reader in the intercourse of the history of Literature. The research was conducted at a state school located in the municipality of Florianópolis / SC, with the participation of a 9th grade class composed of twenty-nine students. In order to carry out this study, from the methodological point of view, action research was adopted (THIOLLENT, 2011 [1985]; ANDRÉ, 2010; TRIPP, 2005). Based on the reading interests of the students, we chose to work with fantastic and horror stories using the book *Rotas Fantásticas* by Heloisa Prieto (2003) and the short stories *The Oval Portrait* and *The Black Cat*, both by Edgar Allan Poe (2008 [1842]; [1843]). In order to understand the effects of the adoption of such teaching methodology in the classroom, a didactic resource called *reading diary* (MACHADO, 1998; 2005) was used for data generation, produced by the students themselves in order to establish a dialogue with texts read. Likewise, these data were generated in order to be analyzed to evaluate the Receptive Method in the training of readers of this group of students, as well as to examine how the subjective reading process (ROUXEL, 2013; LANGLADE, 2013) of these participants occurred. The evaluation showed that, in general, the participating students responded in a relatively heterogeneous way in the different phases of application of the research. There was more expressive participation in the first two stages and a decline from the third and fourth stages. On the other hand, the production of reading diaries as an auxiliary tool for reading the texts by the students was considered a positive aspect of the research.

Keywords: Reader formation. Receptive Method. Reception Aesthetics. Reading diaries. Subjective reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas do Método Recepcional: quadro-resumo.....	73
Quadro 2 - Instruções para elaboração do diário de leitura.....	76
Quadro 3 - Primeira atividade de leitura	82
Quadro 4 - Segunda atividade de leitura	90
Quadro 5 - Terceira atividade de leitura.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo das três atividades de leitura	106
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	31
2.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: O LEITOR EM FOCO.....	37
2.3 O MÉTODO RECEPCIONAL	48
2.4 LEITURA SUBJETIVA: A INTERVENÇÃO DO LEITOR	56
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO.....	61
3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	63
3.2.1 A escola e sua estrutura física e pedagógica: o campo	63
3.2.3 A organização dos encontros	66
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	67
3.3.1 Questionário.....	67
3.3.2 Observação participante	68
3.3.3 Diário de campo.....	68
3.3.4 Diário de leitura.....	69
4 AÇÕES EMPREENDIDAS E ANÁLISE DOS DADOS	75
4.1 ETAPAS DO MÉTODO RECEPCIONAL.....	76
4.1.1 Determinação do horizonte de expectativas.....	76
4.1.2 Atendimento do horizonte de expectativas.....	80
4.1.3 Ruptura do horizonte de expectativas	86
4.1.4 Questionamento do horizonte de expectativas.....	95
4.1.5 Ampliação do horizonte de expectativas	102
4.2 AVALIAÇÃO GERAL DOS DADOS E RESULTADOS	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	121

ANEXO B – Imagens dos diários de leitura dos alunos.....	125
ANEXO C – Questionário sobre o perfil de leitura	126
ANEXO D – Contos de Edgar Allan Poe na íntegra.....	127
APÊNDICE A – Termo de assentimento assinado pelos alunos ...	139
APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis	142

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios encontrados para a formação de leitores no âmbito do ensino de literatura na educação básica. Esses desafios têm a ver com diferentes aspectos que contemplam questões como, por exemplo, o crescente esvaziamento das práticas de leitura literária entre os jovens e seus efeitos para a educação literária. Não obstante, outros desafios que também permeiam essa questão dizem respeito a como se ensina literatura na escola, isto é, de que métodos ou estratégias o docente se vale para promover a educação literária a seus alunos.

Desses diferentes desafios, o que nos motivou a empreender este trabalho refere-se à questão das metodologias de ensino de literatura. A escolha desse viés de pesquisa se deu durante as aulas, no segundo semestre de 2016, da disciplina de *Leitura do texto literário* ministrada pelo professor Dr. Celdon Fritzen no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina da qual fui aluno. Entre os temas abordados, essa disciplina apresentou algumas possibilidades didáticas de manejo do texto literário tendo em vista a formação de leitores. Destarte, como professor da educação básica, eu sempre senti a necessidade de explorar outras formas de ensinar literatura aos alunos, pois a utilização do livro didático sempre foi a mais recorrente entre as minhas práticas docentes. Ao tomar conhecimento de outras metodologias de ensino de literatura nessa disciplina de mestrado das quais eu até então desconhecia, decidi, como objeto de pesquisa, adentrar nesse campo de estudo.

Portanto, este estudo se interessou em verificar como se daria o desenvolvimento da adoção de uma proposta metodológica para a leitura do texto literário no contexto de uma turma regular de escola pública. Para isso, selecionamos como participantes deste estudo os alunos de uma turma de 9.º do Ensino Fundamental II de uma escola estadual do município de Florianópolis/SC. A metodologia de ensino que este trabalho se propôs a implementar com a referida turma se chama *Método Receptional*, das autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini, a partir da obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993), cuja primeira edição foi publicada em 1988. Além do caráter acadêmico-investigativo desse viés de pesquisa, a implementação deste estudo em sala de aula se dá também no propósito de realizar um trabalho que possa contribuir com a formação leitora dos discentes participantes, proporcionando-lhes novas experiências literárias.

À luz desse cenário, o presente estudo se delinea como uma *pesquisa-ação* que tem como base Thiollent (2011 [1985]), André (2010) e Tripp (2005), bem como apresenta orientação formativa na origem: a formação dos alunos participantes do estudo e a do profissional docente-pesquisador que assume tal pesquisa-ação.

Levando-se em consideração os fatores aqui elencados e concebendo-se a educação literária como fundamental para a formação humana, a questão que moveu este estudo se delinea do seguinte modo:

Em termos de formação de leitores, quais serão as possíveis respostas dos discentes participantes desta pesquisa-ação e do docente-pesquisador à adoção do *Método Receptional* como instrumento metodológico para a leitura do texto literário?

Diante do exposto, como objetivo geral, este estudo propôs-se compreender em que medida o desenvolvimento de uma proposta metodológica para a leitura do texto literário pode contribuir para a formação leitora dos alunos. Os objetivos específicos, em consonância com o objetivo geral, foram: (i) implementar o *Método Receptional* em sala de aula e (ii) descrever e analisar o percurso didático-pedagógico resultante do processo de ensino empreendido na ocasião da presente pesquisa-ação.

Nessa medida, cabe assinalar que a relevância dessa temática de pesquisa vai ao encontro de uma necessidade recorrente encontrada no contexto do ensino de Literatura na educação básica: a de se buscar alternativas metodológicas para o tratamento do texto literário. Inserir-se nessa perspectiva implica reconhecer que o processo de formação de leitores na escola perpassa também pelo modo como o professor desenvolve suas aulas de literatura, ou seja, como ele procede para oportunizar a experiência estética aos discentes.

O aporte teórico deste estudo se estrutura em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata de um breve texto sobre formação de leitores, no qual discutiremos as várias implicações inerentes a esse processo. Entre os assuntos abordados, falaremos sobre alguns dos pontos mais desafiadores envolvidos nesta questão, tais como o papel central da escola e do professor na tarefa de promover a leitura literária a seus alunos e as possíveis ações pedagógicas que podem tornar esse trabalho mais efetivo.

O segundo capítulo traz os pressupostos teóricos da Estética da Recepção –, teoria esta que fundamenta o Método Receptional. Apresentaremos os elementos que constituem essa teoria, a qual foi originalmente formulada pelo alemão Hans Robert Jauss na década de 1960, e discutiremos seus pressupostos a partir do suporte de Zilberman

(1987; 1989). De maneira geral, a teoria critica o modo como a história da literatura vinha sendo abordada, por exemplo, ao priorizar aspectos biográficos de escritores e sequências cronológicas. Para o autor, ao enfatizar tais aspectos, a história da literatura não estava conseguindo atingir a historicidade das obras, visto que não considerava o fator da recepção e os efeitos produzidos junto ao público leitor. Em função disso, a teoria parte da valorização da receptibilidade das obras, considerando importante o papel ativo exercido pelo leitor no processo literário.

O terceiro capítulo descreve o *Método Receptional* e como se constituem suas etapas. O método se organiza em cinco etapas as quais visam a oportunizar a experiência estético-literária por meio de uma sequência progressiva de leituras e momentos reflexivos. As etapas se delineiam em: 1 Determinação, 2 Atendimento, 3 Ruptura, 4 Questionamento e 5 Ampliação do horizonte de expectativas. O conceito de *horizonte de expectativas* utilizado, que será tratado mais detalhadamente no corpo do texto, em suma, diz respeito às combinações estético-ideológicas que viabilizam a recepção de um texto e constitui-se por fatores sociais, linguísticos, intelectuais, literários e afetivos.

Em linhas gerais, essa metodologia de ensino se desenvolve a partir de uma sondagem inicial de interesses dos alunos na qual o professor seleciona textos que se aproximem do contexto social em que esses alunos estão inseridos e com os quais consigam mais facilmente estabelecer relações. Em seguida, o professor apresenta outros textos com perspectivas diferentes e que possam propiciar um movimento de “ruptura”. Por fim, os alunos comparam as experiências de leitura que tiveram e refletem sobre elas. Ao refletirem sobre essas leituras realizadas, então, tomam consciência das alterações do que puderam adquirir com essas experiências literárias.

O quarto capítulo aborda a questão da leitura subjetiva. Nessa parte, utilizamos como instrumental teórico os estudos de Rouxel (2013) e Langlade (2013). Em síntese, trata-se de uma perspectiva subjetiva da leitura que advoga sobre a importância do investimento subjetivo do leitor na prática leitora. Pontua que é fundamental levar em consideração a participação do leitor nas atividades de leitura no âmbito escolar, pois é ele quem atribui sentido e dá vida ao texto.

Em seguida, delineamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, incluindo a descrição dos instrumentos utilizados para geração dos dados. Destacamos que foram utilizados enquanto instrumentos o questionário, o diário de campo e o *diário de leitura* (MACHADO,

1998; 2005), este último configurando-se como instrumento auxiliar para a leitura do texto literário. Já as atividades de leitura trabalhadas com turma foram: o livro *Rotas Fantásticas* de Heloisa Prieto (2003) e os contos *O Retrato oval* e *O gato preto* de Edgar Allan Poe (2008 [1842]; [1843]). Esses textos foram selecionados a partir do eixo temático dos gêneros terror e fantástico, o qual foi delineado a partir da sondagem de interesses realizada na primeira etapa da pesquisa.

Na parte final, apresentamos as ações empreendidas e a análise dos dados gerados e dos resultados obtidos no percurso da pesquisa realizada em sala de aula. Para a análise dos dados, dois tipos de investigação foram realizados: um quantitativo e um qualitativo. O primeiro com o objetivo de verificar em números como se deu a evolução participativa da turma ao longo da aplicação das atividades de leitura e, o segundo, para examinar como os alunos atribuíram sentidos às propostas de leitura realizadas, através da observação de suas reações subjetivas. Esse formato foi assim estabelecido para que fosse possível obter uma visão mais ampla dos dados a partir da dinâmica da pesquisa realizada em sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo, no que compete à sua fundamentação teórica, está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, serão discutidos aspectos sobre a questão da formação de leitor literário e alguns dos desafios inerentes a este processo. No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da Estética da Recepção formulada pelo teórico alemão Hans Robert Jauss no final da década de 1960. No terceiro capítulo, descrevemos como se constituem as etapas do *Método Receptional*, elaborado por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini a partir da obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993). Por fim, o quarto capítulo aborda a questão da importância da leitura subjetiva e suas implicações para o ensino de literatura.

2.1 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Qual é o sentido da literatura para a formação de uma pessoa? Antonio Candido, em seu texto que trata do tema “direitos humanos e literatura”, oferece um possível argumento a essa pergunta. O escritor defende que a literatura é um direito de todos os seres de todas as classes sociais, uma vez que “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.” (CANDIDO, 2004, p. 186) O poder formador da literatura, desse modo, tem o potencial de humanizar:

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180, grifo do autor)

Propiciar um ambiente de contato com a literatura desde cedo é o ideal para o início da formação leitora de uma criança, porém, para grande parte das crianças brasileiras, o primeiro contato com a literatura se dá justamente na escola. As famílias muitas vezes pouco estimulam seus filhos a ler e vários podem ser os fatores que contribuem para isso. Porém, detenhamos nossa atenção na escola, porque ela tomou essa responsabilidade para si, e considerando a especificidade da escola pública, essa é uma tarefa carregada de desafios. Desse modo, de acordo com Aguiar e Bordini (1993, p. 12):

Nesse sentido, é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas.

Partindo desse ponto de vista, e reconhecendo a importância da escola na formação de leitores, considerando-a o lócus por excelência do acesso à leitura, é preciso refletir sobre alguns fatores ligados a essa questão. A formação do leitor literário na escola abarca diferentes níveis e enfoques: começa nas séries iniciais, perpassa os anos finais do Ensino Fundamental e continua no Ensino Médio, ou seja, percorre todos os anos de educação básica de um estudante. Saliente-se, porém, que a formação oportunizada pela escola se estende para além dela, isto é, “[...] não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67) Em vista disso, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 70):

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais;

do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

Tradicionalmente o ensino-aprendizagem de literatura se caracteriza assim: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, predominam narrativas próprias da literatura infantil as quais introduzem os pequenos alunos ao universo literário. É nessa fase que ocorre o encantamento pela contação de histórias e pelas possibilidades de explorar mundos imaginários. No Ensino Fundamental II, uma etapa menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, mesclam-se livros da “literatura infanto-juvenil” a outros da literatura canônica que são mais recorrentes nos últimos anos desta faixa escolar. (BRASIL, 1998). No Ensino Médio, prevalece a tradição de um ensino com enfoque na historiografia literária, na qual se sistematizam tendências e se incluem os escritores principais de cada movimento literário.

Partindo desse quadro que, em linhas gerais, resume o ensino de literatura no âmbito escolar, podemos citar Paulino (2004, p. 56) a qual faz uma cuidadosa reflexão sobre os significados da formação do leitor:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

Dentre outros aspectos relacionados, a formação do leitor literário na escola também envolve: desenvolver o hábito da leitura, possibilitar o efetivo acesso ao livro, introduzir a leitura dos diferentes gêneros literários bem como dos cânones, oportunizar espaços para práticas de leitura e criar condições para que a experiência literária seja sempre contínua. Dessa forma, cabe destacar que por trás dessas ações

sempre está a figura de um professor o qual se configura como elemento central nesse processo. A condição de leitor de um professor, no entanto, precede a função de formador de leitores:

A condição de leitor direciona, em larga medida, o ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola. (BRASIL, 2008, p. 72)

Nesse contexto, Riter (2009) acrescenta que três são as faces do professor formador de leitores: (i) *contador de histórias*, uma vez que nessa atividade há o potencial de suscitar o imaginário, abrir espaço para a fantasia, encontrar aconchego e espaço para troca, enfim, “ouvir histórias é preparar alguém para a entrada no universo das palavras literárias escritas” (RITER, 2009, p. 68); (ii) *guia na biblioteca*, para melhor aproximar os alunos deste espaço e tendo em vista ser este um lugar de pesquisa, de descoberta de universos literários, de novos autores, ambiente para indicação e orientação de leitura, e (iii) *orientador de leitura*, uma vez que o professor possa selecionar e indicar textos, orientar olhares e iluminar caminhos. Sob essa orientação, o autor ainda destaca:

A formação do leitor pressupõe a existência de leitores, a existência de pessoas para quem a leitura tem lugar especial. Assim, a escola deve propiciar a qualificação deste leitor, possibilitando que ele possa, na interação com a palavra literária, crescer como pessoa, à medida que atua criticamente sobre o texto, sendo capaz de se transformar e de transformar a realidade que o cerca, atuando de forma cidadã. Ler não apenas pelo ato de ler, mas ler com a consciência do que significa ler, buscando sentidos naquilo que é lido. (RITER, 2009, p. 63)

Além desses aspectos, é relevante também destacar a importância de os professores procurarem conhecer um pouco mais da

literatura que transita pelo universo dos seus alunos, pois conhecendo os interesses deles é possível avaliar que estratégias utilizar para aproximá-los de outras práticas propostas nas aulas de literatura. Muitos livros de característica *best-seller* geralmente circulam entre os jovens leitores e essas práticas de leitura tendem a ser bastante valorizadas por eles. Por isso, a importância de dialogar com eles procurando ver o sentido que dão à leitura, valorizando, assim, as suas práticas que se dão em ambientes extraescolares. Nesse sentido, cabe assinalar que:

As escolhas anárquicas dos adolescentes fora da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento de gêneros literários que deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade. (BRASIL, 2008, p. 71)

Não se pode perder de vista, no entanto, outras questões inerentes ao processo de formação de leitores. Com o surgimento de novos dispositivos e suportes digitais a cada dia, o universo tecnológico tem introduzido novas formas de interação com a leitura. *E-books*, *kindles*, acervos de bibliotecas digitais e jogos *online* baseados em narrativas próprias são alguns exemplos de ferramentas virtuais hoje disponíveis e que podem ser alternativos à leitura de materiais impressos. Essas tecnologias, portanto, têm gerado novas formas de interagir com a leitura e também desafios.

Ao mesmo tempo em que essas novas formas de interação com a leitura têm o potencial de alavancar o interesse dos jovens pela literatura, há também o risco de gerar um distanciamento. Desse ponto de vista, Colomer (2007, p. 22) esclarece:

[...] a irrupção da comunidade audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo, os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos nos poderosos meios de comunicação; e, além de outras funções, como a

de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias.

Diante dessa realidade, o que a escola pode fazer? Tentar fazer uma ponte entre os interesses dos alunos com o que se propõe nas aulas de literatura pode ser um movimento promissor. Outra possível alternativa está na adoção de diferentes metodologias para o tratamento do texto literário pelo professor. Entendemos, portanto, que em sala de aula, é importante que o professor invista em diferentes metodologias de ensino que possam de alguma maneira, atrair mais os jovens à leitura do texto literário. Além do mais, “A pluralidade de métodos limita o autoritarismo do sistema educacional, por não depender de alvos preestabelecidos e imutáveis, e pressupõe uma atuação docente flexível, pois não permite a repetição rotineira de atividades [...]” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 46). Dizendo de outra maneira, de acordo com as mesmas autoras:

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino de literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em plena transformação. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 40)

Sobre metodologias de ensino de literatura, podemos brevemente destacar alguns autores e obras. Em *Letramento literário: teoria e prática* (2014), Cosson propõe um método para o trabalho com obras literárias na educação básica, o qual se divide em quatro etapas para a sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental* (2006), Mügge e Saraiva trazem outra abordagem do texto literário em sala de aula. Sua sequência consiste em: (i) Leitura compreensiva, (ii) Leitura interpretativa e (iii) Etapa de aplicação. Em *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993), Aguiar e Bordini apresentam cinco métodos de diferentes enfoques para a abordagem do texto literário. Os métodos se chamam: Científico, Criativo, Recepional,

Comunicacional e Semiológico e são resultado de diferentes perspectivas teóricas que vigoraram em determinada época nos estudos linguísticos e literários. Em *A formação do leitor literário em casa e na escola* (2009), Riter propõe uma metodologia chamada “Roteiros de Leitura”, a qual consiste de quatro etapas: motivação, leitura, exploração e extrapolação. Nesse cenário, cabe assinalar que:

Todas essas e outras práticas, que podem ser descobertas em atividades muito diversificadas, devem ter como horizonte a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76)

Do que foi dito até aqui, pode-se concluir que a formação do leitor literário é uma questão cheia de nuances, pois envolve diferentes aspectos sobre os quais é difícil exercer controle. É um processo em que agentes como a família, a escola e os professores estão envolvidos podendo interferir positivamente ou não. Enfim, uma tarefa imersa em desafios de toda ordem. “Além disso, é preciso a consciência de que a formação de leitores não admite imediatismo e pressupõe longo prazo para alcançar objetivos consistentes, ainda mais em tempos não exatamente afáveis para com a leitura de livros.” (CECCANTINI, 2009, p. 238).

2.2 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: O LEITOR EM FOCO

A Estética da Recepção é uma teoria literária concebida a partir do trabalho realizado pelo teórico alemão Hans Robert Jauss, com a colaboração de outros integrantes da Escola de Constança¹ no fim da década de 1960. A teoria formulada pelo teórico faz uma crítica em relação a como a história da literatura vinha sendo abordada e, dessa forma, propõe a construção de uma nova metodologia para o estudo do tema. A conferência realizada pelo teórico em 1967 na Universidade de

¹ Outro importante expoente é Wolfgang Iser, o qual desenvolveu a *Teoria do Efeito* e o conceito de *leitor implícito*.

Constança na Alemanha foi posteriormente organizada em 1969 no livro chamado *A história da literatura como provocação à teoria literária*, título que sistematiza as ideias do autor e dá formato à sua teoria.

Em primeiro lugar, Jauss (1994 [1969]) critica a maneira como a história da literatura habitualmente ordenava as obras de acordo com uma sequência cronológica, tendências gerais, gêneros e outras categorias como o esquema “vida e obra”. Para o autor, tal forma de descrever a Literatura não constitui uma historicidade literária porque não considera o aspecto da recepção das obras pelo leitor no tempo de sua criação, ou seja:

Afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil compreensão. (JAUSS, 1994, p. 7-8)

Portanto, o não compartilhamento do teórico com concepções que desconsideravam a recepção estética no decurso da historicidade da Literatura colaborou para a elaboração desse novo conceito de leitor enquanto elemento principal do processo literário. Por extensão, o surgimento da obra literária apenas teria sentido se esta vislumbrasse leitores em potencial no seu horizonte, ou seja: “Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor.” (JAUSS, 1994, p. 23). Em outras palavras, segundo Zilberman (1989, p. 11):

Sob este aspecto, a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social.

A partir dessas reflexões, Jauss estuda como as concepções teóricas elaboradas pelos marxistas e os formalistas encaravam a Literatura e aponta nelas alguns problemas. Primeiramente, o teórico vem a se contrapor à historiografia literária proposta pelo marxismo por esta considerar a Literatura como resultado unicamente de fenômenos sociais. Para Jauss (1994), por estar vinculada relativamente ao reflexo da sociedade, tal visão não seria capaz de extrair disso “categorias estéticas próprias”, por apenas vincular a obra literária a uma estética classista.

Sobre a crítica à teoria literária formalista, esta reside no fato de os teóricos dessa vertente desvincularem a obra literária das condicionantes históricas e a conceberem de forma autônoma, ou seja, entendendo o texto como sendo autossuficiente. Essa concepção não relaciona o artista ao seu contexto social de produção. Por outro lado, os formalistas entendem que para que a arte tenha a capacidade de proporcionar o “estranhamento”, ela precisa se distanciar dos padrões da percepção cotidiana e, com isso, a recepção demandaria a distinção da forma e o conhecimento do procedimento. (JAUSS, 1994). Aqui, apesar de certa convergência com a Estética da Recepção, o método formalista é criticado por negar a historicidade da obra literária e focar na imanência do texto sem situá-lo no seu contexto externo, ou como diz o teórico, à “vida prática”.

Nessa medida, pode-se entender que as duas correntes para o teórico alemão não levam em consideração os efeitos e a recepção do leitor, pois ou vinculam a obra literária relativamente sob o espectro social (marxismo) ou privilegiam a essência do texto (formalismo), isto é, “Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa.” (JAUSS, 1994, p. 23)

Dizendo de outro modo, a defesa do autor está calcada na perspectiva de que ambas as teorias não privilegiam o fator recepcional envolvido no ato da leitura, bem como a relação autor/ obra e leitor, isto é:

Minha tentativa de superar o abismo entre literatura e história, entre o conhecimento histórico e o estético, pode, pois, principiar do ponto em que ambas aquelas escolas pararam. Seus métodos compreendem o *fato literário* encerrado no círculo fechado de uma estética da

produção e da representação. Com isso, ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores – o fator público, em suma, desempenha naquelas teorias literárias um papel extremamente limitado. (JAUSS, 1994, p. 22, grifo do autor)

Com base nisso, o autor reflete que a relação entre literatura e leitor é concebida a partir da *implicação estética* e na *implicação histórica*. A primeira significa que o valor estético de uma obra pode ser verificado pela comparação com outras obras já lidas. A segunda significa que a continuidade da recepção de uma obra ao longo do tempo determina seu significado histórico e, assim, dando visibilidade a sua qualidade estética. Com base nessas considerações iniciais, Jauss então divide a sua teoria da Estética da Recepção em sete teses, sendo que as quatro primeiras com caráter de premissas e as três últimas para a apresentação da sua metodologia.

A primeira tese postula que a historicidade da literatura não reside em uma conexão de fatos literários, mas na relação dialógica entre o leitor e a obra. O teórico aqui argumenta que o contexto histórico em que a obra surge não pode ser visto apenas como uma sequência de acontecimentos independentes do processo de recepção. Sob essa perspectiva, Zilberman (1989, p. 33) complementa que a historicidade da literatura coincide com a atualização de uma obra, isto é, “A possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo.”

A segunda tese relata que as experiências e os saberes prévios dos leitores ao se depararem com uma nova obra literária são determinantes para a sua recepção. Jauss (1994) argumenta que a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta, pois dialoga com o leitor de forma a despertar-lhe lembranças, dando indicações, sinais ou traços familiares do já vivido e, ao conduzi-lo a determinada postura emocional, faz a antecipação de um horizonte geral de compreensão.

Tais quadros de referência os quais são constitutivos da individualidade do leitor, ou seja, da sua consciência, do seu conhecimento de mundo acumulado, socialmente construídas e que se

relacionam a convenções estético-ideológicas de uma época são o que o teórico chama de *horizonte de expectativas*. Este é um dos conceitos fundamentais da teoria de Jauss. Dessa forma, “A atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 83)

Levando a efeito esse raciocínio, é possível verificar em Zilberman (apud AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 83) uma descrição das convenções que constituem esse quadro de referências do horizonte de expectativas, as quais são responsáveis pela comunicação entre autor e leitor. É por meio de uma ou várias dessas convenções que se possibilita ao leitor interpretar uma obra literária, pois ocorre a ligação entre os horizontes históricos de ambos autor e leitor. As convenções as quais a autora se refere são as seguintes:

- *social*, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- *intelectual*, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- *ideológica*, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir;
- *linguística*, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
- *literário*, proveniente das leituras que fez, de suas preferências da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem.

A terceira tese reporta que pela reconstituição do horizonte de expectativas é possível determinar o caráter artístico de uma obra. Aqui entra em cena outro elemento da teoria de Jauss chamado *distância estética* “equivalente ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativas do público, que pode ser maior ou menor, mudar com o tempo, desaparecer. E torna-se mensurável [...]” (ZILBERMAN, 1989, p. 35) Isso significa que quanto maior for a distância estética entre o

horizonte de expectativa do leitor e a obra literária maior será o seu *valor estético*, pois “há obras que, no momento de sua publicação, não podem ser relacionadas a nenhum público específico, mas rompem tão completamente o horizonte conhecido de expectativas literárias que seu público somente começa a formar-se aos poucos.” (JAUSS, 1994, p. 32-33)

Nesse caso, uma obra pode satisfazer o horizonte do leitor ou rompê-lo, levando-o a uma experiência estética mais ou menos significativa. Além disso, o teórico argumenta que quanto maior a distância maior será a arte e, concordando com Adorno² e os teóricos da Escola de Frankfurt, denomina aquelas obras as quais não demandam uma mudança no horizonte de expectativa do público de *arte culinária*, isto é, aquelas características da cultura de massa, ou seja:

Esta última deixa-se caracterizar, segundo a estética da recepção, pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativa que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as experiências não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas. (JAUSS, 1994, p. 32)

A quarta tese examina as relações do texto com a época de seu aparecimento. Aqui, o teórico pretende mostrar como as interpretações de uma obra variam ao longo do tempo e, para obras mais antigas, a reconstituição permite entender a razão de sua importância histórica. (ZILBERMAN, 1989) A reconstituição do horizonte de expectativas de uma obra é capaz de fornecer informações sobre a relação que a obra teve com o público e, desse modo, é possível recuperar a sua historicidade. O livro *Os sofrimentos do jovem Werther* (1774) de Goethe é um exemplo disso. A recepção de uma obra de outrora pode se diferenciar com a recepção do nosso tempo presente e isso possibilita verificar como variadas interpretações se deram em diferentes épocas. Sob essa lógica, Jauss (1994, p. 35) explica:

² O texto *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (1985) do autor é esclarecedor desta questão.

A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, por outro lado, que se apresentem as questões para as quais o texto constitui uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora era encarado e compreendia a obra.

As três teses finais são relativas à metodologia de investigação e estudo da Literatura proposta por Jauss e dizem respeito à *diacronia* (Tese 5), à *sincronia* (Tese 6) e ao *relacionamento entre literatura e a vida prática* (Tese 7). A quinta tese referente ao aspecto diacrônico versa sobre a recepção das obras ao longo do tempo, observando-se os seus diferentes estados no percurso histórico. Aqui, o teórico destaca que a teoria estético-recepcional “demanda também que se insira a obra isolada em sua “série literária”, a fim de que se conheça sua posição e significado histórico no contexto da experiência da literatura.” (JAUSS, 1994, p. 41) Do mesmo modo, isso significa que é preciso levar em consideração a experiência estética e os efeitos proporcionados pela obra nas épocas e no contexto literário pelos quais ela trafegou, sendo que tal aspecto vai marcar a sua historicidade.

Sobre esse ponto, Zilberman (1989) complementa que a importância de uma obra pode crescer ou diminuir no tempo, pois sua percepção pode até mesmo se renovar no nosso tempo presente como é o caso, por exemplo, da arte barroca. Ainda sobre a diacronia, o teórico salienta que o novo na Literatura não é apenas uma categoria estética, mas também uma categoria histórica, ou seja:

O novo torna-se também categoria *histórica* quando se conduz à análise diacrônica da literatura até a questão acerca de quais são, efetivamente, os momentos históricos que fazem do novo em uma obra literária o novo; de em que medida esse novo é já perceptível no momento histórico de seu aparecimento; de que distância, caminho ou atalho a compreensão teve de percorrer para alcançar-lhe o conteúdo e, por fim, a questão de se o momento de sua atualização plena foi tão poderoso em seu efeito que logrou modificar a maneira de ver o velho, e, assim, a canonização do passado literário. (JAUSS, 1994, p. 45, grifo do autor)

Na sexta tese referente ao aspecto sincrônico, Jauss (1994) reporta ser possível revelar um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico ao se efetuar um corte sincrônico, além de também poder se verificar a multiplicidade de obras segundo estruturas equivalentes, opostas e hierárquicas. Desenvolvendo esse princípio e verificando a sua articulação histórica, podem-se compreender as mudanças estruturais na literatura.

Zilberman (1989) interpreta essa parte da teoria afirmando que é necessário comparar os cortes sincrônicos descobrindo os pontos de intersecção entre diacronia e sincronia para definir quais obras têm caráter articulador e, assim, precisar um processo de evolução literária. Sob os pontos de intersecção, o teórico julga ser possível determinar o horizonte literário de um dado momento histórico no qual a literatura estabeleceu relações e foi recebida, bem como “a obra percebida como atual ou inatual, como em consonância com a moda, como ultrapassada ou perene, como avançada ou atrasada em relação ao seu tempo.” (JAUSS, 1994, p. 48)

A sétima tese referente à relação entre a literatura e a vida prática evidencia a função social e de cunho formativo exercido pela literatura no leitor. O caráter formador da experiência estética literária propicia novas formas para o leitor poder compreender o mundo e, tal aspecto repercute em seu modo de viver a vida. Isso, porque para o teórico, a existência da arte não está para a confirmação do já conhecido, mas sim para contrariá-lo ao extrapolar o horizonte de expectativas do sujeito (ZILBERMAN, 1989). Nessa lógica, Jauss aponta que a função social somente “se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (JAUSS, 1994, p. 50) Nessa linha argumentativa, ressalta-se ainda que:

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos

caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52)

Essa última tese revela o conceito de *emancipação* entendida como “a finalidade e o efeito alcançado pela arte, que libera o destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade.” (ZILBERMAN, 1989, p. 49) Ou seja, o caráter emancipador da obra de arte advém da possibilidade que a experiência estética tem de despertar novos olhares sobre o mundo, pois o sujeito se “liberta” do seu modo cotidiano de perceber as coisas e, ao tornar-se livre dessa condição, emancipa-se. Nessa medida, para o teórico alemão, a arte é entendida como não sendo a mera reprodução ou reflexo dos fenômenos sociais, e, portanto, desempenha o papel de formação do homem, pois tem participação nesse processo, revelando uma função social. Entretanto, quando não consegue romper o já conhecido ao reproduzir os padrões vigentes, ela se torna massificadora porque não consegue ultrapassar a linha entre o *status quo* e o novo. Um exemplo típico disso é o caso da literatura *best-seller*, produto da *indústria cultural*³. Em síntese, Zilberman (1989, p. 54) clarifica melhor esse ponto:

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la como propiciadora da **emancipação do sujeito**: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitante antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo,

³ Termo cunhado pelos filósofos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer no ensaio chamado *Dialética do esclarecimento* de 1947. O termo *indústria cultural* é uma discussão em torno da situação da cultura e da arte no mundo capitalista. Os pensadores realizaram uma crítica sobre as transformações culturais no decorrer do século XX. Essas transformações, de acordo com os filósofos, devem-se ao modo capitalista de produção que afetaria o meio cultural e artístico, transformando-o em mercadoria para as massas e, como consequência, empobrecendo não somente a arte erudita, como também a arte popular.

ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos encerrados. (grifos nossos)

Outra questão importante da teoria da Estética da Recepção encontra-se no texto de Jauss (1979) chamado *O prazer estético e as experiências fundamentais da Poíesis, Aisthesis e Katharsis*, o qual estabelece essas três categorias básicas da fruição estética. Explicando, então, basicamente: a *Poíesis* corresponde ao prazer do leitor de sentir-se coautor da obra, visto que o artista também conta com a participação do público para a apreciação do seu objeto estético. A *Aisthesis* diz respeito ao efeito provocado pela obra de arte através da experiência estética e, ao causar o estranhamento, pode proporcionar novas percepções da realidade. A *Katharsis* constitui a experiência comunicativa básica da arte correspondendo ao prazer provocado pela experiência estética, pois ao libertar o leitor das implicações práticas do seu cotidiano, leva-o à transformação das suas convicções e, desse modo, ao oferecer uma visão mais ampla dos eventos, possibilita novas formas de julgá-los. Dito ainda de outro modo, a terceira atividade é assim entendida:

A definição de catarse mostra-se como basicamente mobilizadora: o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação. Essa característica acentua a função comunicativa da arte verbal, que, por seu turno, depende do processo vivido pelo recebedor: o de identificação. Esta é provocada pela experiência estética e leva o sujeito à adoção de um modelo. (ZILBERMAN, 1989, p. 57)

Ainda sobre as três categorias, Zilberman (1989) explica que a natureza emancipadora da arte funde o papel transgressor e comunicativo da experiência estética e compõe-se justamente por essa tríade de categorias (*Poíesis, Aistheis e Katharsis*). Essas atividades são complementares e tal caracterização é dependente da identificação do leitor. Jauss (1979) também informa que essas três categorias básicas da experiência estética não podem ser vistas hierarquicamente, como uma relação de funções autônomas, pois não se subordinam umas às outras, porém, podem estabelecer relações de sequência.

É preciso lembrar que a teoria desenvolvida por H. R. Jauss não foi originalmente elaborada com a intenção de se vincular ao ensino de Literatura. Todavia, as estudiosas brasileiras Maria da Glória Bordini

e Vera Teixeira Aguiar utilizaram-na como base conceitual e fundamentação para desenvolver o Método Recepcional, uma vez que os pressupostos da Estética da Recepção enfatizam a recepção do leitor frente à obra literária.

Esse aspecto da teoria é passível de ser relacionado ao trabalho pedagógico com a literatura na escola, porque valoriza a recepção do leitor no ato de leitura. Uma teoria literária como tal pode ser utilizada em âmbito escolar visto que atribui mais importância aos sentidos que os estudantes atribuem aos textos literários e, ao mesmo tempo, funciona como um *feedback* para que o professor possa melhor planejar sua prática pedagógica.

A despeito da relação da teoria da Estética da Recepção com a educação literária⁴, podemos destacar o exemplo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Paraná (2008), que ancoram o ensino de Literatura nas escolas públicas paranaenses sob os preceitos dessa teoria literária, ou seja:

[...] o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. (PARANÁ, 2008, p. 58)

A Estética da Recepção, portanto, se constitui como instrumental teórico adequado para fundamentar, principalmente a partir dos conceitos de *horizonte de expectativas* e *emancipação*, a nossa pesquisa-ação que tem como objetivo trabalhar com o *Método Recepcional* (AGUIAR e BORDINI, 1993) nas aulas de Literatura na turma contemplada com esse estudo.

⁴ Na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) não há um encaminhamento metodológico mais específico no âmbito do ensino de literatura como há nas Diretrizes Curriculares do Paraná.

2.3 O MÉTODO RECEPCIONAL

O *Método Receptional* encontra-se sistematizado no livro *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas* (1993), das autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, cuja primeira edição foi publicada em 1988. Na obra, as autoras relatam o seu percurso de pesquisa de caráter teórico-pedagógico no sentido de refletir sobre a função social da leitura, o papel da escola na formação de leitores, bem como apresentam sugestões para a seleção de textos para o Ensino Fundamental e Médio. Exploram também cinco métodos de ensino para a abordagem do texto literário, elaborados a partir de diferentes perspectivas teóricas, sendo eles: Método Científico, Método Criativo, Método Comunicacional, Método Semiológico, além do próprio Método Receptional, este último objeto do nosso estudo.

Antes de nos direcionarmos à explicação das etapas do *Método Receptional*, faremos uma retomada de alguns conceitos importantes e demais pressupostos teóricos discutidos pelas autoras em seu livro. Primeiramente, Aguiar e Bordini (1993, p. 82) pontuam que, de acordo com os teóricos da Escola de Constança, a *recepção* é concebida como uma “concretização própria à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria da estética da recepção.” Portanto, conforme relatam as autoras, isso significa que a noção de *concretização*, levantada pelos teóricos Ingarden e Vodička⁵ nas décadas de 30 e 40, é decorrente das avaliações continuadas atribuídas pelos leitores à criação do artista para que esta venha a se tornar um objeto estético. Ainda segundo os teóricos mencionados, as concretizações de um texto vão se modificando conforme a sociedade avalia a obra em certo tempo e a partir de determinada norma estética vigente.

As ideias dos teóricos referidos acima são posteriormente revisitadas por outros estudiosos que compreendem o processo de concretização como a interação entre o leitor e o texto. Todos os vazios e os não ditos pelo texto compelem o leitor a fazer interferências de modo a dialogar com ele em nível de igualdade, e, assim, estabelecendo comunicação. Sob essa lógica, as autoras retomam as observações de

⁵ O polonês Roman Ingarden (1893-1970) e o tcheco Félix Vodička (1909-1974) são teóricos literários também ligados à Estética da Recepção.

Iser (1980)⁶, as quais entendem que essa comunicação entre leitor e autor é viabilizada através de um *quadro de referências*.

Contudo, o autor referido ressalva que antes que se possa estabelecer um quadro de referências, é preciso haver uma reestruturação dos códigos que regem a interação, pois no texto eles se encontram fragmentados. Diferentemente de uma comunicação entre interlocutores reais em que um quadro de referências é prontamente mobilizado, pondera-se que “Com a obra e o leitor isso não é possível, uma vez que a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar o seu imaginário para continuar o contato.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 82)

Em vista disso, para que ocorra a comunicação entre obra e leitor, é necessário haver um processo de interação em que se realize uma fusão de horizontes históricos dos quais estão geralmente distantes. Conforme Aguiar e Bordini (1993) os quadros de referências são chamados por Jauss de *horizontes de expectativas*, e, em consonância com Zilberman (1982)⁷, esses horizontes são constituídos por convenções de ordem social, intelectual, ideológica, linguística, literária, bem como afetiva. Nessa medida, pode-se entender que:

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí pode-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 83)

Levando a efeito esse raciocínio, uma vez que o leitor já possui um horizonte de expectativa definido por todas as convenções próprias da sua existência, será no ato de leitura que o seu horizonte se modificará, expandindo-se ou permanecendo inalterado. O texto literário poderá produzir esse efeito, pois é através desse choque de horizontes históricos que se garantirá o estranhamento e a provocação da

⁶ cf. ISER, Wolfgang. **The act of reading** (1980).

⁷ cf. ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: livro, leitura, leitor*: In: _____. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

sensibilidade do leitor. É nesse aspecto que se pode verificar a qualidade estética de uma obra, isto é, se ela consegue continuar perene ao longo do tempo ou não. Dito ainda de outro modo, segundo Zilberman (1989, p. 100):

Há, pois, entre escritor e audiência, sempre uma assimetria, provocadora simultaneamente do diálogo e da controvérsia. Por sua causa, mantém-se constante um intervalo, a ser preenchido por novos leitores que, mesmo em outras épocas e contextos, voltam à ficção para ali reconhecerem uma realidade a ser questionada ou a questioná-los. Efetivado esse processo, a obra se atualiza; mas o resultado depende também da postura questionadora de ambos – tanto do processo de leitura, quanto da obra, pois, se um dos dois não se dispuser ao diálogo, por outro lado, é sinal principalmente de quão pouco reproduz o texto foi, mostrando-se em condições de se adaptar a circunstâncias diversas e inusitadas.

Nesse contexto, as autoras ressaltam que uma *obra conformadora* é aquela que apenas corrobora o sistema de valores e normas do leitor, pois o mantém em uma situação de conforto, sem provocar alterações no seu horizonte de expectativas. Essas obras satisfazem a visão de mundo que o leitor já possui. Em contrapartida, as *obras emancipatórias* são aquelas “que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 84) É, por isso que as obras emancipatórias conseguem atravessar épocas e perdurar no tempo, ao contrário das conformadoras que surgem, mas não se mantêm.

Assim sendo, é preciso que o leitor tome consciência da distância que existe entre o seu horizonte o da obra e, ao mesmo tempo, deverá se engajar ao desafio imposto pela leitura da obra considerada difícil, adotando uma postura de disponibilidade. Ao fazer isso, o leitor permitirá que a obra aja sobre o seu esquema de convenções para poder ampliá-lo. Quanto maior for o seu contato com obras de caráter mais desafiador em termos de composição estética e textual, maiores serão as possibilidades de transcendência do seu horizonte de expectativas, além de tornar maior a sua capacidade de distinguir entre uma obra

conformadora de uma obra emancipatória. Sobre a característica do texto literário de caráter emancipatório, temos que,

Tendo como meta romper com as modalidades habituais de percepção (da obra de arte e da existência), isto é, desautomatizá-las, a língua literária se torna complexa, até hermética, como fazem os autores da vanguarda. E, desta maneira, produz-se um resultado oposto àquele inicialmente sugerido: a obra literária acaba por afastar o sujeito estético do convívio diário, porque contraria os modos que ele emprega para manifestar-se. (ZILBERMAN, 1987, p. 65)

Nesse conjunto de conhecimentos, destacamos que o Método Receptional objetiva justamente provocar o rompimento do horizonte de expectativas dos alunos-leitores e, como resultado, o seu alargamento. Para isso, a tarefa do professor é a de ofertar textos literários que propiciem essa mudança em um processo sempre contínuo, além da participação ativa dos alunos ser de igual importância. Destarte, Aguiar e Bordini (1993) dizem que a incorporação do método nas aulas de Literatura na escola será bem sucedida uma vez que estes objetivos sejam assegurados: 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas; 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural e 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Nesse sentido, ainda destacamos que:

O método recepcional provoca a formação de alunos que não temem a ruptura com o estabelecido, questionadores constantes e flexíveis em termos de ajustamentos sociais. Ao romper com as estruturas vigentes, pode acontecer que venham a minimizar o passado ou reproduzi-lo em termos de clichês culturais. É necessário, neste caso, que lhes sejam propiciadas atividades em que mobilizem o acervo de conhecimentos herdados que possuem, com o fim de efetuarem sempre o relacionamento entre o horizonte anterior e o conquistado no presente. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 154)

Outro aspecto essencial nesse quadro é o da necessidade de se preparar os estudantes previamente à aplicação do método no que diz respeito a alguns conceitos básicos, sendo eles: a *receptividade*, que é a necessidade de o leitor estar aberto diante do novo, do diferente; a *concretização*, que significa satisfazer o horizonte do aluno com textos já conhecidos para atualizá-lo; a *ruptura*, no sentido de oportunizar o contato com textos que rompam esse horizonte cultural e promovam um distanciamento; o *questionamento*, que é a reavaliação de necessidades, interesses e atitudes diante da experiência alcançada; e a *assimilação*, que se constitui na ressignificação do universo vivencial e na adoção de novos sentidos. (AGUIAR e BORDINI, 1993)

Finalmente, podemos agora delinear as etapas do *Método Receptional*. Para a execução do método em sala de aula, saliente-se que o professor precisa seguir cinco etapas em sequência. A primeira etapa é a **determinação do horizonte de expectativas** da turma. Nesta etapa, o professor deve fazer uma previsão inicial e definir estratégias para poder promover a ruptura e a transformação do horizonte de expectativas dos alunos no decorrer das atividades seguintes do método. O horizonte de expectativas dos alunos está relacionado aos seus valores, crenças, estilos de vida, preferências pessoais, preconceitos e interesses particulares de leitura. Para que se possa determiná-lo, Aguiar e Bordini (1993, p. 88) elencam alguns procedimentos de sondagem de interesses que podem ser realizados em classe:

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas a leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras.

As autoras ainda destacam que é possível chegar a essa determinação de horizontes examinando aspectos como a movimentação de títulos de livros emprestados na biblioteca da escola, a observação das leituras espontâneas dos alunos, os comentários deles sobre diferentes obras, as escolhas de livros nas salas de leitura, narrativas com as quais os alunos mais se envolvem, poesias presentes em jogos e brincadeiras, entre outros. Em síntese, nesta etapa introdutória o

professor vai conhecendo os seus alunos na medida em que faz essas observações rotineiras para que, em seguida, possa decidir sobre os textos e atividades que poderá trazer para utilizar no método.

Tendo realizado o primeiro passo, o professor procede à etapa seguinte, que consiste no **atendimento do horizonte de expectativas**. Nesta etapa, deverá ser trabalhado com textos literários que satisfaçam as necessidades dos alunos, ou seja, aqueles que correspondam ao já conhecido deles. Além disso, as estratégias de ensino devem ser organizadas a partir daquilo com que eles já estejam acostumados. Sobre os textos literários, devem ser trazidos para a sala de aula aqueles cujas temáticas sejam as mais buscadas pelos alunos não só na Literatura como em outros meios de expressão. Aqui, as autoras destacam que, ao perceber esses elementos temáticos e estruturais que são mais atraentes aos alunos, é preciso então buscar, nas obras literárias de que se dispõe, aqueles que contemplem esses elementos. Sugere-se ainda que:

Sobre as atividades, pode-se propor técnicas em que a turma já evidenciou domínio e satisfação. É o caso de trabalhos em grupo posteriormente apresentados ao grande grupo, debates, brinquedos de roda, jogos competitivos, excursões. Evidentemente, a atividade não deve ser repetitiva e sim aproveitar a forma familiar, variando os passos ou finalidades. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 89)

A etapa seguinte é a **ruptura do horizonte de expectativas**. Esta é a etapa na qual serão introduzidas propostas de leitura que devem provocar um abalo sobre a visão de mundo dos alunos, tanto no que diz respeito às suas vivências culturais como a suas experiências literárias. Essa ruptura se dará pelo estranhamento causado pela leitura de diferentes textos que os alunos estão acostumados a ler, sendo que, “O importante é que os textos desta etapa apresentem maiores exigências aos alunos, seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizarem técnicas compositivas mais complexas.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 89)

Ademais, os textos nessa etapa precisam se assemelhar aos da etapa anterior apenas pelo eixo temático, tratamento, estrutura ou linguagem. Porém, as autoras salientam que os demais recursos compositivos devem ser diferentes para que o aluno perceba que está adentrando um terreno desconhecido, mas que, ao mesmo tempo, não se

sinta inseguro a ponto de rejeitar a experiência. É possível também intercalar gêneros com a etapa anterior, por exemplo, do cartum para a crônica ou também se pode fazer um movimento no eixo temático, dando-se maior ou menor amplitude ao tratamento dispensado ao tema. Finalmente, vale ainda destacar que:

As experiências de leitura, nesta etapa também precisam manter um vínculo com as da etapa anterior que seja garantido pelo material literário, mas divergentes quanto às estratégias de trabalho adotadas. Estas não serão repetitivas ou desgastadas pelo uso, apelando não só para o espírito crítico dos alunos, mas exigindo deles participação no planejamento das mesmas. A proposta deve representar sempre um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 89-90)

A quarta etapa é o **questionamento do horizonte de expectativas** que funciona como uma comparação entre as duas etapas anteriores. A classe vai refletir sobre os textos literários lidos até aqui e, por meio dessa análise, decidirá quais deles exigiram um nível maior de reflexão e um maior grau de satisfação. Esse é um momento para que os alunos avaliem suas reações e atitudes frente aos textos. É provável que os textos com um caráter artístico mais elevado e de leitura mais complexa sejam percebidos como mais desafiadores, mas não menos passíveis de serem admirados. Nessa medida, Aguiar e Bordini (1993, p. 90) assinalam:

Desse trabalho de autoexame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.

Para a consecução desta etapa, as autoras sugerem algumas alternativas de atividades como o debate sobre o comportamento dos alunos durante a leitura dos textos, além da reflexão sobre como superar os desafios da leitura e obstáculos enfrentados frente aos textos. Outras sugestões indicam a realização de discussões em grupos pequenos ou grandes e o registro dessas impressões de forma individual ou por meio de uma escrita coletiva. Vale destacar que esta é uma etapa fundamental do método, pois se consubstancia num momento de reflexão sobre a leitura do texto literário, podendo ainda servir como parâmetro para que o professor observe as reações dos seus alunos frente a textos de diferentes níveis de complexidade.

A última etapa é a **ampliação do horizonte de expectativas**, que é o resultado da sequência das quatro etapas anteriores. Nessa fase, os alunos tomam consciência de suas alterações e aquisições obtidas pelas experiências de leitura literária que tiveram nesse percurso ao confrontarem os seus horizontes de expectativas iniciais com os de agora. Nesse momento, eles vão perceber que suas exigências de leitura e sua capacidade de caminhar por campos desconhecidos aumentaram. Desta forma, agora conscientes das suas possibilidades de percorrer por diferentes textos literários, os discentes então passam a buscar novos títulos mais desafiadores esteticamente e que possam atender a esse horizonte de expectativas expandido. (AGUIAR e BORDINI, 1993)

É importante frisar que, nesse momento, os alunos vão passar por um processo de conscientização para compreender como se deu esse percurso de leitura durante as fases do método. Constitui-se em um autoexame ao observar que o seu itinerário de leitura costumeiro é passível de ser ressignificado por meio de novas obras que promovam maior alargamento de seu horizonte de expectativas.

As autoras sugerem que esta etapa aconteça sem a intervenção direta do professor, pois o seu papel será o de fazer provocações nos seus alunos e criar condições para que eles possam se autoavaliar. Isso pode ser realizado na forma de um texto escrito ou mesmo por meio de diálogos. Além do mais, a partir desse estágio é possível reiniciar todo o processo, sendo que a primeira etapa já fora realizada com a participação dos alunos e já serviu de motivação. Similarmente, “Significa dizer que o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p. 91).

2.4 LEITURA SUBJETIVA: A INTERVENÇÃO DO LEITOR

No âmbito dos estudos literários, a perspectiva subjetiva da leitura atenta para a importância de se considerar o leitor enquanto instância central da leitura. Leitor este que por vezes é denominado de “leitor empírico”, “leitor real” ou “sujeito leitor”. Tal concepção acredita na relevância das subjetivações produzidas na atividade leitora, ou seja, de acordo com Rouxel (2013a, p. 82): “a subjetividade é essencial para a leitura, ela dá sentido à leitura. O leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão do seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito.” Ao considerar o leitor como o cerne deste processo, entende-se que a apropriação do texto por ele é o que vai dar vida ao texto, pois, “Toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular.” (ROUXEL, 2013b, p. 208).

Nesse contexto, convém assinalar que o imaginário do leitor alimenta-se do repertório de várias fontes: compõe-se de imagens e representações de suas lembranças literárias e estéticas, de sua experiência de vida, do imaginário coletivo da sociedade. Ao ler, o leitor bebe de fontes heterogêneas onde habitam figuras de universos imaginários ou artísticos tão distantes, mas não tão estranhos. (ROUXEL, 2013) À vista disso, apreende-se que o acabamento de uma obra é realizado pelo leitor, isto é:

Se admitirmos que uma obra se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga (LANGLADE, 2013, p. 35)

Sob essa lógica, cabe também mencionar que o leitor insere-se em determinada comunidade de leitores na qual compartilha particularidades do universo da leitura. E uma dessas comunidades é a escola. Assim, pode-se entender que: “Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras.” (REZENDE, 2013, p. 7)

Ao se configurar como uma comunidade de leitores, a escola se coloca como um importante lócus para a formação de leitores. Contudo, Rezende (2013) argumenta que permitir os modos subjetivos das crianças e jovens durante atividades de leitura sempre foi um procedimento incompatível no meio educacional, sendo até mesmo visto como danoso ao ensino da literatura “uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto – uma “viagem” do leitor aprendiz.” (REZENDE, 2013, p. 8)

Entretanto, a autora reitera que esse é um terreno cheio de paradoxos e ninguém pode negar o caráter singular e individual da leitura e, em particular, da leitura literária. Pode-se dizer que um desses paradoxos diz respeito ao tradicional modelo de ensino ancorado na história da literatura, estudada de maneira linear e com foco no acúmulo de informações, pouco favorecendo o encorajamento da leitura subjetiva.⁸ Dessa perspectiva, Rouxel (2013b, p. 192) destaca: “Além disso, o excesso de formalismo – a confusão ilusória entre observação objetiva e cientificidade – entrava todo e qualquer investimento fantasmático, ético e estético do leitor como sujeito.” Se o ensino corrente se ancora predominantemente na aprendizagem de objetos formais, perguntamos: por que não dar mais margem à participação dos alunos e ouvir o que eles têm a dizer sobre o que leem? Desse ponto de vista, cabe assinalar que:

Levar em conta as experiências subjetivas dos leitores reais – quer sejam estes alunos, professores ou escritores – é fundamental para dar sentido a um ensino de literatura que se limita com muita frequência à aquisição de objetos de saber e de competências formais. (LANGLADE e ROUXEL, 2013, p. 22)

Nesse contexto, Rouxel (2013b, p. 207) ressalva apenas que não se trata de renunciar o estudo da dimensão formal da obra literária, mas de acolher as impressões dos alunos e favorecer a descoberta das implicações individuais na atividade de leitura, ou seja, “Trata-se de

⁸ Não estamos negando a importância de um estudo sistematizado da Literatura na escola (principalmente no Ensino Médio) tendo em vista que didaticamente é o mais viável. Contudo, apesar de figurar na maior parte dos currículos escolares, hoje, esse modelo de ensino já vem sendo criticado por especialistas da área.

fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles.”

Percebe-se, desse modo, a necessidade de um ensino de literatura que aprecie os modos subjetivos do sujeito leitor frente ao texto. Levar em conta os elementos de subjetividade produzidos pela atividade de leitura tem o potencial de alavancar a participação do aluno-leitor, alçando-o ao lugar de protagonista no processo e não mais ao de mero receptor de informações. Nesse sentido, Langlade (2013, p. 37) afirma que essa forma de leitura participativa está longe de parecer “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências das experiências vividas, pois “ela realiza a indispensável apropriação da obra pelo 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.” Diante disso, pode-se entender que:

Consequentemente, todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária. (LANGLADE, 2013, p. 35)

Se estamos abordando a questão da perspectiva subjetiva da leitura e suas implicações para o âmbito escolar, convém também tocar na complexa noção de identidade literária. No percurso de leitura de um leitor habitam textos de que ele gosta, que o representam, que dizem o que ele pensa, que metaforicamente falam sobre ele. (ROUXEL, 2013a) Ou seja, o sujeito leitor é portador de uma identidade que se revela constitutiva do seu ser, mas que também “se trata de uma identidade “plural”, móvel, feita de *eus* diferentes que surgem segundo os momentos do texto, as circunstâncias de leitura e as finalidades que lhe são designadas.” (ROUXEL e LANGLADE, 2013, p. 24).

Por isso, é importante situar o leitor como instância central do plano da leitura, uma vez que a leitura (literária) está fortemente associada à construção da identidade. É ele quem imprime seus traços singulares ao texto. Portanto, cabe salientar que: “Se o investimento do leitor como sujeito for reconhecido como algo não só inevitável, mas necessário para toda experiência de leitura, passa a ser urgente senão redefinir ao menos repensar o modo de funcionamento da leitura literária.” (ROUXEL, 2013b, p. 195)

Um exemplo do que estamos discutindo em relação à noção de identidade do leitor se verifica justamente no próprio âmbito escolar. Muitos são os relatos de professores sobre não conseguirem motivar seus alunos a ler o que eles propõem nas suas aulas, mas igualmente inúmeras são as reclamações desses alunos da obrigatoriedade de ler textos que não os interessam. Logo, é evidente o conflito identitário existente entre o leitor escolar e o leitor que existe nele. A leitura impõe um desafio para ambos os lados.

Um dos caminhos possíveis para atenuar esse conflito e que ao mesmo tempo pode favorecer o encorajamento da leitura subjetiva na escola é através da *autobiografia de leitor* (também conhecida por memórias de leitura), que se configura em um tipo de confrontação do leitor consigo mesmo. Esse gênero sugerido por Rouxel (2013) se caracteriza como um exercício que evoca as leituras que já fizeram parte do percurso do leitor, ou seja, um projeto autobiográfico literário. Assim sendo, a autora pontua:

A autobiografia do leitor permite igualmente escrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor. Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato da leitura. (ROUXEL, 2013a, p. 68)

No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, conclui-se que a perspectiva subjetiva da leitura “marca a passagem de uma concepção de leitura literária fundada na teoria do texto que postula o leitor implícito, a uma concepção que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais.” (ROUXEL, 2013b, p. 208). Portanto, uma vez que toda leitura gera ressonâncias subjetivas e experiências singulares (LANGLADE, 2013), torna-se essencial que a escola privilegie a implicação do sujeito leitor na obra.

Para finalizar essa seção, apenas uma ressalva precisa ser feita. Entendemos que neste estudo estamos transitando por dois campos teóricos diferentes: a Estética da Recepção e a perspectiva subjetiva da leitura. Acreditamos, no entanto, que as teorias se complementam, pois focalizam o leitor e suas implicações para o campo da leitura literária.

Por isso, a organização teórica e prática desse estudo concebe o Método Recepcional (que se fundamenta na Estética da Recepção) como sendo o instrumento metodológico central deste trabalho e a perspectiva subjetiva da leitura como mecanismo para visualização dos efeitos de subjetivação das leituras propostas ao longo do percurso de aplicação das aulas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Concebendo a educação literária como fundamental no processo de formação humana, retornamos aqui a questão central da pesquisa: **Em termos de formação de leitores, quais serão as possíveis respostas dos discentes participantes desta pesquisa-ação e do docente-pesquisador à adoção do *Método Receptional* como instrumento metodológico para a leitura do texto literário?**

Tendo presente essa questão de pesquisa, a seção que segue tem por finalidade delinear os procedimentos metodológicos adotados no estudo proposto. Sendo assim, aqui são descritos: a tipificação da pesquisa, o campo e os participantes do estudo e os instrumentos de geração de dados utilizados.

3.1 TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO

Para a implementação desse estudo, optou-se como metodologia a pesquisa-ação. Esse é um dos subtipos de pesquisa participante de base empírica em que o pesquisador não atuará unicamente como observador do objeto investigado, mas como um coparticipante da ação. Uma possível definição de pesquisa-ação é a seguinte:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 20)

Diferentemente do estudo de caso, por exemplo, em que não há uma intervenção direta na situação estudada, mas somente observação e análise, na pesquisa-ação ocorre um movimento de interferência deliberada na realidade por parte do pesquisador. É um processo metodológico constituído por algumas etapas, isto é, partindo da formulação da proposta de intervenção, indo para a intervenção concreta e voltando para a avaliação dos resultados do projeto e, desta forma, “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no

acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 21).

A pesquisa-ação para o autor transcende a mera observação da situação investigada, pois tem como característica central a participação voluntária do pesquisador no lócus de atuação para a execução de uma ação previamente definida no projeto. Recorre-se, com certa frequência, às pesquisas-ações no âmbito da Educação pela possibilidade efetiva de os agentes educacionais não só observarem os problemas da área, mas pela oportunidade de atuação efetiva e de transformação da situação dada. Desse modo, André (2010, p. 31) exemplifica:

Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados.

Tripp (2005, p. 445) também apresenta o conceito de pesquisa-ação relacionando-o ao campo da educação: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” Nesse mesmo sentido, Thiollent (2011 [1985], p. 82) sinaliza para uma abordagem semelhante e pondera:

[...] a concepção das atividades pedagógicas e educacionais não é vista como transmissão ou aplicação de informação. Tal concepção possui uma dimensão conscientizadora. Na investigação associada ao processo de reconstrução, elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas, em particular entre os professores e na relação professores/alunos.

Ainda conforme Thiollent (2011 [1985]), uma pesquisa-ação é organizada de acordo com dois objetivos: o prático e o científico. O primeiro se dá pela possibilidade de contribuir para o problema investigado por meio de uma proposta de ação e encontrar possíveis soluções que sejam alcançáveis a partir dessa ação e, assim, auxiliar o

agente na sua atividade de transformação da realidade, porém dentro dos seus limites. O segundo é a obtenção de informações úteis para a área de estudo que não seriam alcançadas de outro modo e, desta forma, aumentar o conhecimento para as demandas de pesquisa. Assim sendo, Thiollent (2010 [1985], p.28) pontua: “[...] a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham papel ativo.”

Por fim, Tripp (2005, p. 445-446) assinala a importância de se reconhecer a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, “que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Nessa medida, o autor elenca as quatro fases do ciclo básico da investigação-ação: (i) planejar uma melhora na prática, (ii) agir para implantar a melhora planejada, (iii) monitorar e descrever os efeitos da ação e (iv) avaliar os efeitos da ação.

3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

3.2.1 A escola e sua estrutura física e pedagógica: o campo

A escola em que a pesquisa-ação foi realizada está localizada no bairro José Mendes, município de Florianópolis, e atende principalmente a alunos do Morro da Queimada, região de periferia da cidade. É uma escola que recebe alunos que, em sua maioria, são considerados de vulnerabilidade social. Comporta alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. A instituição conta com cinco salas de aula para atendimento no Ensino Fundamental I e 8 salas-ambiente para o Ensino Fundamental II e Médio. Possui ainda uma Sala de Vídeo e um Laboratório de Informática em funcionamento. Além disso, a escola possui uma secretaria para atendimento à comunidade escolar, uma sala de direção e uma biblioteca. O governo do Estado de Santa Catarina é o mantenedor da escola, que também recebe verba federal enviada pelo FNDE, PDDE e PDE⁹.

Com relação aos aspectos estruturais da instituição, a escola conta com cozinha, refeitório, sala dos professores, quadra de esportes

⁹ Respectivamente: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa de Desenvolvimento Educacional.

descoberta, banheiros para professores e banheiros para os alunos. Em relação aos equipamentos, a escola tem dois projetores multimídia com computador integrado, duas caixas de som e microfones para utilização em reuniões e eventos, uma sala de vídeo que possui um televisor com aparelho de DVD. A instituição possui ainda uma máquina de fotocópias para todo o atendimento escolar e uma rede de internet para acesso geral da escola.

No que tange ao conjunto de pessoas que integram a mencionada instituição, um diretor geral e um assistente técnico-pedagógico atendem a escola como um todo. Em seu quadro, o estabelecimento de ensino conta com um total de 26 professores, sendo seis no Ensino Fundamental I, 15 no Ensino Fundamental II e 10 no Ensino Médio. Além desses profissionais, contribuem para o desenvolvimento das ações de ensino um professor auxiliar da Sala de Informática, uma professora responsável pelo Programa Mais Educação e dois estagiários voluntários que atuam nesse mesmo projeto, duas auxiliares de serviços gerais e duas cozinheiras de empresa terceirizada e um vigilante. Não há bibliotecário responsável pelo atendimento na biblioteca. A escola atende ao total de 284 alunos, sendo que 121 deles estão no Ensino Fundamental I, 108 no Ensino Fundamental II e 55 no Ensino Médio.

A escola possui um Projeto Político Pedagógico que se propõe a oferecer aos alunos os serviços educacionais básicos com base nos princípios emanados da Constituição Federal (1988) e Estadual, bem como da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) objetivando:

- a) qualidade para todos (instrumentos, métodos, técnicas, procedimentos, fins, valores e conteúdos);
- b) gestão democrática (compreensão dos problemas postos pela prática pedagógica). Repensar a estrutura de poder da escola, buscando a socialização, a participação coletiva, reciprocidade, solidariedade e autonomia;
- c) liberdade (repensar as relações da comunidade escolar);
- d) buscar a educação como processo dinâmico, considerando que os conteúdos devem ser compreendidos na sua totalidade, da qual cada conteúdo a ser trabalhado é fator de real significado;

e) instrumentalizar os alunos, possibilitando uma leitura do mundo que os circunda, de forma a ocorrer uma real decodificação do real concreto, superando a questão lacunar, via reelaboração de ideias;

f) num universo de ações e interações, produzir sistematicamente conceitos e valores que possibilitem a cada aluno, na sua condição de homem, fazer leitura e releitura do cotidiano proximal e distante, para que seja pleno, orgânico, consequente e expressão máxima de seu momento histórico, estabelecendo as bases daquilo que será o novo, produzido sobre o que passa a ser superado;

g) promover a integração da escola com a comunidade e a plena utilização de seus recursos.

Todo início de ano letivo, os professores e equipe pedagógica fazem uma visita à comunidade escolar na chamada “subida ao morro”. Nessa atividade, temos a oportunidade de conhecer melhor o bairro no qual os alunos residem e suas condições de moradia para que possamos nos familiarizar mais com eles. Quanto aos instrumentos avaliativos, os professores têm autonomia para defini-los, bem como registrar no sistema virtual as avaliações, tarefas, notas e frequência das turmas. Esse é um sistema de registros que foi recentemente implantado na rede estadual e chama-se *Professor Online*, sendo que o estudante pode também acessar sua página chamada *Estudante Online* e visualizar suas notas, frequência e demais tarefas escolares.

3.2.2 Os participantes da pesquisa: perfil da turma e docente pesquisador

No bojo dessa instituição escolar, a presente proposta de pesquisa foi levada a termo em uma turma de 9º ano com 29 alunos (sendo uma aluna em licença-maternidade), com idades entre 14 e 17 anos, sendo eles 17 meninas e 12 meninos. Os alunos são oriundos principalmente da comunidade do Morro da Queimada, mas também em menor número de outros bairros próximos à escola. Muitos desses alunos recebem o benefício do Programa Bolsa Família através do Governo Federal, então a assiduidade destes é mantida.

Embora, em sua maioria, a turma demonstre interesse pelas atividades propostas nas disciplinas escolares, evidenciam ter práticas

infrequentes de leitura literária também pelo fato de que frequentam ocasionalmente a biblioteca da escola para empréstimo de materiais de leitura. Tal fato direcionou o professor-pesquisador deste estudo a levá-los até a biblioteca periodicamente para incentivar a consulta do acervo e o empréstimo de materiais de leitura.

É importante salientar que todos os alunos participantes do estudo assinaram o *Termo de Assentimento* (APÊNDICE A), e seus pais assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (APÊNDICE B), enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e por ele aprovados, conforme Parecer Consubstanciado nº 2.051.649. (ANEXO A).

Em relação ao docente-pesquisador, trata-se de profissional formado em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-FAFIUV), campus de União da Vitória, em 2009 com Especialização *lato sensu* em Estudos Literários pela mesma instituição concluída em 2013. Atualmente, é mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Letras da UFSC. Na escola que se configura como campo de estudo, o profissional iniciou suas atividades como professor efetivo em fevereiro de 2014, desempenhando atividades com alunos de todos os anos do Ensino Fundamental II e Médio na disciplina de Língua Portuguesa e na de Língua Inglesa.

3.2.3 A organização dos encontros

No âmbito da rede de ensino estadual de Santa Catarina, os anos do Ensino Fundamental II têm quatro aulas de Língua Portuguesa por semana. Portanto, os encontros para a implementação deste estudo com a turma envolvida aconteceram nas aulas semanais dessa disciplina da qual sou o professor regente. Essa fase da pesquisa se iniciou em meados de junho e terminou no começo de setembro do ano letivo de 2017. Nas duas últimas semanas do mês de julho, os alunos entraram em recesso escolar, quando houve uma pequena interrupção nesse período.

Conciliamos as atividades da pesquisa com outras atividades da turma que já estavam em andamento. As demandas da escola, como as avaliações bimestrais, o conselho de classe, as reuniões pedagógicas, as saídas de estudo em outras disciplinas, entre outras, contribuíram para que o andamento da pesquisa-ação em sala de aula se prolongasse por mais tempo do que o inicialmente planejado. Ou seja, toda essa dinâmica escolar levou o docente-pesquisador a um constante replanejamento e/ou adiamento de atividades durante o percurso da pesquisa.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Como o presente estudo consiste em uma *pesquisa-ação*, esta se organizou a partir da utilização de diferentes instrumentos de geração de dados. Num primeiro momento, com o objetivo de delinear o perfil genérico da turma em relação a suas práticas de leitura literária, realizamos um pequeno *questionário* (cf. ANEXO C) composto por duas perguntas. Para a análise retrospectiva da ação empreendida em sala de aula, derivada da *observação participante* (MINAYO, 2014) e do conjunto de dados gerados ao longo do processo, foram utilizados os seguintes instrumentos: o *diário de campo* (MINAYO, 2014) como instrumento para anotação de todas as informações obtidas através da observação dos fenômenos e o *diário de leitura* (MACHADO, 1998; 2005) escrito pelos alunos-participantes a partir das atividades de leitura propostas.

A seguir, apresentamos uma descrição dos instrumentos utilizados no processo de geração de dados. Demonstramos, também, em um quadro-resumo a sistematização das fases práticas da pesquisa de acordo com as etapas do Método Recepcional, contendo a descrição dos instrumentos que foram utilizados em cada etapa, dos procedimentos didáticos e dos recursos pedagógicos auxiliares.

3.3.1 Questionário

De modo geral, o questionário configura-se em um instrumento de coleta de informações composto por um número grande ou pequeno de perguntas que tem o objetivo de oferecer determinado conhecimento ao pesquisador. Dentre as vantagens, essa técnica permite atingir um grande número de pessoas e pode permitir o anonimato nas respostas. As perguntas podem ser classificadas em abertas, fechadas ou mistas.

No caso específico deste estudo, optou-se pela utilização do questionário para a definição do perfil genérico de leitura da turma participante da pesquisa. As respostas nos ajudaram a conhecer melhor os alunos tendo em vista suas práticas de leitura literária. As perguntas desse questionário são as seguintes: 1 *Qual o livro que mais marcou você?*, 2 *Qual o último livro que você leu?*

3.3.2 Observação participante

Para Minayo (2014), a *observação participante* é parte fundamental do trabalho de campo de pesquisas qualitativas, sendo a técnica mais utilizada. Diferente da observação não participante, na qual o pesquisador assume uma postura de simples espectador dos eventos observados, a observação participante permite a participação direta do pesquisador no evento ou fato a ser investigado, gerando assim maior profundidade na compreensão do mesmo. Ela integra o observador à sua observação, para obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais nos seus próprios contextos.

A inserção do pesquisador no campo relaciona-se às diferentes situações da observação participante vivenciadas por ele com o grupo estudado. Nesta técnica, o observador faz parte do cotidiano dos observados, desse modo, também é parte do contexto que está sob observação. Ao mesmo tempo em que investiga, pode modificar o objeto pesquisado e também ser modificado por ele. Cabe ressaltar que o observador não é uma figura neutra ou imparcial. (MINAYO, 2014)

3.3.3 Diário de campo

De acordo com Minayo (2014, p. 295) o *diário de campo* “nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista”. Nele, anota-se toda e qualquer informação obtida por meio da observação, devendo estar acessível para a análise dos dados: fatos ocorridos, falas dos participantes, impressões, comportamentos, ou seja, todos os elementos que podem ser utilizados para análise dos dados.

O *diário de campo* elaborado em nosso estudo foi digitado diretamente no *Professor Online*. Trata-se de uma ferramenta on-line disponibilizada aos professores da rede pública estadual de Santa Catarina com a qual é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas em que leciona, calendário escolar, agenda de atividades da turma, horário de aula, entre outras informações e opções de registros. As anotações digitadas referentes aos fenômenos observados durante toda a fase prática da pesquisa foram sendo anotadas no campo de registro de conteúdos da turma. Esta opção deu-se em função da praticidade de poder realizar estas anotações de forma mais rápida e nas datas em que os encontros eram realizados.

3.3.4 Diário de leitura

Escrito em primeira pessoa do singular, o *diário de leitura* se constitui em um texto de cunho subjetivo produzido por um leitor na medida em que ele lê um texto (literário ou não). Tem elementos do diário íntimo, do resumo e das notas de leitura, mas se diferencia destes por ter um caráter mais reflexivo ao possibilitar que o leitor “dialogue” com o autor do texto de maneira a evocar seu repertório de leituras, músicas, filmes etc., bem como de experiências pessoais. Como o gênero permite uma escrita livre e por caracterizar-se em um texto íntimo de “si para si”, no qual o leitor expõe suas sensações, há o predomínio de linguagem informal.

Com vistas à formação de leitores e enquanto instrumento didático-pedagógico, o gênero pode ser produzido na escola a partir de algumas instruções pré-estabelecidas pelo professor e de acordo com o objetivo de uma proposta de leitura. Em síntese, de acordo com Machado (2005, p. 65):

Assim, caracterizada a produção do diário de leituras como uma “conversa” com o autor do texto, ele se constitui como um texto de características dialógicas acentuadas, uma vez que não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento. Em síntese, ele leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura.

Em consonância com essa constatação, Machado (2005) lembra que raramente os alunos expressam-se por sua própria iniciativa e dificilmente fazem uma avaliação sobre as atividades de leitura propostas em sala de aula, assim, não se cria um espaço para que os repertórios de leitura de cada aluno e suas diferentes interpretações sejam postas. Por isso, a autora defende que a introdução do diário de leitura enquanto instrumento didático para atividades de leitura na escola pode vir a transformar esse quadro e ser capaz de lançar novas perspectivas ao atual modelo de ensino de leitura.

Como vimos, Rouxel (2007) também problematiza essa questão em seu estudo sobre a dimensão subjetiva da leitura. No estudo, a autora faz uma distinção parecida com a de Machado (2005) vista acima, porém, utiliza os termos *leitura analítica*: análise e interpretação de texto e *leitura cursiva*: de caráter pessoal, autônoma e livre da coerção avaliativa. Perante o exposto, a autora sinaliza para a importância da adoção de diários de leitura na escola, ou seja, “[...] os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente.” (ROUXEL, 2007, p. 276)

Para Machado¹⁰ (2005), a falta de publicidade desse gênero em âmbito educacional decorre do fato de os especialistas privilegiarem o ensino dos chamados “gêneros públicos” conforme pode ser verificado nos PCN (1998), menosprezando assim o valor “heurístico” da escrita dos gêneros privados. A autora argumenta que isso acontece em virtude de ainda haver certa incompreensão da natureza pedagógica do gênero e por ser considerado como um gênero “monológico”, ou seja, um mero depósito dos sentimentos do leitor, além de, “[...] não se reconhecendo que, mesmo que seja um gênero privado no processo inicial de sua produção, ele se configura como um artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos.” (MACHADO, 2005, p. 63) Além disso, outro fator apontado pela autora é o fato de não haver pesquisadores estrangeiros de relevância que tenham feito estudos teóricos sobre sua utilização do gênero na escola, o que lhe asseguraria “chancela” internacional.

Assim sendo, os diários de leitura revelam as reações subjetivas dos leitores frente ao texto, pois lhes permitem total liberdade de expressão à medida que leem, fazem reflexões e registram por meio da escrita as suas impressões da leitura feita. Em outras palavras, “a produção de diários de leitura permite que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz.” (MACHADO, 2005, p. 63) Acrescente-se ainda que, enquanto instrumento didático, o diário de leitura pode servir também como recurso para o professor acompanhar o processo de compreensão de textos (literários ou não) dos seus alunos. Em suma, de acordo com Buzzo (2010, p. 17):

¹⁰ A Professora Dr.^a Anna Rachel Machado da PUC-SP é uma das precursoras das pesquisas em torno desse gênero no Brasil.

Essa prática permite ao aluno desenvolver capacidades fundamentais que dão margem para que ele reaja questionando, aprofundando, rejeitando ou confirmando os posicionamentos do autor, como em uma verdadeira interação verbal, ou seja, como uma conversa informal.

Dando sequência a esse raciocínio, pode-se entender que escrever diários de leitura é promover um envolvimento pessoal e reflexivo com o texto. Ao aguçar o pensamento subjetivo, essa prática também contribui para a formação de um sujeito-leitor crítico e mais autônomo no seu percurso educativo. Portanto, como aponta Nascimento (2016), os efeitos dessa prática no contexto da educação básica podem ser bastante significativos na medida em que os alunos se tornam mais protagonistas e responsáveis pela construção de sentido das leituras que realizam. Dessa perspectiva, Machado (2005, p. 71) informa que:

Assim, o professor pode desviar seu olhar da leitura como um produto final em si mesmo, para observar o aluno, considerando-se como alguém que se encontra em um processo de desenvolvimento de suas capacidades internas, que são relacionadas diretamente ao desenvolvimento de novas relações sociais desencadeadas na atividade de produção e discussão dos diários.

Outro ponto a ser destacado é a questão de como orientar o processo de produção de diários de leitura na escola. Inicialmente, os alunos podem confundir o gênero com a escrita de um resumo, de notas de leitura ou de um diário íntimo, portanto, é importante o professor deixar claras as instruções ou apresentar modelos de diários para que os alunos conheçam o gênero previamente à escrita dos seus próprios. Sobre isso, Buzzo (2010) recomenda ser importante explicar aos alunos que o objetivo da escrita de um diário de leitura é o de estabelecer um diálogo com o autor do texto, e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que está sendo lido.

Exemplificando essa parte fundamental do processo, Machado (2005, p. 69) fornece instruções no sentido de orientar os alunos nos registros de seus diários: (i) indicar o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; (ii) expor as

dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe; (iii) explicitar em que o texto lido contribui para a aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção escrita e mesmo para a futura profissão e (iv) relacionar as informações que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, as suas diferentes experiências de vida. Ao final do processo, torna-se fundamental que os alunos releiam os diários para selecionarem trechos que contenham observações que gostariam de expor ou discutir com o professor.

É necessário dizer também aos estudantes que posteriormente ao processo de leitura e escrita, os diários serão objeto de compartilhamento entre o professor e os colegas de sala. Esse momento de compartilhamento é um processo de entrecruzamentos interpretativos mediados pelo docente, sendo que a atividade diarista pode se estender para uma discussão através da leitura de um diário escolhido pelo docente lançando perguntas à turma ou mesmo quando se abre espaço para uma discussão aberta. Nessa etapa, a participação dos alunos fica a critério deles. (BUZZO, 2010). No bojo desse percurso de ensino e aprendizagem, é importante destacar que:

Nessa discussão, a exposição das diferentes interpretações, das diferentes estratégias de leitura, dos problemas encontrados por alguns, das soluções encontradas por outros para esses problemas fazem com que os diferentes discursos sobre uma mesma leitura circulem e sejam socialmente avaliados, podendo-se estabelecer conflitos e negociações permanentes dos diferentes sentidos produzidos, podendo-se gerar, assim, o desenvolvimento contínuo do processo de leitura com compreensão ativa de cada participante, incluindo do próprio professor. (MACHADO, 2005, p. 70)

Finalmente, cabe destacar que a inserção desse instrumento didático na escola tem o potencial de dar uma nova roupagem ao ensino de leitura, sendo esta literária ou de outros gêneros. Isso porque o desenvolvimento da produção de diários de leitura confere ao aluno mais liberdade de se expressar e um status de protagonista no seu percurso de leitura, pois o incumbe da própria construção de sentidos dos textos lidos. Digamos que é um processo mais interativo de conversa entre o leitor e autor do texto. Além disso, tem a possibilidade

de servir de alternativa aos tradicionais roteiros de leitura baseados em questionários de interpretação ou na escrita de resumos.

Quadro 1 - Etapas do Método Recepcional: quadro-resumo

ETAPAS	Instrumentos de geração de dados	Procedimentos didáticos	Outros recursos
1. Determinação do horizonte de expectativas	Questionário, diário de campo.	Sondagem de interesses na turma.	Vídeos: - “ <i>A brincadeira do copo</i> ”, - “ <i>A menina do corredor</i> ”, - “ <i>Coleção de bonecas</i> ” e - “ <i>A flor do cemitério</i> ”
2. Atendimento do horizonte de expectativas	Diário de campo, diário de leitura.	Leitura do livro “ <i>Rotas fantásticas</i> ”, de Helosa Prieto.	
3. Ruptura do horizonte de expectativas	Diário de campo, diário de leitura.	Leitura do conto de Edgar Allan Poe “ <i>O retrato oval</i> ”.	Vídeos: Episódios da série “ <i>Contos do Edgar</i> ”: - <i>Sorriso da Berê</i> - <i>Priscilla</i> - <i>Íris</i> - <i>Cecília</i> - <i>Lenora</i>
4. Questionamento do horizonte de expectativas	Diário de campo, diário de leitura.	Leitura do conto de Edgar Allan Poe “ <i>O gato preto</i> ”.	
5. Ampliação do horizonte de expectativas	Diário de campo, diário de leitura.	Reflexão sobre o prazer estético do terror.	Vídeos: - “ <i>O retrato oval</i> ” - “ <i>Gato preto – o perturbador</i> ”

			<i>conto de Edgar Allan Poe”;</i> <i>- “Por que gostamos de filmes de terror”;</i> <i>- “Terror – Nerdologia 105”.</i>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

4 AÇÕES EMPREENDIDAS E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção está organizada tendo em vista a sequência das etapas do *Método Receptional* – 1 Determinação, 2 Atendimento, 3 Ruptura, 4 Questionamento e 5 Ampliação do horizonte de expectativas. Lembramos que para a análise dos dados gerados durante o percurso da pesquisa-ação, haverá dois tipos de investigação: um quantitativo e um qualitativo. Esse formato foi assim estabelecido para que fosse possível obter uma visão mais ampla dos dados a partir da dinâmica da pesquisa realizada em sala de aula.

No primeiro, de caráter quantitativo, verificaremos, em termos numéricos, o total de entradas nos diários de leitura e se as reações aos textos se deram de forma positiva, negativa ou indiferente. No segundo, de caráter qualitativo, analisaremos os fenômenos e as reações subjetivas observados nos diários de leitura produzidos pelos alunos. Lembrando apenas que as entradas dos diários basearam-se em três propostas de leitura que se deram ao longo da aplicação do projeto. E, para cada texto lido, os alunos foram solicitados a realizar um registro.

Os trechos retirados dos diários de leitura estão aqui transcritos literalmente, como foram escritos pelos alunos. Por isso, utilizou-se o advérbio latino entre parênteses - (*sic*)- que significa “desse modo” quando constatada alguma inadequação que pudesse causar estranheza. Para preservar a identidade dos estudantes participantes da pesquisa, ao citarmos os excertos constantes nos seus diários de leitura, optamos por utilizar uma numeração crescente de acordo com a ordem alfabética da chamada da turma. Assim, os estudantes são referidos como *Aluno 1*, *Aluno 2*, *Aluno 3* e assim por diante. Optamos também por preservar a escrita original dos alunos e não realizamos nenhum tipo de correção. Por razão de espaço e para fins de análise, os trechos selecionados baseiam-se em recortes feitos dos excertos vistos nos diários dos alunos.

A produção dos diários de leitura foi realizada em folhas grampeadas e uma capa contendo as informações pessoais de cada aluno (ANEXO B), bem como, foram dadas instruções escritas no quadro, exatamente como as que seguem abaixo. Salienciamos apenas que foram feitas orientações orais para a escrita dos diários previamente a esse roteiro de orientações, além de ter sido enfatizado aos alunos que não precisariam segui-lo rigidamente, mas que apenas o utilizassem como um guia. O roteiro de elaboração é o seguinte:

Quadro 2 - Instruções para elaboração do diário de leitura

- À medida que você for lendo, vá registrando** (sempre com frases completas):
- a) as relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha:
- livros ou textos que você leu;
 - aulas;
 - músicas;
 - filmes;
 - páginas de Internet;
 - sua experiência de vida etc.
- b) as contribuições que julga que o texto está trazendo para:
- qualquer tipo de aprendizado que ele lhe traga;
 - o desenvolvimento de sua prática de leitura;
 - o desenvolvimento de produção de textos;
 - sua futura profissão;
 - alguma pesquisa que tem de fazer;
 - algum trabalho que você vai realizar;
 - sua vida pessoal.
- c) suas opiniões sobre o texto, sobre sua forma e seu conteúdo,
- levantando dúvidas;
 - pedindo exemplos;
 - registrando as dificuldades de leitura que você encontrar, e anotando os trechos que não compreender ou aqueles de que você mais gostar.

Fonte: **INSTRUÇÕES** para elaboração do diário de leitura. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/28196/mod_resource/content/1/Consignes_journal_lecture.pdf> Acesso em: 09 ago. 2017. (Adaptado).

4.1 ETAPAS DO MÉTODO RECEPCIONAL

4.1.1 Determinação do horizonte de expectativas

É uma tarefa árdua determinar o horizonte de expectativas de uma turma de alunos, visto a sua heterogeneidade e os seus diferentes percursos enquanto leitores de Literatura, pois cada um abarca consigo um histórico de leitura. Porém, para que pudéssemos proceder à sondagem dos interesses de leitura dos alunos, conforme prevê esta primeira etapa do método, aplicamos previamente um questionário baseado em duas perguntas, as quais são: *1. Qual o livro que mais marcou você?* e *2. Qual o último livro que você leu?* (ANEXO C). As respostas a essas perguntas nos ajudariam a obter uma breve noção sobre o perfil de leitor dos alunos participantes da pesquisa, bem como dos gêneros pelos quais eles apresentavam mais interesse de leitura.

A avaliação das respostas, no entanto, foi inconclusiva. Pelo teor diversificado do rol de títulos de livros apresentado no questionário, não foi possível vislumbrar uma unidade de ensino baseada em apenas um eixo temático, então, tivemos que pensar em outra forma de para a determinação do horizonte de expectativas. À parte disso, essas respostas demonstraram que a turma se caracterizava por um gosto de leitura baseado significativamente em títulos de livros de autoajuda, *best-sellers* e infanto-juvenis. Nesse contexto, vale destacar que:

A imaginação do leitor alimenta-se também do repertório de suas próprias lembranças literárias e estéticas, aquelas mesmas que fundam sua *interleitura*. Mas, na atividade mental de realização do texto, a lógica associativa estende-se livremente sem preocupação de coerência; ela bebe em fontes heterogêneas –às vezes esquecidas – e faz com que coabitem, numa composição insólita, figuras oriundas de universos imaginários ou artísticos muito distantes se não totalmente estranhos. (ROUXEL, 2013b, p. 202, grifo da autora)

Esses dados, apesar de não terem ajudado a compor um eixo temático comum de interesses, demonstraram que esses alunos não tinham práticas de leitura de autores canônicos, por exemplo. A importância desse aspecto se dá pelo fato de que, ao chegarmos à etapa da ruptura do horizonte de expectativas, poderíamos explorar outros autores com os quais os alunos ainda não haviam tido contato. Ademais, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 32):

As escolhas inerentes ao trabalho pedagógico, desse modo, têm por finalidade permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais – sem negar aquilo que já sabem, mas num processo de ampliação dessas objetivações humanas –, de modo que as vivências com os diferentes elementos culturais lhes permitam experimentar modos de ser e estar no mundo.

A partir desse quadro, então, pensamos em outras maneiras de estabelecer um eixo temático para compor a sequência do método. Uma dessas formas foi pensada a partir dos interesses advindos de sites de

visualização de vídeos *online* aos quais os alunos estavam mais acostumados a assistir. Ou seja, numa época em que os jovens se encontram cada vez mais ligados aos mais diversos tipos de mídias e dispositivos digitais, tornou-se uma alternativa bastante eficaz voltarmos o nosso olhar para essas práticas. Sobre essa questão, é válido entendermos que:

É mister que a escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos diferentes modos de produção característicos da internet. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados, e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico – função social da escola. (SANTA CATARINA, 2014, p. 49)

Nesse cenário, portanto, numa de nossas rotineiras aulas de Português, nos dirigimos até a sala de vídeo da escola, ligamos o aparelho de *data show* e abrimos uma página de Internet de visualização de vídeos *online*. Tão logo começamos a explorar as diversas possibilidades de conteúdos do site, já se percebeu uma manifestação de interesses por vídeos sobre lendas urbanas. A título de ilustração, lendas urbanas são aquelas histórias sinistras do imaginário popular que têm a intenção de apavorar as pessoas que as ouvem. Recebem essa denominação porque, a exemplo das lendas tradicionais, envolvem personagens sobrenaturais, e são urbanas porque seus cenários são as cidades. Essas histórias ficcionais geralmente envolvem fantasmas e cenários assustadores, por exemplo, cemitérios e casas mal-assombradas. Grosso modo, em outras palavras:

Mas o que são lendas urbanas? Uma primeira definição, digamos intuitiva poderia ser formulada nos seguintes termos: são histórias que envolvem elementos ou situações banais do cotidiano, mas que por seu caráter inusitado, ou em muitos casos absurdo, provavelmente não aconteceram. No entanto, são contadas como se tivessem de fato acontecido, não diretamente a seus narradores,

mas a alguém por eles conhecido ou a eles ligado. [...] Nosso conhecido nos dirá que aconteceu com “um amigo de um amigo”, ou que ouviu contarem isso numa festa, ou em conversa ao redor do bebedouro, no cafezinho. (LOPES, 2008, p. 374)¹¹

Aqui, percebeu-se que houve um consenso na turma em assistirmos a esses vídeos. Então, foi solicitado que os alunos sugerissem quais vídeos gostariam de ver e algumas sugestões foram sendo colocadas. Logo, os vídeos sugeridos e, por conseguinte assistidos foram:

- “*A brincadeira do copo*” (19:01 min.);
- “*A menina do corredor*” (13:42 min.);
- “*Coleção de bonecas*” (14:49 min.);
- “*A flor do cemitério*” (14:37 min.)¹².

O interessante é que esses vídeos têm milhões de visualizações no site e, por isso, percebe-se que existe por parte do grande público muito interesse por histórias sinistras que envolvem o mistério, o sobrenatural e a provocação do medo. A partir disso, foi conduzida uma conversa com a turma com algumas perguntas para levantar uma discussão e um compartilhamento de experiências, das quais se destacam:

- 1) *Você conhece alguma lenda urbana?*;
- 2) *Você já vivenciou uma situação apavorante?*

A partir desse contexto, percebeu-se que a sondagem de interesses da turma havia sido contemplada. Desse modo, foi pensado na possibilidade de relacionar esse conjunto de vídeos com textos literários de abordagem semelhante para a formação do eixo temático. Decidiu-se, então, que a unidade de ensino seria formada por narrativas

¹¹ Em seu artigo *Em busca do gênero lenda urbana* (2008), o autor discute as diferentes definições de lenda urbana e propostas dentro de campos de investigação distintos, por exemplo, os estudos de folclore e a sociologia e busca dar ênfase aos aspectos discursivos implicados na constituição desse gênero.

¹² <<https://www.youtube.com/watch?v=uI8DouhfhOI>>
 <<https://www.youtube.com/watch?v=yA12JHjksuo>>
 <<https://www.youtube.com/watch?v=PBmSq05zZ9E>>
 <<https://www.youtube.com/watch?v=Zc304KmlY8I>> Acesso em: 09 mar. 2018.

aterrorizantes contendo textos do gênero fantástico e terror. Por essa razão, adveio a possibilidade de se trabalhar com contos de Edgar Allan Poe em etapas posteriores, visto a similaridade temática da sua obra frente a esse conjunto de interesses levantados pelos alunos. Além disso, esse é um dos escritores mais aclamados na literatura de terror.

4.1.2 Atendimento do horizonte de expectativas

Realizada a etapa anterior, procedemos então para esta segunda fase. O objetivo desta etapa é o de proporcionar uma experiência literária que satisfaça as necessidades atuais de leitura dos alunos, ou seja, que contemple as temáticas com as quais eles têm mais familiaridade, com base em textos similares aos que eles já estão acostumados a ler. Portanto, a partir das discussões anteriores, decidimos trabalhar com textos literários mais relacionados com a temática sobre lendas urbanas e que, de alguma forma, se aproximassem ao horizonte de expectativas desses alunos. Utilizamos como parâmetro para esta avaliação o eixo temático levantado na etapa anterior: os gêneros horror e fantástico.

A partir desse contexto, então, a obra literária escolhida para ser trabalhada em sala de aula foi *Rotas fantásticas* (2003), da escritora brasileira Heloisa Prieto. Este livro faz parte do acervo do PNBE¹³ para os anos finais do Ensino Fundamental II. Portanto, trata-se de um livro direcionado ao público infanto-juvenil. É um livro de 128 páginas, e composto de dez narrativas em forma de relatos de pessoas que passaram por momentos sinistros nos quais seres fantásticos aparecem e causam algum tormento. Esses relatos são curtos e há ilustrações que ocupam páginas inteiras. Alguns falam sobre vampiros, fantasmas, entidades sobrenaturais e lendas urbanas. A maior parte das narrativas é escrita na primeira pessoa do singular e contada por quem viveu a experiência.

Assim sendo, é preciso ressaltar que se esperava que os alunos percebessem que os textos incluídos nesta etapa apresentavam

¹³ A abreviação aqui remete ao *Programa Nacional Biblioteca da Escola* que foi criado em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência em todas as redes públicas de ensino do país. Hoje, não se sabe se o programa ainda permanecerá em funcionamento devido aos cortes orçamentários que a pasta da Educação vem sofrendo desde 2016 após o golpe parlamentar.

linguagem mais simples e temática conhecida, especialmente em comparação aos da etapa seguinte, na qual se oportunizaria a ruptura dos seus horizontes de expectativas. Além do mais, a obra incluída nesta etapa constituiu a primeira entrada no diário de leituras produzido pelos alunos. Os textos se intitulam:

Relato 1 – Vovó Maria;

Relato 2 – Amor de fantasma;

Relato 3 – O bebê vampiro;

Relato 4 – Feliz foi Adão;

Relato 5 – A loira do Banheiro;

Relato 6 – Francisquinha;

Relato 7 – A Ilha do Bom Diabo;

Relato 8 – Os Rocketes;

Relato 9 – Fogo na cabeça;

Relato 10 – O Moleque Palhaço.

Como não havia um exemplar disponível para cada aluno na biblioteca da escola, optou-se por trabalhar com fotocópias, estas reproduzidas pelo próprio pesquisador. Na biblioteca da escola havia somente um exemplar. Na aula em que a atividade de leitura com esses textos foi proposta, foram trazidas várias cópias separadas de cada texto e os alunos puderam escolher quais queriam ler. Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de trocar os textos entre si assim que terminavam de ler para começar a leitura de outro. Antes de iniciar a atividade de leitura, porém, apresentamos brevemente a biografia da autora num movimento de articulação entre biografia e obra.

No andamento dessa aula, os alunos foram se manifestando sobre aqueles textos que mais gostaram de ler e isso, de certa forma, influenciou outros alunos para a escolha dos seus textos. Percebeu-se também que os textos mais escolhidos foram aqueles cujo título mais lhes chamava a atenção, sendo que os mais recorrentes foram: “*O bebê vampiro*”, “*Amor de fantasma*” e “*A loira do banheiro*”. Notou-se que este último texto já fazia parte do imaginário sobre lendas urbanas conhecidas pelos alunos, o que gerou interesse particular na turma pela leitura desse título em especial.

A partir da observação dos excertos dos diários de leitura produzidos pelos alunos nessa etapa, identificamos qual foi o total de entradas e se o teor desses excertos teve conotação positiva ou negativa em relação ao texto lido. Quando não foi possível identificar o posicionamento do aluno, adotou-se a categoria “Indiferente”. Optou-se por incluir nessa categoria também aqueles casos em que o aluno apenas escreveu um resumo do texto, porque, com isso, não houve uma

exposição opinativa propriamente dita sobre o texto que leu. Portanto, em relação aos dados quantitativos dessa primeira atividade de leitura, observa-se o seguinte:

Quadro 3 - Primeira atividade de leitura

	Total = 28 alunos	Porcentagem
Entradas no diário de leitura	20	71,4%
Reação positiva	16	80%
Reação negativa	2	10%
Indiferente	2	10%

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Em termos numéricos, esses dados mostram como a turma reagiu a essa primeira proposta de leitura. Em primeiro lugar, verifica-se que dos 28 alunos da turma, apenas 20 realizaram entradas nos seus diários, ou seja, os outros oito ou não leram o texto ou o leram, mas não realizaram registros. É por isso que não foi possível aqui identificar em números qual foi a reação subjetiva desses outros oito alunos. Em segundo lugar, observa-se que, das vinte entradas dos diários de leitura analisadas, há um predomínio de reações positivas aos textos, com 80% de aceitação da turma. Apenas dois alunos reagiram negativamente à leitura e outros dois ficaram indiferentes.

Esses dados demonstram que essa primeira atividade de leitura atendeu às expectativas dos alunos, o que já havia sido antecipado. Além disso, depreende-se que os textos, por apresentarem linguagem literária mais facilitada, contribuíram para que essa atitude majoritariamente positiva ficasse evidenciada. Os alunos demonstraram ter se identificado com a leitura proposta em aula e, nesse contexto, de acordo com Rouxel (2013a, p. 76-77):

Se a identificação constrói e alimenta a interioridade do leitor, a consciência que este tem varia segundo uma escala dupla que interfere na intensidade e no momento em que a identificação ocorre. Ela pode ser ínfima, leve, apenas aflorando, ou então plena e lúcida; ela pode ser adesão ou projeção; ela pode ser simultânea ou suceder à leitura, segundo a disposição e a experiência do leitor. Esses elementos se conjugam a cada vez de modo particular.

Nesse cenário, ao observarmos o conteúdo dos excertos nos diários de leitura referentes a essa primeira atividade de leitura, identificamos algumas reações subjetivas interessantes e curiosas. Como já constatado acima, de modo geral, esses excertos evidenciam uma atitude predominantemente positiva frente à leitura dos textos, por exemplo, como está demonstrado nestas três passagens selecionadas:

Aluno 2: Gostei de ler, porque é uma história legal, bem criativa fala sobre a vida real, é a banda de música bem legal. Eu já li outro texto na aula de português, mas era outra história. (*sic*) (Texto: *Os Rocketes*)

Aluno 22: É um texto muito bom porem difícil de acreditar [...] gostei muito do texto muito bom. (Texto: *O bebê vampiro*)

Aluno 17: *O título achei interessante, tenho muita vontade de ler.* Eu achei o relato bem interessante [...] achei muito legal também porque traz mistérios, fantasia, mas ao mesmo tempo a realidade ao mesmo tempo que é assustador e emocionante. (Texto: *O moleque palhaço*; grifo nosso)

Em outros três excertos selecionados, podem-se notar relações do texto com vivências pessoais: o primeiro (Aluno 18) relaciona-o a uma cidade que visitou e gostou; os outros dois (Alunos 25 e 28) relacionam-no a filmes e livros com temáticas parecidas às dos textos lidos. São elementos que, ao terem vindo à tona na memória, provocaram nesses alunos-leitores vontade de exteriorização:

Aluno 18: É interessante que essa história tenha acontecido em São Paulo porque eu já fui pra lá e é uma cidade boa, que eu gosto. (Texto: *Francisquinha*)

Aluno 25: Eu gostei do relato pois é uma história diferente. Eu já vi filmes e livros de vampiros mais nenhum parecido com esse mais com história diferente. (*sic*) (Texto: *O bebê vampiro*)

Aluno 28: Achei que a história foi fácil, bem criativa e interessante gostei de ler, já vi outros

filmes parecidos com esse mais com histórias diferentes. (*sic*) (Texto: *Amor de fantasma*)

É possível dizer que essas relações entre o texto e vivências pessoais identificadas nos excertos acima constituem o processo inerente a qualquer atividade de leitura literária. Ao ler, o leitor projeta no texto suas próprias experiências de vida e a mobilização do seu conhecimento de mundo, ou seja, ele recorre ao seu imaginário para produzir sentidos e fruição estética. É dessa forma que o horizonte de expectativas do leitor funde-se com o horizonte trazido pelo texto. Dito ainda de outro modo, de acordo com Langlade (2013, p. 35):

É graças a essa “adesão viva”, em que se expressam tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária do leitor, que se configuram diversas coerências textuais. O leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de “teorias” psicológicas tomadas da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos.

Nos dois próximos trechos, verificam-se outras formas de atribuição de sentidos à leitura. Primeiramente, é curioso notar o relato do Aluno 3, o qual diz reconhecer ter mais vontade de ler, mas acaba por desistir porque se sente “envergonhado”. Diante disso, nos perguntamos: por que ler estaria lhe causando vergonha? Depois, é possível identificar que, além do relacionamento do texto com outras vivências pessoais, como verificado no relato escrito pelo Aluno 21 ao citar a série de TV a que assiste, observa-se também o reconhecimento de que o texto contribui para a aprendizagem de leitura e produção textual. Isso significa dizer que esses alunos admitem a importância da prática de leitura, pois esta os estaria auxiliando na produção de textos:

Aluno 3: Eu gostei desse texto pois é um texto bem criativo [...] sinto vontade de ler mais só que sou um pouco envergonhada ai acabo desistindo de ler mais desses texto. [...] Esse texto traz pra mim um desenvolvimento nas produções textuais na minha prática de leitura ajuda bastante pois a pessoa que não tem leitura é a pior coisa do mundo. (*sic*) (Texto: *Vovó Maria*)

Aluno 21: Bom, eu gostei do título, dá vontade de ler sim, quando vi o título logo já me interessei. [...] bom, esse texto tem relação com uma série que eu vejo (supernatural). ajuda muito na produção textual. não tive dificuldade ao ler o texto. Bom gostei demais desse texto. (*sic*) (Texto: *O moleque palhaço*)

Outro excerto que merece atenção é o do Aluno 7, o qual admite que somente lê porque se sentiu obrigado a fazê-lo. Ao mesmo tempo, menciona sua preferência por leitura de romances, porém não é possível subentender se se trata do gênero romance ou de histórias românticas. Nesse aspecto, Rouxel (2013a, p. 71) destaca que: “Qualquer que seja o objetivo ou o nível considerado, os discursos colocam em evidência, entre os jovens leitores, uma clivagem identitária entre o leitor escolar e o outro leitor que existe nele.” Como já enunciado, o excerto mencionado é o seguinte:

Aluno 7: Gostei um pouco e achei um pouco pesado. Não. Só li porque tenho que fazer a atividade. Prefiro ler romance. A história até que é interessante mas não tem nada haver com minha vida e não contribuiu em nada. Só ajudou um pouco na leitura. (*sic*) (Texto: *Fogo na cabeça*)

Nos próximos excertos, é possível observar reações envolvendo sentimentos e sensações tais como emoção e tristeza (Alunos 6 e 20). Há também uma reflexão de teor religioso não exatamente relacionada ao texto, mas que, por alguma razão, veio à tona (Aluno 6). E, ainda, é interessante notar que o Aluno 16 demonstra não ter gostado do texto, isso por conta do descontentamento relatado em relação ao desfecho da história.

Aluno 6: Eu gostei muito porque transmite uma grande emoção. Na primeira vez eu tive vontade de ler na hora só pelo título que me chamou atenção e eu leria mais vezes [...] eu esperava encontrar um texto de matança, tortura e tal... mas é um romance que acaba com o diabo se tornando um diabo bom. [...] Bom eu acho que a gente deve escolher a luz que no caso seria Jesus ou o diabo, não dá pra beber de duas águas em uma só fonte. (Texto: *A ilha do bom diabo*)

Aluno 20: O conto é muito lindo e interessante eu gostei mostra que o amor vence mesmo na morte, o casal cuida das crianças que se machucam ou estão em perigo. Eu me senti triste pelo casal mas feliz eles estão juntos como fantasmas. (*sic*)
(Texto: *Amor de fantasma*)

Aluno 16: Opinião: eu não gostei da história porque no fim o diabo se torna bom por se apaixonar pela moça. (Texto: *A ilha do bom diabo*)

Foram também encontrados pequenos resumos das narrativas lidas em vários diários analisados, porém optamos por não os incluir aqui. Isso talvez seja o reflexo de práticas de leitura nas quais os alunos eram solicitados por outros professores a escreverem resumos após as leituras que realizavam na trajetória escolar deles. Mesmo sendo orientados de que não precisariam produzir resumos durante a escrita dos diários, acreditamos que o hábito os levou a fazê-los. Por outro lado, é possível considerar o resumo como uma necessidade de o aluno retornar à história ou mesmo para demonstrar ao professor que leu o texto.

É importante considerar que, para muitos alunos, a produção de um diário de leitura talvez tenha significado uma atividade de aula rotineira na qual se realiza um trabalho para ser entregue ao professor avaliar com uma nota. O aluno tende a se sentir pressionado por essa “força coercitiva” imposta pelo professor em sala. Ou seja, não se trata de uma atividade que partiu da iniciativa dos próprios alunos, mas sim proposta pelo professor em condições de sala de aula. Por isso, pode-se dizer que a escrita de resumos nos diários também foi uma maneira de o aluno demonstrar que “realizou a tarefa”. Considerar que os alunos produziram diários tendo em vista o professor enquanto leitor, também pode ter contribuído para a recorrência de resumos. Como se trata de um gênero de livre escrita, é preciso considerar também válida a ocorrência de resumo.

4.1.3 Ruptura do horizonte de expectativas

Com o desenvolvimento das atividades anteriores, possibilitou-se a transição para a leitura de um novo texto literário. Este é um momento importante do Método Recepcional, o da ruptura do horizonte de expectativas, no qual os alunos entram em contato com um

texto esteticamente mais elaborado, se comparado àqueles da etapa anterior. Ocorre aqui uma progressão de dificuldade por meio da qual os alunos vão sentir-se mais desafiados pelo texto com que entram em contato. À vista disso, escolhemos o conto *O retrato oval* (1842) do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, para ser lido pela classe.

Previamente à realização da leitura desse conto, a turma foi conduzida à sala de vídeo da escola e lá foi realizada uma apresentação da biografia do autor. Os alunos tomaram conhecimento de alguns aspectos da vida e obra do escritor e, desse modo, foi possível contextualizar o texto que leriam na sequência. Utilizamos para este fim alguns buscadores *online* para pesquisar essas informações biográficas. Ao pesquisarmos dados e curiosidades sobre o autor, também exploramos imagens representativas da sua obra, por exemplo, o corvo e o gato preto (de produções que levam os mesmos títulos, respectivamente), além de outras figuras relacionadas a essa temática aterrorizante, característica do universo literário do autor, que iam aparecendo na tela.

No prosseguimento daquela aula focada na apresentação do autor, aproveitou-se a oportunidade para explorar mais sobre o assunto na Internet e, foi proposto à turma que seria interessante assistir aos episódios da série veiculada por canal de televisão chamada “*Contos do Edgar*” (2013), esta disponível em site de visualização de vídeos¹⁴. Trata-se de uma série produzida pelo diretor Fernando Meirelles, na qual foram adaptados alguns contos de Edgar Allan Poe, transpondo suas histórias para a cidade de São Paulo dos dias de hoje. Em resumo, a história gira em torno do personagem Edgar, que trabalha na dedetizadora do seu amigo Fortunato. A cada episódio, Edgar realiza um serviço de dedetização em algum estabelecimento, onde um acontecimento insólito acontece. Os títulos de cada episódio são os seguintes:

- *Sorriso da Berê* – inspirado em *Berenice* (27:32 min.);
- *Priscilla* – inspirado em *Metzengerstein* (25:00 min.);
- *Íris* – inspirado em *O coração denunciador* (25:00 min.);
- *Cecília* – inspirado em *A Máscara da Morte Rubra* (25:52 min.);
- *Lenora* – inspirado em *O gato preto*, *O Barril de Amontillado* e *O corvo* (32:43 min.).

¹⁴ Vídeos disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=nZrrLzBsC_s&list=PLNjWlo2tpPnl7d1V7V9A8Oor8Izo8f5z_>. Acesso em: agosto de 2017.

Quatro aulas foram necessárias para que fosse possível terminar de assistir aos episódios dessa série e discuti-los com a turma. Nessa medida, acreditamos que, a inserção dos alunos nesse universo literário a partir do conhecimento adquirido sobre aspectos biográficos, das imagens representativas de suas histórias na Internet e dos vídeos da série baseada em contos do autor contribuiu para ambientar os alunos para a leitura do texto *O Retrato Oval*. Além do caráter de entretenimento, assistir àquela série de vídeos também foi uma estratégia pensada no sentido de motivar a turma para a leitura do conto. Além disso, é possível dizer que planejar pedagogicamente uma atividade de leitura literária aliada a uma série televisiva se configura como uma aproximação entre Literatura e outras artes.

Dessa maneira, vale assinalar que a relação entre Literatura e outras linguagens estéticas recebe um modesto tratamento nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2008, p. 74):

Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizadas, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte.

Portanto, pode-se entender que estabelecer relações entre a Literatura e outras artes é uma forma enriquecedora de aproximação que tem um grande potencial de ser explorada na escola. A pintura, o cinema e outras linguagens estéticas atreladas ao texto literário podem possibilitar interessantes e autênticas combinações. A experiência estética, então, pensada nessa perspectiva, funciona como um meio de dar mais relevo ao trabalho escolar com a Literatura. Além do mais, a nossa pretensão ao fazer esse movimento foi a de motivar o contato com a leitura literária, ou seja:

Explorar essa interpenetração através de mecanismos versáteis e adequados de relacionamento e mútuo esclarecimento constitui, desde logo, um expediente hermenêutico

altamente rendoso. Mas representa, também, um procedimento pedagógico do maior alcance, uma vez que a mobilização didática do conhecimento das relações estéticas que historicamente se foram tecendo entre literatura e as outras artes se pode converter num instrumento muito útil para a abordagem dos textos na aula, quer como estratégia de contextualização (prática habitual, mas muitas vezes esvaziada de substância e de rigor comparativo), quer na qualidade de veículo facilitador do acesso ao texto e aos mecanismos do seu funcionamento global durante o processo de leitura. (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 99)

Assim sendo, após a turma ter terminado de assistir aos vídeos da série, foi proposta, então, a leitura individual em sala de aula do conto *O Retrato oval*, de Edgar Allan Poe. Após essa primeira leitura individualizada, fizemos uma leitura em voz alta para todos ouvirem. Em síntese, o conto é narrado pela perspectiva de um cavaleiro que procura abrigo em um castelo abandonado e, num dos aposentos repletos de quadros, vê o retrato de uma jovem que lhe chama a atenção. Ao encontrar um caderno com a descrição das pinturas que estão ali dispostas, ele lê, com o auxílio de um candelabro, a história dessa jovem. No castelo, morava um casal apaixonado, ele, pintor que decide pintar a amada num quadro. Por dias, pintou a jovem, que paciente, permaneceu parada na frente dele. Na medida em que permaneceu sentada por longo tempo, a moça teve esvaído seu espírito e sua saúde. Então, quando o pintor finalmente termina a pintura e admira a sua obra, vê sua esposa morta diante de si. (Na íntegra em ANEXO D)

Saliente-se que, como na etapa anterior, também foi solicitado aos alunos que realizassem registros nos seus diários de leitura referentes a esse conto. Durante essa aula, percebeu-se certa resistência de alguns discentes em ler o conto inteiro, pois muitos começaram, mas não terminaram a leitura. Outros, no entanto, leram o texto sem expressar nenhuma reação visível. Nesse contexto, pela observação dos excertos dos diários, é possível visualizar os seguintes dados quantitativos:

Quadro 4 - Segunda atividade de leitura

	Total = 28 alunos	Porcentagem
Entradas no diário de leitura	19	67,8%
Reação positiva	6	31,6%
Reação negativa	9	47,4%
Indiferente	4	21,0%

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Em termos numéricos, esses dados mostram como a turma reagiu a essa segunda proposta de leitura. Primeiramente, verifica-se que dos 28 alunos da turma, apenas 19 realizaram entradas nos seus diários de leitura, totalizando 67,8% da turma que realizou a tarefa. Como na etapa anterior, aqui é possível depreender que os nove alunos remanescentes ou não leram o texto ou, se o leram, não realizaram nenhum registro no diário. Desse modo, não foi possível aqui identificar qual foi a reação desses outros nove alunos. Em seguida, observa-se que, nas dezenove entradas dos diários de leitura analisadas, predominam as reações negativas sobre as positivas, com 47,4% da turma reagindo de modo negativo. As reações positivas ficaram em 31,6% da turma, ou seja, um resultado relativamente exíguo, pois corresponde a aproximadamente 1/3 dos alunos. Quatro alunos não manifestaram reações e ficaram indiferentes, demonstrando que escreveram somente um resumo do conto.

Esses dados demonstram que uma parte significativa da turma reprovou a proposta de leitura do conto e isso fica evidenciado pelos números desta análise. É possível depreender que o conto *O retrato oval*, por apresentar característica estética mais densa, talvez tenha causado certa estranheza entre os alunos. Na aula em que essa proposta de leitura foi levada a termo, o professor-pesquisador orientou os alunos a lerem mais de uma vez o texto, caso não o tivessem entendido da primeira vez. Dicionários também foram disponibilizados para consulta de possíveis vocábulos desconhecidos. Até mesmo uma leitura em voz alta foi feita, no entanto, observou-se que o texto não agradou e notou-se que alguns alunos ficaram inquietos. A incompreensão da narrativa colaborou para a rejeição do texto. Sobre este aspecto, cabe assinalar que:

Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias: tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias

subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais. (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p. 20)

Há vários fatores que podem ter contribuído para esse quadro de negação ao conto. É possível dizer que, na sua trajetória escolar, esses alunos talvez não tivessem tido contato com textos literários dessa característica. Outra hipótese é que possivelmente a prática de leitura de Literatura não seja muito frequente entre esses estudantes devido principalmente a outras opções principalmente advindas do universo tecnológico que são muito comuns nessa faixa etária. O encaminhamento metodológico para essa atividade de leitura pode também ter apresentado alguma falha, mesmo com todas as atividades de pré-leitura trabalhadas com a turma. Em suma, há inúmeras razões para que essa atividade de leitura não tenha sido satisfatória para os alunos, porém, é preciso considerar que essa etapa que se chama “ruptura” aponta exatamente para a experiência de um prazer estético caracteristicamente mais elaborado. Nesse sentido, se pensarmos em termos de formação do leitor literário, entendemos que a introdução desse conto para esse grupo de alunos, mesmo tendo sido negativamente recebida pela maioria deles, teve sua importância. Destarte, de acordo com Cosson (2014, p. 47-48):

[...] é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Ao observarmos os excertos nos diários de leitura referentes a essa segunda atividade, identificamos alguns dos discursos produzidos. Como já mencionado acima, de modo geral, esses excertos evidenciam atitudes mais negativas sobre o conto, como as demonstradas nestas passagens selecionadas:

Aluno 13: Não gostei achei bem confuso o texto e tem bastante palavras que não conheço, não deu

tanta vontade de ler pois não entendi maior parte. Palavras que não conheço: mesclados de soturnidade, carranquearam, suntuosamente mobiliados, torreão de edifício, heráldicos, incipiente, contemplação, imperceptivelmente [...] (*sic*)

Aluno 3: Não entendi esse texto de Edgar Allan Poe pois não prestei muita atenção esse texto não é legal. Muito estranho. Confesso que não gostei. (*sic*)

Aluno 2: Não entendi o texto, porque não entendi o que o autor quis dizer esse texto, confesso que não prestei atenção quando estava lendo, na sala tinha muito barulho. (*sic*)

Aluno 22: Não gostei mal contado poucas coisas falada sei lá uma coisa nada a ver so pelo titulo não gostei [...] (*sic*)

Aluno 7: Não gostei porque o texto fala nada com nada e não me interessa por esse tipo de história.

Aluno 27: Sinceramente não gostei! Uma leitura muito difícil, não entendi nada com nada, um homem que gosta mais do quadro mais que tudo. O título não despertou minha curiosidade, não senti aquela curiosidade para ler. a mulher morre do nada. li mais de 3 vezes para tentar entender mais sem sucesso. Fiquei mais doída do que já sou. (*sic*)

Aluno 16: Opinião: eu não gostei porque tem muita tragédia nesse conto.

No conjunto de excertos acima, observam-se várias manifestações de não entendimento do texto. Em termos de compreensão, esses alunos consideraram o texto difícil e confuso. Observa-se que o Aluno 13 anota palavras desconhecidas por ele, que nos leva a crer que ele não consultou o dicionário para descobrir o significado delas. A falta de compreensão do texto também revela a impaciência para a leitura demonstrada pelos Alunos 3 e 2. Também, é

interessante notar o relato do Aluno 27, o qual diz ter lido o texto mais de três vezes, mas sem sucesso e ainda completa brincando que o texto o “deixou doido”. Curiosamente, outra reação observada é a do Aluno 16, que relata não ter gostado da narrativa por não ter simpatizado com teor “trágico” do conto.

Há, porém, alguns excertos demonstrando atitudes positivas em relação à leitura do conto, mesmo havendo entre esses algumas menções concernentes a dificuldades encontradas com o vocabulário empregado pelo autor. Curiosamente, nota-se no excerto do Aluno 21, a anotação de palavras que ele desconhece. Os excertos com reações positivas selecionados são os seguintes:

Aluno 6: É meio complicado de entender esse texto mas eu gostei. É meio arrepiante e dá um pequeno medo.

Aluno 21: Eu já comecei gostando do título, quero que o outro texto seja bom, trata de um retrato de uma pessoa etc. Ao iniciar o texto já vi dificuldade em algumas palavras como mesclado, soturnidade, suntuosidade e entre outras. [...] Bom, esse texto foi um texto meio difícil mas eu entendi, tinha palavras que nem sabia que tinha agora sei. [...] Então esse texto ajuda muito no vocabular, e na interpretação. Isso é o que tenho a dizer da minha leitura. (*sic*)

Aluno 17: Eu gostei um pouco, é engraçado e traz muitas emoções e sensações, não entendi algumas palavras.

Ressalte-se ainda que alguns diários de leitura nessa etapa também apresentaram tentativas de resumo do conto, mesmo os alunos tendo sido orientados de que não precisariam fazer isso. Por esse motivo, esses trechos foram descartados para esta análise. Além disso, em dois diários, foram encontrados resumos copiados da Internet, o que revela talvez a não leitura do conto, mas a tentativa de demonstrar que a atividade tinha sido realizada:

Aluno 25: O retrato oval conta a história de um cavalheiro que ao passar a noite em um castelo abandonado descobre a pintura de uma jovem que por causa de seu amor pelo marido, permitiu-se

ser pintada por ele, dando assim, início a uma sucessão de fatos que cerca de tragédia a obra-prima.¹⁵

No bojo das reflexões até aqui desenvolvidas, pode-se concluir que essa proposta de leitura se configurou como um grande desafio aos alunos. Se levamos em consideração o que propõe esta que é a etapa da ruptura do horizonte de expectativas, percebe-se que, certamente, a leitura do conto proposto proporcionou uma experiência literária diferente daquelas a que esses estudantes estavam habituados até então. Houve, de fato, um processo de estranhamento ao texto e as reações manifestadas nos diários de leitura claramente demonstraram isso. No entanto, cabe mencionar que:

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que haveria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam a projetar-se. E se esse texto existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. Cabe ao leitor concluir a obra e fechar o mundo que ela abre, coisa que ele faz e cada vez de uma maneira diferente. (BAYARD apud ROUXEL, 2013b, p. 198)

Em conclusão, julgamos que foi importante ao menos ter tirado os participantes de sua zona de conforto para que pudessem experimentar uma estética literária diferente daquela a que estavam habituados. Nesse ínterim, concordamos com Perrone-Moisés (2006, p. 28) quando diz que “oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta no seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório.” Ou seja, na perspectiva da formação de leitores, a escola tem papel fundamental de ampliar os repertórios dos estudantes, uma vez que ela seja talvez uma das poucas agências de acesso à Literatura de que o aluno disponha no meio social em que está inserido.

¹⁵ Trecho encontrado no site:

<<http://www.mundodoslivros.com/2013/10/resenha-especial-o-retrato-oval-por.html>> Acesso em: 09 mar. 2018.

4.1.4 Questionamento do horizonte de expectativas

Depois do desenvolvimento das etapas anteriores, deu-se o momento de relembra as leituras iniciais, a partir da leitura proposta na terceira etapa, a fim de levar os alunos a refletirem sobre qual dos textos exigiu mais de sua compreensão e qual lhes rendeu maior grau de satisfação. Dessa forma, entende-se que “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra.” (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p. 23)

Sob essa orientação, optou-se por conduzir esta etapa no formato de uma discussão oral com a participação de todos. Observou-se que, de modo geral, os alunos manifestaram ter se identificado mais com os textos do livro *Rotas Fantásticas* do que do conto *O Retrato oval*.

Na verdade, esta já era uma reação esperada da turma tendo em vista os obstáculos encontrados durante a leitura do conto de Poe, os quais incluem o vocabulário caracteristicamente mais rebuscado. Este e outros elementos impuseram maiores desafios aos alunos durante a leitura. Apesar disso, a turma foi levada a refletir sobre essas experiências literárias no sentido de entender o porquê de um texto parecer mais “difícil” que o outro.

Nessa conversa, destacamos alguns aspectos referentes às diferenças entre os textos. Ressaltou-se que os textos lidos em aula foram escritos em diferentes tempos históricos, o primeiro sendo contemporâneo e o segundo, produzido no século XIX, e que é importante estar consciente dessa margem temporal quando se está em contato com qualquer texto. Entre outras questões levantadas para discussão, os alunos foram levados a refletir sobre a importância da leitura literária para a sua formação enquanto leitores e do contato com autores de diferentes épocas e estéticas. Além desses aspectos, também se deve considerar que “É necessário, pois, junto aos atuais alunos, incentivar as abordagens sensíveis das obras, estar atento para sua recepção ou para o que manifestarem sobre sua experiência estética.” (ROUXEL, 2013b, p. 207)

Após essa reflexão, propomos à turma a leitura de um novo texto literário. Optamos por continuar explorando o eixo temático dos gêneros terror/ fantástico e, assim, os alunos foram convidados a ler o conto *O gato preto* (1843), também de Edgar Allan Poe. A opção por trabalhar com outro texto de Poe se deu pela oportunidade de desafiar

novamente os alunos e pela possibilidade de ampliação dos seus repertórios. Pode-se dizer que o texto anterior funcionou como introdução à leitura desse conto no sentido de que a turma, a partir desse momento, demonstrou estar mais bem instrumentalizada para essa nova experiência literária. Aqui, percebeu-se que o título do conto chamou mais a atenção dos alunos e esse aspecto alavancou o interesse pela leitura.

Em síntese, *O gato preto* é a história de um homem apaixonado por animais e que sempre teve muitos. Dentre estes, possuía um gato preto chamado Plutão pelo qual tinha muito afeto. Com o passar do tempo, o homem, que bebia muito, começou a perder a afeição que sentia pelo seu gato. Certo dia, ao chegar em casa embriagado, furou os olhos do gato. Mas, ainda não satisfeito, enforcou-o pendurado numa árvore. Outro dia, ao acordar, viu sua casa em chamas. Depois desse evento, ao ver o que restou da casa, reparou as marcas do gato enforcado na única parede ainda em pé. O homem, então, foi em busca de outro gato parecido com Plutão, e encontrou um, mas com a diferença de que este tinha uma mancha branca no seu peito. O homem começou a odiar o bicho, enquanto sua mulher tinha-o como favorito. Ele evitava o gato, mas o bicho o seguia por toda parte. Um dia, ao descer as escadas do porão, enroscou-se com o gato e, enfurecido, pega o machado para matar o animal, porém, sua mulher se colocou à frente e acabou recebendo uma machadada na cabeça, morrendo sem gritar. O homem, então, esconde o cadáver numa parede cimentada e o gato misteriosamente desaparece. Sob suspeitas da polícia, o homem recebe a visita de investigadores que pedem para ver a casa. Ao levar os policiais por todos os cômodos da casa, finalmente chega ao porão e, ao falar sobre a construção maciça da casa, um tijolo da parede onde estava sua mulher cai e ouve-se um grito inumano. Ao derrubarem a parede, os investigadores, então, descobrem o corpo da sua mulher já em estado de decomposição e, sobre sua cabeça, a figura de um gato preto com a boca entreaberta e um olho faiscando. (Na íntegra em ANEXO D)

Tendo em vista que as condições de uma sala de aula não são, muitas vezes, ideais para se ler um texto literário devido ao barulho, à desconcentração e à falta de colaboração de alguns alunos, foi proposto que a leitura fosse feita em casa, pois demandaria mais tempo e silêncio. Assim, depois de verificado o término da leitura do conto, convidamos a turma a socializar de forma oral as impressões e interpretações sobre o texto. Aqui, cabe assinalar que:

Levar em conta os modos originais com que os sujeitos leitores habitam as obras permite, notadamente na perspectiva do ensino da leitura literária, a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fato inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas. (LANGLADE, 2013, p. 37)

Ressalte-se que, assim como nas duas etapas anteriores, também foi solicitado aos alunos que realizassem registros nos seus diários de leitura referentes à leitura proposta para esta etapa a partir daquele quadro de instruções iniciais. Pela observação dos diários, é possível visualizar os seguintes dados quantitativos:

Quadro 5 - Terceira atividade de leitura

	Total = 28 alunos	Porcentagem
Entradas no diário de leitura	17	60,7%
Reação positiva	8	47,0%
Reação negativa	6	35,2%
Indiferente	3	17,7%

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Em termos numéricos, esses dados mostram as reações da turma a essa terceira proposta de leitura. Verifica-se que dos 28 alunos, apenas 17 realizaram entradas nos seus diários, ou seja, 60,7% da turma. Pode-se denotar que os outros onze alunos ou não leram o texto ou se o leram, não fizeram nenhum registro. Por isso, não foi possível identificar em números qual foi a reação desses outros alunos. Comparando o número de entradas verificadas nas duas etapas anteriores, aqui se observa um declínio de registros nos diários e isso demonstra ser um sinal de abandono progressivo das leituras propostas. De todos os diários de leitura observados, apenas cinco permaneceram sem nenhum registro nas três atividades de leitura, ou seja, totalmente em branco. Isso pode significar que esses cinco alunos ou leram os textos, mas não fizeram nenhum registro, ou não leram algum dos textos.

Outra hipótese para essa queda de adesão de registros nos diários possivelmente tem a ver com a opção do professor de permitir que a leitura fosse feita em casa, pois alguns alunos ou esquecem ou não fazem a atividade. Também, observa-se que, das dezessete entradas dos diários de leitura analisadas, há aqui um tímido predomínio de reações

positivas, com 47,0% de aceitação. Apenas seis alunos (35,2%) reagiram negativamente à leitura. Isso demonstra que essa terceira atividade de leitura agradou mais os alunos do que a leitura anterior.

Ao observarmos os excertos nos diários de leitura referentes a essa terceira atividade, identificamos alguns dos discursos produzidos. Como já comentado sobre dados acima, de modo geral, esses excertos evidenciam uma atitude relativamente mais positiva do que negativa frente ao conto.

Os três próximos excertos selecionados demonstram reações razoavelmente positivas em relação ao texto. No primeiro (Aluno 13), nota-se que houve uma quebra de expectativa diante do desfecho da história e, por consequência, insatisfação. No segundo, o Aluno 3 relata ter gostado do texto, apesar de sua extensão ser maior e, ao mesmo tempo, reclama do tamanho das letras, sugerindo que o professor poderia trazer outro texto “melhor”. Por último, o Aluno 17 demonstra ter tido reações de assombro durante a leitura e, interessadamente, anota palavras desconhecidas do texto:

Aluno 13: As minhas impressões gostei mais ou menos achei muito louco não deu tanta vontade de continuar lendo mas deu uma curiosidade O texto não tem nada a ver com o que pensei que um gato poderia fazer isso. (*sic*)

Aluno 3: Eu gostei do texto porém é um texto relativo bom de ler e muito grande mas consegui ler. Só que não deu pra ler pois as letras são muito pequenas. Poderia crescer mais um pouco e também deveria trazer um texto melhor. (*sic*)

Aluno 17: [...] Esse conto me deu um pouco de medo e espanto!!! fiquei assustada em algumas parte mas gostei muito não entendi algumas palavras como, grotesco, abnegado, predileções. (*sic*)

Nos próximos excertos observam-se outros modos de interação com o texto. Pode-se ver que os Alunos 6, 27 e 20 indagam sobre os acontecimentos macabros da narrativa. Há nessas indagações alguns questionamentos e manifestações de desgosto em relação ao comportamento do personagem principal e seus atos assassinos na trama. Há aqui julgamentos de cunho moral sobre o conto. Tendo isso

em vista, de acordo com Langlade (2013, p. 35): “A partir de minúsculos detalhes, regiões inteiras da vida de um personagem podem ser ‘completadas’”. Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui “o próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela”.

Aluno 6: [...] Mas mesmo assim, não consigo entender o “por quê” se ele tinha uma mulher maravilhosa, animais, que ele amava! O que leva uma pessoa a matar? porquê? Será que vale a pena? Não sei mais o que falar, acho que deu. (*sic*)

Aluno 27: Gostei muito da leitura. Mas tenho muitas perguntas. Porque ele arrancou o olho do Plutão? Porque ele matou o gato? Como a casa pegou fogo? Como o gato parecido com o Plutão aparece do nada? O novo gato apareceu para lembrar a ele das crueldades que ele fez com o Plutão? Porque ele matou a esposa dele? Ele era tão bom, carinhoso, bondoso, amável e dócil e depois ele fica do mal. Cada dia ele ficava mais bruto mais irritável e alcolatra. (*sic*)

Aluno 20: O que eu senti lendo esse conto foi desgosto pelas atitudes do homem e nojo dele ele mostrou ser o demônio em pessoa e também mostro quando o álcool é consumido de maneira exagerada mas ele pagou pelos pecados dele, no conto o homem se refere ao gato como monstro mas o verdadeiro monstro é ele, o gato poderia não ser normal mas o gato não teve culpa de suas atitudes talvez. (*sic*)

Os próximos excertos evidenciam outros olhares sobre o texto. Nesses, observa-se primeiramente o relato do Aluno 21 dizendo ter gostado de ler o conto e citando o título como elemento de seu interesse, além de relacioná-lo a uma série de TV a que assiste chamada “*Supernatural*”. Nessa mesma linha, nota-se que o Aluno 14 anotou um trecho do texto que achou interessante por tratar de uma questão sobre vida e morte, além de, ao final, fazer uma relação interpretativa do desfecho do conto a partir de um ditado popular:

Aluno 21: Bom ao começar a ler já vi que a história é de terror, o título me chamou um pouco de atenção [...] Bom nessa parte em que o plutão morre não tive reação alguma, mas ao achar um gato semelhante tive uma reação boa, pois achou um novo companheiro. Uma parte em que ele matou a mulher com um machado, nossa que horror, essa foi minha reação. Bom achei legal o texto, eu achei muito parecido com uma série que vejo (supernatural), eu consegui entender o texto sim, não vi palavras diferentes. (*sic*)

Aluno 14: Esta frase me chamou muito atenção: mas amanhã morrerei e hoje quero aliviar minha alma todo mundo quer. [...] Para falar a verdade não gosto de gatos, sempre preferi cachorro. [...] Uma palavra que eu digo as vezes é: nunca aposte sua cabeça com o diabo e para mim isso significa que nós não devemos provocar raiva de qualquer pessoa pois no fim a gente que pode se dar mal.

Nos três excertos seguintes, encontram-se manifestações negativas sobre o conto. No primeiro, o participante manifesta o seu desinteresse pelo conto por considerá-lo extenso demais e esse aspecto pode revelar a impaciência para a prática de leitura literária. O segundo mostra o descontentamento do leitor com a história, pois o Aluno 16 demonstra não ter gostado do desfecho assombroso. O terceiro demonstra insatisfação com o conto devido à morte do gato pelo seu dono, evidenciando uma manifestação em torno da questão do maltrato de animais:

Aluno 7:A história por ser muito grande não me interessa e é muita enrolação para começar a história poderia ir direto ao assunto, ser mais direito ao objetivo do conto. (*sic*)

Aluno 16: Opinião: eu não gostei porque o homem mata seu gato e a alma do animal assombra ele. (*sic*)

Aluno 22: Também não gostei desse texto ele é muito malvado e cara de pau colocando a culpa no álcool se não queria fazer isso com os animais não fazia isso que achei!! Professor? por favor passa

uns textos legais com muito terror e com mais contos não gosteis dos dois últimos. (*sic*)

Diante desse conjunto de excertos, um aspecto que chama atenção diz respeito ao julgamento moral que o personagem principal do conto, o homem, recebe dos alunos. Ou seja, muitas das interpretações do conto se deram no sentido de recriminar o personagem pelos seus atos assassinos ao longo da trama. O misterioso fato de o gato emparedado ao final do conto ter emitido um grunhido na presença dos investigadores e, por consequência, desmascarado esse personagem não obteve manifestações significativas. O conto tem o potencial de levantar várias questões, mas aqui ficou evidente um nível ainda superficial de interpretação, visto que outras relações poderiam ter tido destaque. Nessa medida, pode-se entender que:

No cerne da implicação na obra, o leitor estabelece, portanto, uma distância crítica com ela, mesmo que essa distância crítica não requeira uma análise formal do texto. É nessa mesma distância interna à leitura que se inscreve o julgamento moral que o leitor faz a respeito da ação das personagens. A distância não é aqui senão o revelador da implicação. O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo etc. [...] Nessa distância participativa feita de vislumbres psicológicos, de julgamentos morais, de sedução ou de repulsão etc., leem-se e ligam-se a obra e o sujeito leitor. (LANGLADE, 2013, p. 36)

Apesar de essa superficialidade interpretativa ter ficado perceptível, pode-se concluir, em linhas gerais, que nesta terceira atividade de leitura, foi possível encontrar reações mistas, tanto positivas quanto negativas a respeito do texto lido. Percebeu-se que aqui houve maior empenho com a leitura do conto, talvez por ter sido dada a oportunidade de esta ser realizada em casa. O maior envolvimento dos alunos com o texto é notado pelo fato de os participantes terem comentado mais a história. As várias manifestações de repugnância diante dos acontecimentos da trama, possivelmente pelo desfecho medonho, evidenciam esse maior envolvimento. E, em comparação à

proposta de leitura anterior, aqui se notou uma evolução de interesse pela leitura.

4.1.5 Ampliação do horizonte de expectativas

Nesta última etapa, após as experiências literárias vivenciadas nas etapas anteriores, os alunos devem ser levados a fazer um paralelo entre suas expectativas iniciais com suas novas possibilidades de manejo com a literatura. É o momento no qual os alunos são levados a refletirem sobre as alterações e aquisições obtidas ao longo desse processo em que tiveram contato com diferentes textos. (AGUIAR e BORDINI, 1993)

Tendo em vista esta orientação, a turma foi conduzida até a sala de vídeo da escola para encaminhar esse trabalho de reflexão e também dialogar sobre outras questões concernentes. Primeiramente, foi realizado um diálogo aberto sobre as experiências literárias vivenciadas ao longo desse período. Nesse momento, os alunos foram convidados a falar dos seus percursos de leitura dos textos propostos neste estudo, da prática de produção dos diários de leitura e das suas impressões sobre o caminho percorrido até então. De modo geral, os relatos foram bastante heterogêneos e se deram principalmente no sentido de aprovar ou desaprovar este ou aquele texto proposto para leitura. Ficou evidente a preferência do livro *Rotas Fantásticas* em detrimento do conto *O Retrato oval*, entretanto, *O Gato preto* recebeu avaliações mistas. Nesse sentido, é importante destacar que:

As propostas de actividades que possamos apresentar aos alunos devem ir na direcção de favorecimento da descoberta, na criação de dificuldades progressivas, para que no final da análise o texto se revele em toda a sua luminosidade. A recepção positiva ou negativa dos textos, por parte dos alunos, é fundamental; o importante é clarificar as razões dessa adesão ou rejeição. (VILELA, 2005, p. 636)

A turma foi convidada a fazer um compartilhamento dos diários de leitura produzidos durante todo o seu desenvolvimento. Aqui, o professor solicitou voluntários para lerem alguma parte dos seus diários que considerassem interessante. No entanto, como a conversa sobre as experiências literárias já estava sendo levada a termo, os alunos

pensaram que esse movimento de compartilhar os escritos dos seus diários não seria necessário.

Aproveitando esse momento de diálogo, a turma foi convidada a assistir a dois vídeos¹⁶ selecionados de site para visualização de vídeos *online* para relembrar os contos de Edgar Allan Poe e, para aqueles que não fizeram as leituras, foi a oportunidade de conhecer essas histórias. Esses vídeos estão no formato de narrações dramatizadas e seus títulos são os seguintes:

- “*O retrato oval*” (4:22 min.);

- “*Gato preto – o perturbador conto de Edgar Allan Poe*” (10:00 min.).

Feito isso, a turma foi novamente convidada a assistir a mais dois vídeos¹⁷ *online* para que uma nova discussão fosse conduzida. A intenção aqui era a de provocar os alunos a pensarem sobre a fruição proporcionada pelo terror, ou seja, por que esse gênero literário que também é bastante explorado pelo cinema é capaz de nos causar tanta fascinação. A experiência estética proporcionada pelo gênero terror foi, então, colocada para reflexão. Os vídeos serviram para que os alunos pudessem ter subsídios para pensarem sobre a questão e, em seguida, exporem suas visões a esse respeito. Os títulos são os seguintes:

- “*Por que gostamos de filmes de terror*” (12:27 min.);

- “*Terror | Nerdologia 105*” (6:15 min.).

O primeiro, em linhas gerais, traz algumas explicações sobre os motivos que nos levam a apreciar o terror como forma de satisfação. Entre as várias explicações advindas da ciência, da psicologia e da filosofia, podemos destacar algumas. A biologia, por exemplo, mostra que a satisfação proporcionada pelo terror se explica porque quando uma pessoa leva sustos vendo um filme desse gênero, libera a dopamina, que é um neurotransmissor responsável pela sensação de prazer. Algumas pessoas liberam mais dopamina do que as outras e, por isso, procuram repetir essa experiência. Sob o ponto de vista da filosofia, o vídeo traz a teoria do “paradoxo do terror” do filósofo americano Noël Carroll¹⁸. Segundo ela, o que estaria no centro da nossa atração pelo

¹⁶ <<https://www.youtube.com/watch?v=HPePCOc3oP0>>

<<https://www.youtube.com/watch?v=YEvzJQQ2qHc>>

¹⁷ <<https://www.youtube.com/watch?v=OIN94iokS54>>

<<https://www.youtube.com/watch?v=TtUejyNHZbc>> Acesso em: 09 mar. 2018.

¹⁸ A partir do livro “*The Philosophy of Horror or Paradoxes of The Heart*” (1990) do mesmo autor.

terror é a curiosidade. O desconhecido, apesar de nos causar medo, nos seduz e captura nossa atenção. Por sua vez, os monstros das histórias de terror são criaturas que por si só causam uma reação dupla: uma de repulsa e outra de intriga. E, o que verdadeiramente prenderia nossa atenção é a combinação entre o monstro e uma estrutura narrativa, despertando nossa curiosidade pela “descoberta do monstro”. Já o segundo vídeo reforça a explicação científica sobre a dopamina e explora outros campos para compreender o prazer proporcionado pelo terror, os quais incluem experimentos com macacos, folclore, jogos, sonhos e Literatura.

É possível ver que esses vídeos, apesar de relativamente curtos, levantam muitas questões para reflexão. Em vista disso, logo após o término dos vídeos, a turma foi instigada a pensar sobre o prazer proporcionado pelo terror. Nesse momento, uma breve discussão foi feita, sendo que alguns alunos fizeram algumas observações oralmente. Então, para que fosse possível registrar como esses alunos pensam sobre essa questão, foi proposto a eles que respondessem nos seus diários de leitura à seguinte pergunta: “*O que eu sinto/penso diante do terror?*”. Uma pergunta bastante genérica, porém, com o potencial de alavancar vários discursos e revelar como a fruição provocada pelo gênero é percebida por esses alunos. Aqui, selecionamos alguns desses relatos:

Aluno 2: Eu gosto de sentir medo. parece irracional mas é boa a sensação e quando se trata de filme de terror a gente sente medo, mas sabemos que no fundo tudo está sob controle. (*sic*)

Aluno 5: As pessoas gostam de filmes de terror porque gera dúvidas nas pessoas ex: o que vai acontecer, quem é o monstro ou o assassino e o principal é levar sustos. (*sic*)

Aluno 7: Eu gosto de filmes de terror porque eu acho que eu tenho um ladinho obscuro que gosta de ver mortes, agressão.

Aluno 11: Eu gosto de filme sobre fatos reais, quanto mais sangue e mais morte mais legal é.

Aluno 28: Eu gosto de terror porque é maravilhoso. Tipo tudo que é desconhecido me atrai! Simplesmente isso.

Nesses relatos, é possível visualizar algumas impressões sobre a questão levantada para reflexão. A maioria dos alunos aponta para as experiências proporcionadas pelo cinema e é possível que os vídeos tenham influenciado essas respostas. Tínhamos a expectativa de que viesse à tona alguma relação com as leituras feitas ao longo desse período, mas os relatos se pautaram mais sobre as sensações provocadas pelos vídeos. O interessante, no entanto, é reparar que o conteúdo desses relatos pode revelar, talvez, uma aproximação às vivências propiciadas pelo universo da indústria cultural. O Aluno 11, por exemplo, revela seu gosto por um tipo de entretenimento caracteristicamente apelativo, isto é, referindo-se àquele em que há muito sangue e mortes. Os Alunos 2, 5 e 7 revelam posições similares. Apenas o Aluno 28, no entanto, respondeu à pergunta de forma a não evocar nenhuma característica desse âmbito cinematográfico apontada pelos demais alunos.

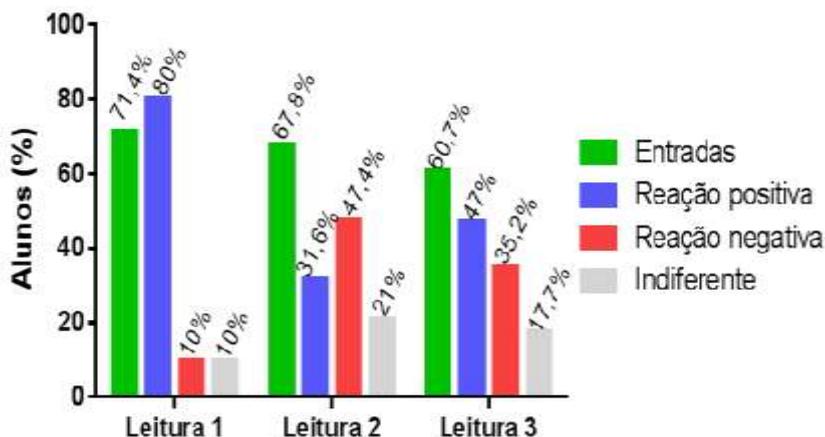
4.2 AVALIAÇÃO GERAL DOS DADOS E RESULTADOS

Descritas e analisadas todas as fases práticas deste estudo, torna-se necessário fazer uma avaliação geral dos dados produzidos e dos resultados alcançados. É o pesquisador agora olhando para o professor em sala de aula, o que aqui se configura em um momento de reflexão e autocrítica. Esse olhar retrospectivo visa a verificar as possíveis falhas encontradas no processo, apontando para questões que poderiam ter sido mais bem exploradas e, ao mesmo tempo, propondo alternativas para uma possível continuidade deste trabalho em sala de aula. Tendo isso em vista, saliente-se que:

Como a pesquisa-ação é um processo de aprimoramento, não se pode fazer uma sobre a prática rotineira: a pesquisa-ação cria um alvo de pesquisa móvel ao romper com a prática rotineira e deixa muitas pontas soltas em sua esteira. (TRIPP, 2005, p. 450)

Primeiramente, é necessário fazer um balanço geral dos dados quantitativos reunidos ao longo do processo de aplicação deste estudo em sala de aula. O gráfico de barras abaixo sistematiza os dados numéricos das três propostas de leitura realizadas. Nele, podemos observar a evolução das quatro variáveis pesquisadas e suas respectivas porcentagens:

Gráfico 1 - Comparativo das três atividades de leitura



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Nesse gráfico, é possível visualizar um quadro geral das três propostas de leitura desenvolvidas com os alunos. Observa-se, primeiramente, que o número de entradas nos diários de leitura obteve uma queda progressiva, de 71,4% para 60,7%. Isso possivelmente tem a ver com um paulatino abandono da leitura dos textos propostos, pois a orientação era a de realizar pelo menos um registro a cada atividade. Sobre as reações positivas aos textos, verifica-se um índice alto na Leitura 1, de 80%, um declínio significativo na Leitura 2, com apenas 31,6% e um relativo aumento para 47% na Leitura 3. As reações negativas ficaram abaixo de 50% nas três propostas de leitura, mas na Leitura 2, obteve um percentual considerável, de 47,4% da turma. Vale lembrar que esse índice negativo expressivo se deu na etapa da ruptura do horizonte de expectativas. Por último, os índices de indiferença obtiveram percentuais baixos, mas apenas na Leitura 2, houve uma porcentagem maior, de 21%.

Destaque-se ainda que, desde a primeira etapa, optou-se pela utilização de vídeos *online* como recurso introdutório às atividades de leitura. Um movimento que inclusive teve o objetivo de contribuir para uma aproximação entre literatura e outras artes. Esse mecanismo também tinha o propósito de contextualizar os textos e motivar os alunos para a leitura, tendo em vista que as interações dos alunos com

essas mídias eram bastante recorrentes. Ou seja, ao atrelar os vídeos com as atividades de leitura, pensou-se que a participação dos alunos poderia ser maior e mais interessada. O que se verificou foi que na primeira etapa, esse movimento provou-se bastante promissor, pois despertou a simpatia dos alunos pelo tema proposto. No entanto, a utilização dos vídeos como veículo de motivação a partir da terceira etapa mostrou-se pouco eficiente, já que a adesão às leituras propostas teve uma queda bastante relevante (vide o Gráfico 1). Na última etapa, os vídeos também não produziram o efeito esperado, pois as discussões apenas giraram em torno deles próprios e não chegaram a alcançar as leituras anteriores como se esperava.

O que se pode depreender disso é que o excessivo empenho em despertar o interesse dos alunos para a leitura dos textos por meio dos vídeos foi pouco eficiente. Não se pode negar que havia uma preocupação latente do professor em fazer os alunos aderirem às propostas de leitura, pois era grande o receio de que eles não lessem os textos. Portanto, concluímos que o tempo empregado em ver vídeos (a partir da terceira etapa), mesmo que relacionados à temática trabalhada e como recurso auxiliar para promover um envolvimento maior com as atividades de leitura, não funcionou conforme previsto no planejamento inicial.

Outro problema verificado refere-se à transição entre as leituras da segunda e da terceira etapas. A escolha do conto *O Retrato oval* se deu justamente pelo fato de ser um texto mais desafiador do que os da etapa anterior, assim, servindo ao propósito de proporcionar a ruptura do horizonte de expectativas. O objetivo estava claro, porém, os alunos, em sua grande maioria, responderam negativamente ao texto e os excertos nos diários de leitura atestam essa rejeição ao conto. Se a intenção era a de elevar qualitativamente a linguagem literária, essa foi alcançada, no entanto, correu-se o risco de desaprovação entre os alunos. Isso nos leva a admitir que essa seja a etapa mais crítica entre todas as etapas do Método Recepcional. Obviamente, o texto poderia ter sido substituído, o que fugiria ao nosso objetivo. Talvez, o maior desafio de se aplicar esse método em sala de aula seja justamente este: o de se elevar gradativamente a qualidade estética dos textos, sem, contudo, provocar rejeição nos alunos. Sobre essa questão, Colomer (2007, p. 67) discute:

Talvez resulte adequado usar pontualmente um texto fora de seu alcance, inclusive com a deliberada intenção de aumentar suas expectativas

sobre o que pode ser entender um texto com maior profundidade. Alguma coisa como levantar a vista para ver até onde o caminho pode nos levar. Entretanto, parece mais conveniente progredir passo a passo, renunciando a saltos tão grandes.

Em relação ao trabalho com os contos de Poe, ficou evidente uma falta de intervenção maior no sentido de explorar com os alunos as possibilidades interpretativas e os simbolismos desses contos. Isso porque os alunos ficaram responsáveis por ler e atribuir sentido aos textos de forma mais autônoma. Ou seja, reconhecemos que o foco estava mais voltado para a observação das reações subjetivas através das anotações nos diários de leitura do que propriamente para a exploração das relações que os textos poderiam suscitar de forma mais aprofundada. Talvez essa seja também uma das razões para que houvesse maior rejeição aos contos, por não terem recebido um tratamento didático mais específico nesse aspecto. O que poderia, então, ter sido mais bem explorado nos contos de Edgar Allan Poe?

No conto *O Retrato oval*, por exemplo, podem-se estabelecer algumas relações interpretativas a partir das questões que emergem do texto. Ao pesquisar mais sobre o conto, descobrimos que o título original era “*Life in Death*”, que significa “Vida na morte” (tradução nossa), mas posteriormente foi substituído pelo autor. Essa informação já se mostra um elemento bastante sugestivo. A história que é mesclada pelo terror, pelo mistério e pela morte, apresenta várias estruturas para geração de sentidos, como as oposições: /presença vs. ausência/, /liberdade vs. opressão/, /racionalidade vs. emoção/, /obediência vs. não-obediência/, e a principal, /vida vs. morte/. Outros elementos também evidenciados pela narrativa são questões como a confusa relação entre vida e arte, o artista que se dedica à arte, a obsessão do pintor que coloca a arte acima do amor e a obstinação levada ao extremo. Em suma, *O Retrato oval* é portador de múltiplas dimensões significativas, portanto, uma leitura mais plural da narrativa teria sido importante para captar essas numerosas relações possíveis.

O conto *O gato preto*, uma história carregada pelo mistério, pela violência e pela insanidade, apresenta também ampla rede de relações que se podem estabelecer. Em primeira vista, evidencia-se a questão da superstição existente em torno do gato de cor preta como um espectro da morte. No conto, o gato surge ou desaparece em circunstâncias misteriosas e isso mexe com o imaginário do leitor que o associa a certo obscurantismo. Outros elementos que se tornam

evidentes são questões psicológicas sobre a natureza humana, a paranoia, o desejo pela violência física e emocional, a consciência manifestada pela culpa. Além disso, é possível levantar discussões de cunho social tais como: violência, relações domésticas abusivas, alcoolismo, maus tratos a animais, relação entre o dono e o seu bicho de estimação. Enfim, assim como no conto anterior, este pode gerar variadas possibilidades interpretativas.

Por isso, ao fazer esse olhar retrospectivo e verificar as lacunas que ficaram evidenciadas durante as etapas práticas da pesquisa, entende-se que teria sido interessante fazer uma retomada desses textos com esse grupo de alunos. Em uma nova oportunidade, a qual seria no ano letivo seguinte, esses contos poderiam novamente figurar no planejamento da disciplina de Português da turma. Com o objetivo agora de explorar os simbolismos e outras possibilidades interpretativas, os alunos releriam esses textos e o professor criaria atividades para melhorar o rendimento de leitura desses alunos, fazendo-os perceber esse repertório de relações existentes nos textos. Essas leituras, que de certa forma, já estão na memória desses alunos, receberiam um tratamento didático diferente nessa nova oportunidade de exploração interpretativa.

Por outro lado, consideramos que um dos aspectos positivos foi a decisão de utilizar os diários de leitura como instrumento auxiliar para a leitura dos textos. A experiência com produção de diários de leitura com a turma foi bastante significativa, pois permitiu aos alunos dialogarem com os textos, expondo suas impressões, reações e sentimentos. A adoção desse instrumental didático possibilitou que os alunos realizassem atividades de leitura de forma diferente daquelas a que eles estavam habituados, visto que a prática mais comum era a de produção de respostas a questionários ou de resumos pós-leitura. Aqui, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas vozes diante do texto, tendo a liberdade de manifestar por meio da escrita todas as suas sensações diante da leitura.

Os excertos selecionados para análise comprovaram que a turma se caracterizava pela heterogeneidade, visto que as opiniões verificadas nos diários são diversificadas, ou seja, os textos não agradaram a todos e os alunos expuseram isso nos seus registros. Já para o docente-pesquisador, essa experiência foi de grande relevância, pois permitiu constatar as dificuldades encontradas no transcorrer da leitura dos contos de Poe, visto que muitos alunos apresentaram resistência a ler os textos e entregaram os seus diários de leitura em branco. Em suma, a produção de diários de leitura contribuiu para compreendermos

melhor como esses estudantes em fase de escolarização atribuem sentido às leituras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do presente estudo, apresentamos o trabalho de pesquisa-ação realizado numa turma de 9.º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da rede estadual de Santa Catarina, localizada no município de Florianópolis. A pesquisa buscou implementar o Método Recepcional, uma metodologia para a leitura do texto literário das autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993) presente no livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. O método possui cinco etapas e está ancorado na teoria da Estética da Recepção (JAUSS, 1994 [1969]). Com o objetivo de contribuir para a formação desses alunos-leitores, essa pesquisa também investigou como esses alunos e o docente pesquisador responderam a essa metodologia. Para coleta dos dados, foram utilizados questionário, diário de campo e diários de leitura. Para sistematização dos dados, optou-se por análises de caráter quantitativo e qualitativo.

Os textos para leitura foram escolhidos a partir de um eixo temático caracterizado por narrativas de terror e fantásticas e de acordo com uma sondagem prévia de interesses dos próprios alunos. Os textos trabalhados foram: *Rotas Fantásticas* de Heloisa Prieto, *O Retrato oval* e *O gato preto*, ambos de Edgar Allan Poe. A ordem de leitura dos textos seguiu um plano de progressão gradual de qualidade estética, assim, tornando as atividades paulatinamente mais desafiadoras. Em diferentes momentos, essas atividades de leitura foram acompanhadas por vídeos *online* para contextualização ou motivação da turma.

Entre os aspectos abrangidos neste estudo, destacamos, primeiramente, que a utilização do *diário de leitura* (MACHADO, 1998, 2005) enquanto instrumento didático auxiliar permitiu aos alunos expressarem-se com mais liberdade à medida que liam os textos propostos. Eles puderam registrar suas impressões, dúvidas, sentimentos e reflexões durante todo o percurso de leitura, o que lhes atribuiu maior protagonismo no ato de ler. Desse modo, esse instrumento didático funcionou também como recurso para o acompanhamento do processo de compreensão dos textos. Portanto, enquanto um gênero ainda pouco utilizado na educação básica, pois pouco se ouve falar sobre ele, o diário de leitura provou nesta pesquisa ser de grande valia para o desenvolvimento de atividades de leitura literária.

A investigação quantitativa de cada atividade de leitura a partir da observação dos registros nos diários de leitura forneceu dados importantes para a obtenção de uma visão geral da dinâmica realizada

em sala de aula. Esses dados numéricos mostraram, através da sistematização feita em porcentagens, o quantitativo de entradas nos diários de leitura e se as reações frente aos textos tiveram conotação positiva, negativa ou indiferente, demonstrando assim, como os alunos estavam reagindo às leituras propostas. Dessa forma, foi possível observar o desenvolvimento progressivo da participação da turma nas diferentes etapas da pesquisa.

Já a análise qualitativa, que foi realizada a partir da observação das reações subjetivas presentes nos diários de leitura produzidos pelos alunos, permitiu visualizar como esses discentes atribuíram sentidos às leituras propostas. Como base nesses excertos, foi possível observar como os alunos se envolveram com esses textos, desse modo, ajudando-nos a compreender melhor como se dá o processo de subjetivação da leitura (ROUXEL, 2013; LANGLADE, 2013), o que veio a fornecer subsídios para a análise realizada.

De modo geral, os alunos participantes deste estudo tiveram reações relativamente heterogêneas nas diferentes etapas de aplicação da pesquisa. A turma teve participação mais expressiva nas duas primeiras etapas, porém, verificou-se um declínio a partir da terceira e quarta etapas. Identificamos que esse fato ocorreu devido à transição entre as propostas de leitura, pois houve ampla rejeição à proposta de leitura do texto *O Retrato oval*. No entanto, verificou-se um sutil avanço na proposta de leitura seguinte, a do texto *O gato preto*. Avaliamos que uma das principais razões para essa abrupta reprovação aos textos se deu pela mudança de qualidade estética nesses últimos, o que veio a causar certa negação na maioria dos alunos. Na última etapa, na qual foi proposta uma discussão sobre o prazer estético proporcionado pelo terror, verificou-se que houve um misto de participações. Além disso, na avaliação geral dos dados, identificamos que houve uma falha no trabalho didático com os textos devido à ausência de uma maior exploração interpretativa dos simbolismos presentes nessas narrativas. Por isso, foi proposta uma continuidade do trabalho nesse aspecto com esse grupo de alunos em uma nova oportunidade.

Fica evidente, diante desse quadro, que a aplicação do Método Recepcional em sala de aula precisa ser planejada cuidadosamente. É importante que o docente, de antemão, faça uma observação atenta dos seus alunos no sentido de identificar quão preparados eles estão para adentrar novas experiências literárias. Isso porque é possível que os alunos apresentem resistência em participar das etapas que exigem leituras mais densas ou, ainda, que não se sintam capazes de fruir a estética mais elaborada. Todavia, julgamos que a forma progressiva com

que o método propõe introduzir as leituras, ou seja, das mais simples para as mais complexas, é bastante efetiva, pois considera que o rompimento e a ampliação dos horizontes de expectativa se dão gradativamente. Particularmente, no presente estudo, a aplicação desse método de ensino provou-se ser relativamente desafiadora, visto que, de modo geral, os alunos participantes responderam de forma bastante heterogênea. Pode-se dizer também que é possível que alunos da faixa etária do Ensino Fundamental II podem apresentar maior resistência em participar dessa experiência literária, pois nesse estudo esse aspecto ficou bem evidente. Interessante seria a aplicação do Método Recepcional em turmas do Ensino Médio para verificar seus efeitos, mas isso já seria um convite para novos estudos acadêmicos desse nível.

Do que foi dito até o momento, pode-se concluir que o desenvolvimento deste estudo possibilitou a experimentação de uma metodologia de ensino de literatura e a verificação dos seus efeitos em sala de aula pelo professor-pesquisador deste estudo. Para os alunos participantes da pesquisa, deu-se a oportunidade de contribuir para sua formação leitora. Para o professor-pesquisador, deu-se a possibilidade de crescimento pessoal, acadêmico e profissional, dada a importância desse percurso de pesquisa em termos de formação continuada e de aperfeiçoamento da práxis docente. Em relação à contribuição deste estudo para o meio acadêmico, esta se dá pelo oferecimento de subsídios para os estudos que se ocupam em investigar o ensino de Literatura na educação básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

BERNARDES, J. C.; MATEUS, R. A. **Literatura e ensino do português**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BUZZO, M. G. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. **RevistaL@el em (Dis-)curso**, v. 2, p. 10-26, 2010.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F. dos.; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Org.) **Mediação da leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

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

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, M. H. M. da S. **Estética da recepção e teoria do efeito**. Disponível em: http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_theoria_efito.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017.

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

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: JAUSS, H. R. et al. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LANGLADE, G.; ROUXEL, A. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LEIDENS, A.; GRAZIOLI, F. T. A leitura do texto literário e o Método Recepcional: possibilidades de recepção das obras “A cruzada das crianças”, de Bertold Brecht, e “Fumaça”, de Antón Fortes. **Revista Professare**, Caçador, v. 5, n. 1, p. 93-116, 2016.

LOPES, C. R. Em busca do gênero lenda urbana. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 8, n. 2, p.373-393, maio/ago. 2008. Disponível em:
<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discusso/issue/view/41/shoshow> Acesso em 17 abril 2018.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: uma introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. In: **Linha d'Água**, v. 18, n. 1, p. 61-80. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

NASCIMENTO, D. dos S. O diário como aliado para a leitura do texto literário: entre subjetividades e o protagonismo leitor na escola. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, v. 1, jan/jul 2016, p. 92-115.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2007.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, 2004, p. 47-62. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

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

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, SP, n.9, p.16-29, 2006.

POE, E. A. O gato preto. In: _____. **Histórias extraordinárias**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. O retrato oval. In: _____. **Histórias extraordinárias**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PRIETO, H. **Rotas fantásticas**. São Paulo: FTD, 2003.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

REZENDE, N. L. de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Le Français Aujourd'hui**, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Santa Catarina: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. et al. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia de Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1985].

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

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

_____. A leitura infantil e o leitor. In: _____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

VILELA, M. G. Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. In: **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**, v.2, p. 633-641, 2005. Disponível em:

<<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Leitura do texto literário pelo Método Receptional: uma experiência no ensino Fundamental II

Pesquisador: celdon fritzen

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63089816.9.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.051.649

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada, “Leitura do texto literário pelo Método Receptional: uma experiência no ensino Fundamental II” se delinea como uma pesquisa-ação (com base em THIOUENT, 2011 [1985]), a qual tem dupla orientação formativa na origem: a formação dos alunos participantes do estudo e a do profissional docente-pesquisador que assume tal pesquisa-ação. E, de modo geral, o foco desta pesquisa está delimitado no propósito de proporcionar novas experiências em Literatura a alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual de Florianópolis-SC.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

A metodologia de ensino a ser utilizada se chama Estética da Recepção (JAUSS, 1994) a qual propõe um ensino de Literatura interessado em transcender o horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos através de práticas de leitura literária que gradativamente proporcionem experiências estéticas mais significativas e desafiadoras.

O estudo se dará nas aulas semanais de Língua Portuguesa (quatro por semana e de quarenta e cinco minutos cada) ministradas pelo próprio docente-pesquisador da turma. Prevê-se que o projeto tenha duração de aproximadamente três meses ou até que se finalize o planejamento de atividades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O foco desta pesquisa está delimitado no propósito de proporcionar uma experiência estética em Literatura a alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual de Florianópolis-SC, utilizando-se para isso da metodologia chamada Estética da Recepção e, a partir dessa intervenção pedagógica, oportunizar a formação desses leitores.

Objetivo Secundário:

Tem como objetivos específicos: a) Identificar as práticas de leitura literária extraescolares dos alunos participantes desta pesquisa no início e no final do ano letivo; b) Analisar e descrever as implicações didático

-pedagógicas deste trabalho, resultantes do processo de ensino empreendido na ocasião da presente pesquisa-ação; c) Refletir sobre o percurso didático-pedagógico no âmbito do ensino de Literatura empreendido em sala de aula destacando as possíveis contribuições desse trabalho para a área.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para participar deste estudo, o responsável pelo aluno precisará autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Não será necessário pagar nada para participar e também nenhuma remuneração será oferecida. O aluno-participante poderá fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora esta será

respondida. O responsável pode retirar a autorização ou não querer mais a participação a qualquer momento. É uma participação voluntária, ou seja, o aluno participa se quiser, e o fato de não querer participar não levará a qualquer modificação na forma em que o mesmo será atendido. Os nomes serão mantidos em segredo, e só os pesquisadores saberão. Os alunos não serão identificados em nenhuma publicação. A participação nesta pesquisa apresenta os riscos mínimos, normais a que eles estão expostos ao ir à escola.

Benefícios:

Ao participar desta pesquisa os alunos terão a oportunidade de realizar atividades que visam a praticar a leitura do texto literário, colaborando assim para proporcionar uma experiência estética em Literatura e para a sua formação humana.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta fundamentação bibliográfica, clareza em seus objetivos e proporcionará aos alunos uma experiência estética em Literatura aprimorando sua formação como pessoa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com as solicitações do CEPESH.

Recomendações:

Colocar no “Termo de Assentimento” espaço para assinatura do pesquisador responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta inadequações, ou impedimentos a sua realização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_822378.pdf	25/04/2017 18:00:52		Aceito
Outros	RESPOSTAASPENDENCIAS.docx	25/04/2017 18:00:18	CARLOS EDUARDO KREBS ANZOLIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnovo.docx	10/04/2017 23:28:04	CARLOS EDUARDO KREBS ANZOLIN	Aceito
Outros	Questionario.docx	08/04/2017 00:08:27	CARLOS EDUARDO KREBS ANZOLIN	Aceito
Outros	Autorizacaoinstituicaonova.pdf	07/04/2017 23:58:06	CARLOS EDUARDO KREBS ANZOLIN	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/12/2016 11:50:17	CARLOS EDUARDO KREBS ANZOLIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisa.docx	17/11/2016 21:43:25	CARLOS EDUARDO KREBS ANZOLIN	Aceito

Situação do Parecer:

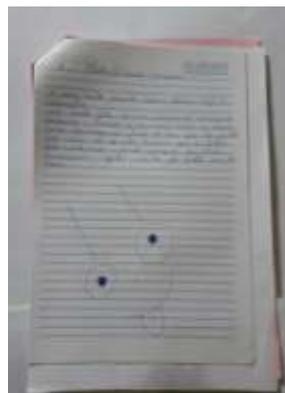
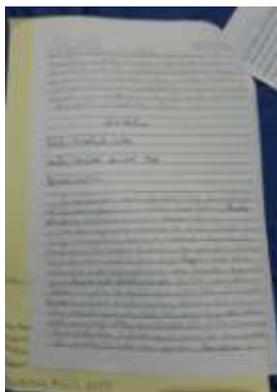
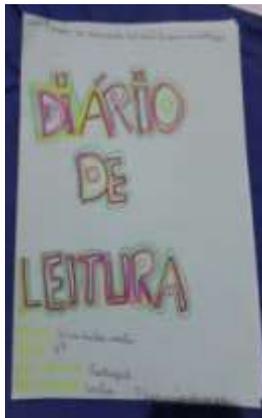
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANÓPOLIS, 08 de Maio de 2017

Assinado por:
Ylmar Correia Neto
(Coordenador)

ANEXO B – Imagens dos diários de leitura dos alunos

ANEXO C – Questionário sobre o perfil de leitura

Alunos	Qual livro que mais marcou você?	Qual o último livro que você leu?
Aluno 1	3 porquinhos	Pablo Escobar
Aluno 2	Nenhum	Nenhum
Aluno 3	?	Não lembro
Aluno 4	?	?
Aluno 5	Efésios	Poetizando o amor
Aluno 6	Nenhum	Nenhum
Aluno 7	A última pedra	O céu é de verdade
Aluno 8	Nenhum	Não lembro
Aluno 9	Nenhum	?
Aluno 10	Nenhum	Não lembro
Aluno 11	O desconhecido	O desconhecido
Aluno 12	Nenhum	Nenhum
Aluno 13	A culpa é das estrelas	Nenhum
Aluno 14	Nenhum	O último dia
Aluno 15	Nenhum	Nenhum
Aluno 16	Anjos caídos	Cinquenta tons de cinza
Aluno 17	Não se apega não – Isabela Freitas	Não se enrola não – Isabela Freitas
Aluno 18	Branca de neve	Aprendendo a orar
Aluno 19	Nenhum	?
Aluno 20	O cavaleiro das trevas	Nenhum
Aluno 21	Os instrumentos mortais	A pirâmide vermelha
Aluno 22	?	?
Aluno 23	?	?
Aluno 24	Nenhum	A Cabana
Aluno 25	Nenhum	Nenhum
Aluno 26	A culpa é das estrelas	Nenhum
Aluno 27	Nenhum	Nenhum
Aluno 28	Para tão longo amor	A pirâmide vermelha
Aluno 29	Não se apega não – Isabela Freitas	Nenhum

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

ANEXO D – Contos de Edgar Allan Poe na íntegra

O RETRATO OVAL

O castelo em que meu criado se aventurara a forçar entrada, em lugar de deixar-me passar uma noite ao relento, gravemente ferido como eu estava, era um daqueles edifícios mesclados de soturnidade e grandeza que por muito tempo carranquearam entre os Apeninos, tanto na realidade quanto na imaginação da Sra. Radcliffe. Ao que tudo indicava, fora abandonado havia pouco e temporariamente. Acomodamo-nos num dos quartos menores e menos suntuosamente mobiliados, que ficava num remoto torreão do edifício. Sua decoração era rica, porém esfarrapada e antiga. As paredes estavam forradas com tapeçarias e ornadas com diversos e multiformes troféus heráldicos, juntamente com um número inusual de espirituosas pinturas modernas em molduras de ricos arabescos dourados. Por essas pinturas, que pendiam das paredes não só de suas principais superfícies, mas de muitos recessos que a arquitetura bizarra do castelo fez necessários, por essas pinturas meu delírio incipiente, talvez, fizera-me tomar interesse profundo; de modo que ordenei a Pedro fechar os pesados postigos do quarto – visto que já era noite –, acender um alto candelabro que se encontrava à cabeceira de minha cama e abrir amplamente as cortinas franjadas de veludo negro que a envolviam. Desejei que tudo isso fosse feito para que pudesse abandonar-me, ao menos alternativamente, se não adormecesse, à contemplação das pinturas e à leitura atenta de um pequeno volume encontrado sobre o travesseiro que se propunha a criticá-las e descrevê-las.

Por longo, longo tempo li, e com devoção e dedicação contemplei-as. Rápidas e gloriosas, as horas voavam e a meia-noite profunda veio. A posição do candelabro desagradava-me, e estendendo a mão com dificuldade, em vez de perturbar meu criado adormecido, ajeitei-o a fim de lançar seus raios de luz mais em cheio sobre o livro.

Mas a ação produziu um efeito completamente imprevisto. Os raios das numerosas velas (pois eram muitas) agora caíam num nicho do quarto que até o momento estivera mergulhado em profunda sombra por uma das colunas da cama. Assim, vi sob a luz vívida um quadro não notado antes. Era o retrato de uma jovem, quase mulher feita. Olhei a pintura apressadamente e fechei os olhos. Não foi a princípio claro para minha própria percepção por que fiz isso. Todavia, enquanto minhas pálpebras permaneciam dessa forma fechadas, reví na mente a reação de fechá-las. Foi um movimento impulsivo para ganhar tempo para pensar

– para certificar-me de que minha vista não me enganara –, para acalmar e dominar minha fantasia para uma observação mais calma e segura. Em poucos momentos, novamente olhei fixamente a pintura.

O que agora via, certamente não podia e não queria duvidar, pois o primeiro clarão das velas sobre a tela dissipara o estupor de sonho que me roubava os sentidos, despertando-me imediatamente à realidade.

O retrato, já o disse, era o de uma jovem. Uma mera cabeça e ombros, feitos à maneira denominada tecnicamente de vinheta, muito ao estilo das cabeças favoritas de Sully. Os braços, o busto e as pontas dos radiantes cabelos dissolviam-se imperceptivelmente na vaga mas profunda sombra que formava o fundo do conjunto. A moldura era oval, ricamente dourada e filigranada à mourisca. Como objeto artístico, nada poderia ser mais admirável do que aquela pintura em si. Mas não seria a elaboração da obra nem a beleza imortal daquela face o que tão repentinamente e com veemência comovera-me. Tampouco teria minha fantasia, sacudida de seu meio-sono, tomado a cabeça pela de uma pessoa viva. Vi logo que as peculiaridades do desenho, do vinhetado e da moldura devem ter dissipado instantaneamente tal idéia – e até mesmo evitado sua cogitação momentânea. Pensando seriamente acerca desses pontos, permaneci, talvez uma hora, meio sentado, meio reclinado, com minha vista pregada ao retrato. Enfim, satisfeito com o verdadeiro segredo de seu efeito, caí de costas na cama. Descobri o feitiço do quadro numa absoluta naturalidade de expressão, a qual primeiro espantou-me e por fim confundiu-me, dominou-me e aterrorizou-me. Com profundo e reverente temor, recoloquei o candelabro em sua posição anterior. Sendo a causa de minha profunda agitação colocada assim fora de vista, busquei avidamente o volume que tratava das pinturas e suas histórias. Dirigindo-me ao número que designava o retrato oval, li as vagas e singulares palavras que se seguem:

“Era uma donzela de raríssima beleza, não mais encantadora do que cheia de alegria. Má foi a hora em que viu, amou e desposou o pintor. Ele, apaixonado, estudioso, austero, e tendo já na sua Arte uma esposa; ela, uma donzela de raríssima beleza, não mais encantadora do que cheia de alegria; toda luz e sorrisos, e travessa como uma corça nova; amando e acarinhando todas as coisas; odiando apenas a Arte, sua rival; temendo só a paleta, os pincéis e outros desfavoráveis instrumentos que a privavam do rosto de seu amado. Era, portanto, uma coisa terrível para essa dama ouvir o pintor falar de seu desejo de retratar justo sua jovem esposa. No entanto, ela era humilde e obediente, e posou submissa por muitas semanas na escura e alta câmara do

torreão, onde a luz caía somente do teto sobre a pálida tela. Mas ele, o pintor, glorificava-se com sua obra, que continuava de hora a hora, dia a dia. E era um homem apaixonado, impetuoso e taciturno, que se perdia em devaneios; de maneira que não queria ver que a luz espectral que caía naquele torreão isolado debilitava a saúde e a vivacidade de sua esposa, que definhava visivelmente para todos, exceto para ele. Contudo, ela continuava a sorrir imóvel, docilmente, porque viu que o pintor (que tinha grande renome) adquiriu um fervoroso e ardente prazer em sua tarefa, e trabalhava dia e noite para pintar a que tanto o amava, aquela que a cada dia ficava mais desalentada e fraca. E, em verdade, alguns que viam o retrato falavam, em voz baixa, de sua semelhança como de uma poderosa maravilha, e uma prova não só da força do pintor como de seu profundo amor pela qual ele pintava tão insuperavelmente bem. Finalmente, como o trabalho aproximava-se de sua conclusão, ninguém mais foi admitido no torreão, pois o pintor enlouquecera com o ardor de sua obra, raramente desviando os olhos da tela, mesmo para olhar o rosto de sua esposa. Não queria ver que as tintas que espalhava na tela eram tiradas das faces da que posava junto a ele. E quando muitas semanas nocivas passaram e pouco restava a fazer, salvo uma pincelada na boca e um tom nos olhos, o espírito da dama novamente bruxuleou como a chama de uma lanterna. Então, a pincelada foi dada e o tom aplicado, e, por um momento, o pintor deteve-se extasiado diante da obra em que trabalhara. Porém, em seguida, enquanto ainda contemplava-a, ficou trêmulo, muito pálido e espantado, exclamando em voz alta: ‘Isto é de fato a própria Vida!’ Voltou-se repentinamente para olhar sua amada: estava morta!”

O GATO PRETO

Para a muito estranha embora muito familiar narrativa que estou a escrever, não espero nem solicito crédito. Louco, em verdade, seria eu para esperá-lo, num caso em que meus próprios sentidos rejeitam seu próprio testemunho. Contudo, louco não sou e com toda a certeza não estou sonhando. Mas amanhã morrerei e hoje quero aliviar minha alma. Meu imediato propósito é apresentar ao mundo, plena, sucintamente e sem comentários, uma série de simples acontecimentos domésticos. Pelas suas conseqüências, estes acontecimentos, me aterrorizam, me torturaram e me aniquilaram. Entretanto, não tentarei explicá-los. Para mim, apenas se apresentam cheios de horror. Para muitos, parecerão menos terríveis do que grotescos. Mais tarde, talvez, alguma inteligência se encontre que reduza meu fantasma a um lugar comum, alguma

inteligência mais calma, mais lógica, menos excitável do que a minha e que perceberá nas circunstâncias que pormenorizo com terror apenas a vulgar sucessão de causas e efeitos, bastante naturais.

Salientei-me desde a infância, pela docilidade e humanidade de meu caráter. Minha ternura de coração era mesmo tão notável que fazia de mim motivo de troça de meus companheiros. Gostava de modo especial de animais e meus pais permitiam que eu possuísse grande variedade de bichos favoritos. Gastava com eles a maior parte do meu tempo e nunca me sentia tão feliz como quando lhes dava comida e os acariciava. Esta particularidade de caráter aumentou com o meu crescimento e, na idade adulta, dela extraía uma de minhas principais fontes de prazer. Àqueles que tem dedicado a afeição a um cão fiel e inteligente pouca dificuldade tenho em explicar a natureza ou a intensidade da recompensa que daí deriva. Há qualquer coisa no amor sem egoísmo e abnegado de um animal que atinge diretamente o coração de quem tem tido freqüentes ocasiões de experimentar a amizade mesquinha e a fidelidade frágil do simples Homem.

Casei-me ainda moço e tive a felicidade de encontrar em minha mulher um caráter adequado ao meu. Observando minhas predileções pelos animais domésticos, não perdia ela a oportunidade de procurar os das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um lindo cão, coelhos, um macaquinho e um gato. Este último era um belo animal, notavelmente grande, todo preto e de uma sagacidade de espantar. Ao falar da inteligência dele, mulher que no íntimo não tinha nem um pouco de superstição, fazia freqüentes alusões à antiga crença popular que olhava todos os gatos pretos como feiticeiras disfarçadas. Não que ela se mostrasse jamais séria preocupação a respeito desse ponto, e eu só menciono isso final, pelo simples fato de, justamente agora, ter-me vindo à lembrança.

Plutão - assim se chamava o gato - era o meu preferido e companheiro. Só eu lhe dava de comer e ele me acompanhava por toda a parte da casa, por onde eu andasse. Era mesmo com dificuldade que eu conseguia impedi-lo de acompanhar-me pelas ruas. Nossa amizade durou, desta maneira, muitos anos, nos quais, meu temperamento geral e meu caráter - graças à diabólica esperança - tinham sofrido (coro de confessá-lo) radical alteração para pior. Tornava-me dia a dia mais taciturno, mais irritável, mais descuidoso dos sentimentos alheios. Permiti-me mesmo usar linguagem brutal para com minha mulher. Por fim, cheguei mesmo a usar de violência corporal. Meus bichos, sem dúvida, tiveram que sofrer essa mudança de meu caráter. Não somente descuidei-me deles, como os maltratava.

Quanto a Plutão, porém, tinha para com ele, ainda, suficiente consideração que me impedia de maltratá-lo, ao passo que não tinha escrúpulos em maltratar os coelhos, o macaco ou mesmo o cachorro, quando, por acaso ou por afeto, se atravessavam em meu caminho. Meu mal, contudo, aumentava, pois que outro mal se pode comparar ao álcool? E, por fim, até mesmo Plutão, que estava agora ficando velho e, em conseqüência, um tanto impertinente, até mesmo Plutão começou a experimentar do meu mau temperamento.

Certa noite, de volta a casa, bastante embriagado, de uma das tascas dos subúrbios, supus que o gato evitava minha presença. Agarrei-o, mas, nisto, amedrontado com a minha violência ele me deu uma leve dentada na mão. Uma fúria diabólica apossou-se instantaneamente de mim. Cheguei a desconhecer-me. Parecia que alma original me havia abandonado de repente o corpo e uma maldade mais do que satânica, saturada de álcool, fazia vibrar todas as fibras de meu corpo. Tirei do bolso do colete um canivete, abri, agarrei o pobre animal pela garganta e, deliberadamente, arranquei-lhe um dos olhos da órbita! Coro, abraço-me, estremeço ao narrar a condenável atrocidade.

Quando, com a manhã, me voltou a razão, quando, com o sono desfiz os fumos da noite de orgia, experimentei uma sensação meio de horror, meio de remorso pelo crime de que me tornara culpado. Mas era, quando muito, uma sensação fraca e equívoca e a alma permanecia insensível. De novo mergulhei em excessos e logo afoguei no vinho toda a lembrança do meu ato.

Enquanto isso o gato, pouco a pouco, foi sarando. A órbita do olho arrancado tinha, é verdade, uma horrível aparência, mas ele parecia não sofrer mais nenhuma dor. Andava pela casa como de costume, mas, como era de esperar, fugia com extremo terror a minha aproximação. Restava-me ainda bastante de meu antigo coração, para que me magoasse, a princípio, aquela evidente aversão por parte de uma criatura que tinha sido outrora tão amada por mim. Mas esse sentimento em breve deu lugar à irritação. E então apareceu, como para minha queda final e irrevogável, o espírito de perversidade. Desse espírito não cuida a filosofia. Entretanto, tenho menos certeza da existência de minha alma do que de ser essa perversidade um dos impulsos primitivos do coração humano, uma das indivisíveis faculdades primárias, ou sentimentos, que dão direção ao caráter do homem.

Quem não se achou centenas de vezes a cometer um ato vil ou estúpido, sem outra razão senão a de saber que não devia cometê-lo? Não temos nós uma perpétua inclinação apesar de nosso melhor bom-senso, para violar o que é a lei, pelo simples fato de compreendermos

que ela é a Lei? O espírito de perversidade, repito, veio a causar, minha derrocada final. Foi esse anelo insondável da alma, de torturar-se a si próprio, de violentar a sua própria natureza, de praticar o mal que pelo mal, que me levou a continuar e, por fim, a consumir a tortura que já havia infringido ao inofensivo animal.

Certa manhã, a sangue-frio, enrolei em seu pescoço e enforquei-o no ramo de uma árvore, enforquei-o com as lágrimas jorrando-me dos olhos e com o mais amargo remorso no coração. Enforquei-o porque sabia que ele me tinha amado e porque sentia que ele não me tinha dado razão para ofendê-lo. Enforquei-o porque sabia que, assim fazendo, estava cometendo um pecado, um pecado mortal, que iria pôr em perigo a minha alma imortal, colocando-a - se tal coisa fosse possível - mesmo fora do alcance da infinita misericórdia do mais misericordioso terrível Deus.

Na noite do dia no qual pratiquei essa crudelíssima façanha fui despertado do sono pelos gritos de: "Fogo!" As cortinas de minha cama estavam em chamas. A casa inteira ardia. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu mesmo conseguimos escapar ao incêndio. A destruição foi completa. Toda a minha fortuna foi tragada, e entreguei-me desde então ao desespero.

Não tenho a fraqueza de buscar estabelecer uma relação de causa e efeito entre o desastre e a atrocidade, mas estou relatando um encadeamento de fatos e não desejo que nem mesmo um possível elo seja negligenciado. Visitei os escombros no dia seguinte ao incêndio. Todas as paredes tinham caído, exceto uma, e esta era de um aposento interno, não muito grossa, que se situava mais ou menos no meio da casa e contra a qual permanecera a cabeceira de minha cama. O estuque havia, em grande parte, resistido ali à ação do fogo, fato que atribui a ter sido ele recentemente colocado. Em torno dessa parede reuniu-se compacta multidão e muitas pessoas pareciam estar examinando certa parte especial dela, com uma atenção muito ávida e minuciosa. As palavras "estranho, singular!" e expressões semelhantes excitaram minha curiosidade. Aproximei-me e vi, como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem fora reproduzida com uma nitidez verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em redor do pescoço do animal.

Ao dar, a princípio, com essa aparição, pois não podia deixar de considerá-la senão isso - meu espanto e meu terror foram extremos. Mas, afinal, a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrava-me, tinha sido enforcado num jardim, junto da casa. Ao alarme de fogo, esse jardim se enchera imediatamente de povo e alguém deve ter cortado a

corda que prendia o animal à árvore e o lançara por uma janela aberta dentro de meu quarto. Isto fora provavelmente feito com o propósito de despertar-me. A queda de outras paredes tinha comprimido a vítima de minha crueldade de encontro à massa do estuque, colocado de pouco, cuja cal, com as chamas e o amoníaco do cadáver, traçara então a imagem tal como a vimos.

Embora assim prontamente procurasse satisfazer a minha razão, senão de todo a minha consciência, a respeito do surpreendente fato que acabo de narrar, nem por isso deixou ele de causar profunda impressão na minha imaginação. Durante meses, eu não me pude libertar do fantasma do gato e, nesse período, voltava-me ao espírito um vago sentimento que parecia remorso, mas não era. Cheguei a ponto de lamentar a perda do animal e de procurar, entre as tascas ordinárias que eu agora habitualmente freqüentava, outro bicho da mesma espécie e de aparência um tanto semelhante com que substituí-lo.

Certa noite, sentado, meio embrutecido, num antro mais que infame, minha atenção foi de súbito atraída para uma coisa preta que repousava em cima de um dos imensos barris de genebra ou de rum que constituíam a principal mobília da sala. Estivera a olhar fixamente para o alto daquele barril, durante alguns minutos, e o que agora me causava surpresa era o fato de que não houvesse percebido mais cedo a tal coisa ali situada.

Aproximei-me e toquei-a com a mão um gato preto, um gato bem grande, tão grande como Plutão, e totalmente semelhante a ele, exceto em um ponto. Plutão não tinha pêlos brancos em parte alguma do corpo, mas este gato tinha uma grande, embora imprecisa, mancha branca cobrindo quase toda a região do peito.

Logo que o toquei, ele imediatamente se levantou, ronronou alto, esfregou-se contra minha mão e pareceu satisfeito com o meu carinho. Era pois, aquela a criatura mesma que eu procurava. Imediatamente, tentei comprá-lo ao taverneiro, mas este disse que não lhe pertencia o animal, nada sabia a seu respeito e nunca o vira antes.

Continuei minhas carícias, e, quando me preparei para voltar para casa, o animal deu mostras de querer acompanhar-me. Deixei que assim o fizesse, curvando-me, às vezes, e dando-lhe palmadinhas, enquanto seguia. Ao chegar à casa, ele imediatamente se familiarizou com ela e se tornou desde logo grande favorito de minha mulher.

De minha parte, depressa comecei a sentir despertar-se em mim antipatia contra ele. Isto era, precisamente, o reverso do que eu tinha previsto, mas - não sei como ou por quê - sua evidente amizade por mim antes me desgostava e aborrecia. Lenta e gradativamente esses

sentimentos de desgosto e aborrecimento se transformaram na amargura do ódio. Evitava o animal; certa sensação de vergonha e a lembrança de minha antiga crueldade impediam-me de maltratá-lo fisicamente.

Durante algumas semanas abstive-me de bater-lhe ou de usar contra ele de qualquer outra violência; mas gradualmente, bem gradualmente, passei a encará-lo com indizível aversão e a esquivar-me, silenciosamente, à sua odiosa presença, como a um hálito pestilento.

O que aumentou sem dúvida meu ódio pelo animal foi a descoberta, na manhã seguinte à em que o trouxera para casa, de que como Plutão, fora também privado de um de seus olhos. Essa circunstância, porém, só fez aumentar o carinho de minha mulher por ele; ela, como já disse, possuía, em alto grau, aquela humanidade de sentimento que fora outrora o traço distintivo e a fonte de muitos dos meus mais simples e mais puros prazeres.

Com a minha aversão àquele gato, porém, sua predileção por mim parecia aumentar. Acompanhava meus passos com uma pertinácia que o leitor dificilmente compreenderá. Em qualquer parte onde me sentasse, enroscava-se ele debaixo de minha cadeira ou pulava sobre meus joelhos, cobrindo-me com suas carícias repugnantes. Se me levantava para andar, metia-se entre meus pés, quase a derrubar-me, ou cravando suas longas e agudas garras em minha roupa, subia dessa maneira até o meu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse o desejo ardente de matá-lo com uma pancada, era impedido de fazê-lo, em parte por me lembrar de meu crime anterior mas, principalmente - devo confessá-lo sem demora -, por absoluto pavor do animal.

Esse pavor não era exatamente um pavor de mal físico e, contudo, não saberia como defini-lo de outra forma. Tenho quase vergonha de confessar - sim, mesmo nesta cela de criminoso, tenho quase vergonha de confessar que o terror e o horror que o animal me inspirava tinham sido aumentados por uma das mais simples quimeras que seria possível conceber. Minha mulher chamara mais de uma vez minha atenção para a natureza da marca de pêlo branco de que falei e que constituía a única diferença visível entre o animal estranho e o que eu havia matado. O leitor há de recordar-se que esta mancha, embora grande, fora a princípio de forma bem imprecisa. Mas por leves gradações, gradações quase imperceptíveis e que, durante muito tempo, a razão forcejou para rejeitar como imaginárias, tinha afinal assumido uma rigorosa precisão de contorno. Era agora a reprodução de um objeto que tremo em nomear e por isso, acima de tudo, eu detestava e temia o monstro e ter-me- ia livrado dele, se o ousasse. Era agora, digo, a imagem de uma coisa horrenda, de uma coisa apavorante. . . a imagem

de uma força! Oh, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte!

E então eu era em verdade um desgraçado, mais desgraçado que a própria desgraça humana. E um bronco animal, cujo companheiro eu tinha com desprezo destruído, um bronco animal preparava para mim - para mim, homem formado à imagem do Deus Altíssimo - tanta angústia intolerável! Ai de mim! Nem de dia nem de noite era-me dado mais gozar a bênção do repouso! Durante o dia, o bicho não me deixava um só momento e, de noite, eu despertava, a cada instante, de sonhos de indizível pavor, para sentir o quente hálito daquela coisa no meu rosto e o seu enorme peso, encarnação de pesadelo, que eu não tinha forças para repelir, oprimindo eternamente o meu coração!

Sob a pressão de tormentos tais como estes, os fracos restos de bondade que haviam em mim sucumbiram. Meus únicos companheiros eram os maus pensamentos, os mais negros e maléficos pensamentos. O mau-humor de meu temperamento habitual aumentou, levando-me a odiar todas as coisas e toda a humanidade. Minha resignada esposa, porém, era a mais constante e mais paciente vítima das súbitas, freqüentes e indomáveis explosões de uma fúria a que eu agora me abandonava cegamente.

Certo dia ela me acompanhou, para alguma tarefa doméstica, até a adega do velho prédio que nossa pobreza nos compelira a ter de habitar. O gato desceu os degraus seguindo-me e quase me lançou ao chão, exasperando-me até a loucura. Erguendo um machado e esquecendo na minha cólera o medo pueril que tinha até ali sustido minha mão, descarreguei um golpe no animal, que teria, sem dúvida, sido instantaneamente fatal se eu o houvesse assestado como desejava.

Mas esse golpe foi detido pela mão de minha mulher. Espicaçado por esta essa intervenção, com uma raiva mais do que demoníaca, arranquei meu braço de sua mão e enterrei o machado no seu crânio. Ela caiu morta imediatamente, sem um gemido.

Executado tão horrendo crime, logo e com inteira decisão entreguei-me à tarefa de ocultar o corpo. Sabia que não podia removê-lo da casa nem de dia nem de noite, sem correr o risco de ser observado pelos vizinhos. Muitos projetos me atravessavam a mente. Em dado momento pensei em cortar o cadáver em pedaços miúdos e queimá-los. Em outro, resolvi cavar uma cova para ele no chão da adega. De novo, deliberei lançá-lo no poço do pátio, metê-lo num caixote, como uma mercadoria, com os cuidados usuais, e mandar um carregador retirá-lo da casa. Finalmente, detive-me no considereí um expediente bem

melhor que qualquer um destes. Decidi emparedá-lo na adega, como se diz que os monges da Idade média emparedavam suas vítimas.

Para um objetivo semelhante estava a adega bem adaptada. Suas paredes eram de construção descuidada e tinham sido ultimamente recobertas, por completo, de um reboco grosseiro, cujo endurecimento a umidade da atmosfera impedira. Além disso, em uma das paredes havia uma saliência causada por uma falsa chaminé ou lareira que fora tapada para não se diferenciar do resto da adega. Não tive dúvidas de que poderia prontamente retirar os tijolos naquele ponto, introduzir o cadáver e emparedar tudo como antes, de modo que olhar algum pudesse descobrir qualquer coisa suspeita. E não me enganei nesse cálculo. Por meio do um gancho, desalojei facilmente os tijolos e, tendo cuidadosamente depositado o corpo contra a parede interna, sustentei-o nessa posição, enquanto, com pequeno trabalho, repus toda a parede no seu estado primitivo. Tendo procurado argamassa, areia e fibra, com todas as precauções possíveis, preparei um estuque que não podia ser distinguido do antigo e com ele, cuidadosamente, recobri o novo entijolamento. Quando terminei, senti-me satisfeito por ver que tudo estava direito. A parede não apresentava a menor aparência de ter sido modificada. Fiz a limpeza do chão, com o mais minucioso cuidado. Olhei em torno com ar triunfal e disse a mim mesmo: "Aqui, pelo menos pois, meu trabalho não foi em vão!"

Tratei, em seguida, de procurar o animal que fora causa de tamanha desgraça, pois resolvera afinal decididamente matá-lo. Se tivesse podido encontrá-lo naquele instante, não poderia haver dúvida a respeito de sua sorte. Mas parecia que o manhoso animal ficara alarmado com a violência de minha cólera anterior e evitava arrostar a minha raiva do momento.

É impossível descrever ou imaginar a profunda e abençoada sensação de alívio que a ausência da detestada criatura causava no meu íntimo. Não me apareceu durante a noite. E assim, por uma noite pelo menos, desde que ele havia entrado pela casa, dormi profunda e tranqüilamente. Sim, dormi, mesmo com o peso de uma morte na alma.

O segundo e o terceiro dia se passaram e, no entanto, o meu carrasco não apareceu. Mais uma vez respirei como um livre. Aterrorizado, o monstro abandonara a casa para sempre! Não mais o veria! Minha ventura era suprema! Muito pouco me perturbava a culpa de minha negra ação. Poucos interrogatórios foram feitos e tinham sido prontamente respondidos. Dera-se mesmo uma busca, mas, sem dúvida, nada foi encontrado. Considerava assegurada a minha futura felicidade.

No quarto dia depois do crime, chegou, bastante inesperadamente à casa um grupo de policiais, que procedeu de novo a investigação dos lugares. Confiando, porém, na impenetrabilidade do meu esconderijo, não senti o menor incômodo. Os agentes ordenaram-me que os acompanhasse em sua busca. Nenhum escaninho ou recanto deixaram inexplorado. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram à adega. Nenhum músculo meu estremeceu. Meu coração batia calmamente, como o de quem dorme o sono da inocência. Caminhava pela adega de ponta a ponta; cruzei os braços no peito e passeava tranqüilo para lá e para cá. Os policiais ficaram inteiramente satisfeitos e prepararam-se para partir. O júbilo de coração era demasiado forte para ser contido. Ardia por dizer ao menos uma palavra, a modo de triunfo, e para tornar indubitavelmente segura a certeza neles de minha inculpabilidade.

- Senhores - disse, por fim, quando o grupo subia a escada - sinto-me encantado por ter desfeito suas suspeitas. Desejo a todos saúde e um pouco mais de cortesia. A propósito, cavalheiros, esta é uma casa muito bem construída. . . (no meu violento desejo de dizer alguma coisa com desembaraço, eu mal sabia o que ia falando). Posso afirmar que é uma casa excelentemente bem construída. Estas paredes.. . já vão indo, senhores?. . . estas paredes estão solidamente edificadas. Por simples frenesi de bravata, bati pesadamente com uma bengala que tinha na mão justamente naquela parte do entijolamento, por trás do qual estava o cadáver da mulher de meu coração.

Mas praza a Deus proteger-me e livrar-me das garras do demônio! Apenas mergulhou no silêncio a repercussão de minhas pancadas e logo respondeu-me uma voz do túmulo. Um gemido, a princípio velado e entrecortado como o soluçar de uma criança, que depois, rapidamente se avolumou, num grito prolongado, alto e contínuo, extremamente anormal e inumano, um urro, um guincho lamentoso, meio de horror e meio de triunfo, como só do Inferno se pode erguer a um tempo, das gargantas dos danados na sua agonia, e dos demônios que exultam na danação.

Loucura seria falar de meus próprios pensamentos. Desfalecendo, recuei até a parede oposta. Durante um minuto, o grupo que se achava na escada ficou imóvel, no paroxismo do medo e do pavor. Logo depois, uma dúzia de braços robustos se atarefava em desmantelar a parede. Ela caiu inteiriça. O cadáver, já grandemente decomposto, e manchado de coágulos de sangue, erguia-se, ereto, aos olhos dos espectadores. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha escancarada, o olho solitário chispante, estava assentado o horrendo animal cuja astúcia me induzira ao crime e cuja voz delatora me havia apontado ao carrasco.

Eu havia emparedado o monstro no túmulo!

APÊNDICE A – Termo de assentimento assinado pelos alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: **LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PELO MÉTODO RECEPCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Nome do Pesquisador: Carlos Eduardo Krebs Anzolin

Nome do Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade oportunizar novas práticas de leitura do texto literário.

Participantes da pesquisa: Participarão em torno de vinte e nove alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II.

Envolvimento na pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de realizar atividades que visam à leitura de textos literários, colaborando assim para proporcionar vivências em Literatura e para a sua formação humana.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você pode fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora esta será respondida. O

responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser e, o fato de você não querer participar, não levará a qualquer modificação na forma em que você será atendido. Você não será identificado em nenhuma publicação.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação na pesquisa, mas você será ressarcido, nos termos da lei, caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer. Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa.

A participação nesta pesquisa não implica em riscos para você, pois as atividades de leitura e produção de textos farão parte das aulas semanais de Português, as quais já fazem parte de sua vida escolar; portanto, você somente correrá os riscos mínimos que podem acontecer com qualquer aluno no cotidiano escolar.

No caso de você vir a ter algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco (5) anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Em caso de dúvidas poderá se comunicar com a escola e com o professor-pesquisador no telefone (48) 3665 [REDACTED] ou (48) 9692 [REDACTED], pelo e-mail carloskrebs2011@[REDACTED] e também com o CEPESH-UFSC. (Tel.: 48 3721-6094), e-mail: cep.propesc@contatoufsc.br.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____,
fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e
detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento
poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a
decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu
responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa
pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e
esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do aluno

Florianópolis, _____ de _____ de 2017.



Essa pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Endereço do Comitê de Ética da UFSC:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade
Federal de Santa Catarina – CEP/UFSC
Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401,
Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222,
Trindade, Florianópolis.

**APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido assinado
pelos responsáveis**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“Leitura do texto literário pelo Método Recepcional: uma experiência no Ensino Fundamental II”**, desenvolvida pelo professor Carlos Eduardo Krebs Anzolin, para obtenção do título de mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina

O motivo que nos leva a estudar as práticas de leitura literária no Ensino Fundamental II é a de verificar como os alunos respondem à abordagem metodológica a que utilizaremos em aula, esta chamada Método Recepcional. A pesquisa é importante pela necessidade de aprofundarmos os estudos do ensino de Literatura na educação básica. Os objetivos desse projeto são: levar o aluno a dar mais sentido à leitura e a oportunizar a experiência estética literária por meio da metodologia empregada na ocasião da pesquisa e também para sua formação humana. Os alunos participarão das oficinas três vezes por semana, em encontros de quarenta e cinco minutos, no horário normal das aulas de Língua Portuguesa.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e em qualquer momento. Você é livre para recusar-se a permitir a participação de seu(sua) filho (a), retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação de

seu(sua) filho(a) é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos estarão à sua disposição a qualquer momento na escola e a identidade de seu(sua) filho(a) permanecerá confidencial. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Seu (sua) filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada na EBB [REDACTED] e outra será fornecida a você.

A participação nesta pesquisa não implica em riscos para seu filho, pois as atividades de leitura e produção de textos farão parte das aulas semanais de Português, que já fazem parte da vida escolar dele(a); portanto, seu filho(a) somente correrá os riscos mínimos que podem acontecer com qualquer aluno no cotidiano escolar.

No caso de seu filho(a) vir a ter algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

O pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____, responsável pelo _____, da turma _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e interromper minha participação e do aluno sob minha responsabilidade se assim o desejar. O professor orientador Dr. Celdon Fritzen e o professor-pesquisador Carlos Eduardo Krebs Anzolin certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que não arcarei com nenhum custo durante o desenvolvimento da pesquisa. Em caso de dúvidas, poderei me comunicar com a escola e com o professor-pesquisador no telefone 48

3665 [REDACTED] ou 48 9692 [REDACTED], pelo e-mail carloskrebs2011@[REDACTED] e também com o CEPESH-UFSC (Tel.: 48 3721-6094), e-mail: cep.propesc@contatoufsc.br.

Declaro que concordo e autorizo a participação do(a) menor sob minha responsabilidade nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------



Essa pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Endereço do Comitê de Ética da UFSC:
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade
 Federal de Santa Catarina – CEP/UFSC
 Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401,
 Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222,
 Trindade, Florianópolis.