



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL

SIMONE RODRIGUES MARTINO

DE CONSUMIDOR A LEITOR: VEREDAS À FORMAÇÃO LEITORA

CASCAVEL – 2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL

SIMONE RODRIGUES MARTINO

DE CONSUMIDOR A LEITOR: VEREDAS À FORMAÇÃO LEITORA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras – nível de Mestrado Profissional-Profletras.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

CASCAVEL – 2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Martino, Simone Rodrigues

De consumidor a leitor : veredas à formação leitora / Simone Rodrigues Martino; orientador(a), Gilmei Francisco Fleck, 2018.

154 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Formação leitora. 4. Produção de fanfiction. I. Fleck, Gilmei Francisco. II. Título.

SIMONE RODRIGUES MARTINO

DE CONSUMIDOR A LEITOR: VEREDAS À FORMAÇÃO LEITORA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientador

Profa. Dra. Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá (UEM/PROFLETRAS)
1º Membro Efetivo

Prof. Dr. Weslei Roberto Candido
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
2º Membro Efetivo

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
3º Membro Efetivo

Cascavel, julho de 2018

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Jordan, por ser a pessoinha que me faz ver que todo este trabalho valeu a pena. Espero que você também siga as veredas da leitura quando crescer.

AGRADECIMENTOS

À sorte de existir, de poder sonhar e realizar sonhos, como a conclusão do mestrado.

À minha mãe, minha maior incentivadora, a pessoa que sempre me fez estudar e valorizar a oportunidade de fazê-lo, a qual sempre quis fazer tudo para que eu tivesse um ambiente adequado para isso, tendo sacrificado parte do seu tempo em alguns momentos para que eu conseguisse concluir esse curso. Ela sempre soube que isso seria importante para a minha vida.

Ao meu marido, David, pela compreensão, pela força, por ter cuidado de nosso filho, da casa, a fim de que eu tivesse mais tempo para minhas leituras e estudos e por entender minhas ausências.

Ao meu orientador, professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, por ter me aceitado depois de tantos percalços, pela paciência extrema que teve comigo, pela espera, pela orientação dedicada e profissional, que me possibilitou concluir este trabalho. Foi um privilégio tê-lo como orientador.

Às professoras Dras. Valdeci Batista de Melo Oliveira e Terezinha Aparecida Costa-Hübes, por terem participado deste trabalho com suas valiosas contribuições e conhecimento.

Ao MEC/CAPES, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras e pela concessão da bolsa, durante o período de 2016 a 2018, o que contribuiu significativamente com a execução deste projeto e desta pesquisa.

À minha melhor amiga, Rejane Rodrigues da Silva, parceira de vida, que me faz ser otimista e acreditar que tudo é possível, além de sempre ter sido uma enorme incentivadora para todas as iniciativas que tive e tenho na vida.

À Cris, secretária do programa, pela dedicação e esforço em sempre contribuir com simpatia e competência, fazendo muito além de suas obrigações.

Lá na rua em que eu pensava,
 tinha uma livraria
 bem do lado da farmácia.
 todo mundo ia à farmácia
 comprar frascos de saúde.
 e depois ia do lado,
 pra comprar a liberdade.
(*A farmácia e a livraria* – Mário Quintana)

Dos diversos instrumentos do homem, o mais
assombroso, sem dúvida, é o livro. Os demais
são extensões de seu corpo. O microscópio, o
telescópio, são extensões de sua vista; o telefone
é extensão da voz; depois temos o arado e a
espada, extensões de seu braço. Mas o livro é
outra coisa: o livro é uma extensão da memória e
da imaginação.
(*O livro*, Jorge Luis Borges)

MARTINO, Simone Rodrigues. **DE CONSUMIDOR A LEITOR**: veredas à formação leitora. 2018. 153 fs. Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMO: A pesquisa apresentada neste trabalho tem por objetivo investigar se é possível iniciar os estudantes dos anos finais do ensino fundamental no letramento literário, por meio do trabalho com a obra Harry Potter e a Pedra Filosofal, de J. K. Rowling (2000). Partindo de nossa observação da prática na sala de aula e de nossa experiência profissional, percebemos como os jovens apresentavam comportamentos típicos de leitores quando travavam contato com obras literárias infantojuvenis, como Harry Potter – fenômeno que vendeu mais de 400 milhões de cópias ao redor do mundo e transformou o mercado editorial. Por essa razão, pensamos que seria relevante elaborar uma proposta de atuação que contemplasse o interesse dos alunos, mas que buscasse levá-los às veredas de leitores literários que, em algum momento de suas trajetórias, venham a buscar a leitura das obras clássicas. Também, fazemos uma reflexão sobre a prática de leitura da literatura na instituição escolar e o embate que aí ocorre entre a tradição – que determina a leitura dos clássicos canônicos – e o universo midiático e mercadológico, no qual se inserem os jovens leitores da atualidade, para os quais prevalecem as obras não canônicas. Além disso, para ampliar o interesse dos estudantes adolescentes na leitura da narrativa, nós propusemos a escrita de uma fanfic – gênero que encontra bastante penetração no universo jovem, pois possibilita modificar uma narrativa de que gostam e, ainda, vê-la lida e comentada por seus pares – com base em Harry Potter e a Pedra Filosofal. Assim, baseados em uma revisão bibliográfica sobre os temas da leitura e da literatura na escola, bem como no aporte teórico da pesquisa-ação, elaboramos e executamos um projeto de intervenção em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma instituição estadual, na cidade de Cascavel, no Paraná, no ano de 2017, em forma de oficinas, divididas em quatro módulos, com uma quantidade variável de aulas, que dependeram da temática e do ritmo de evolução dos estudantes. Para embasar nosso trabalho, assim como a análise que fizemos do desenvolvimento de nossa aplicação sobre a literatura, a recepção e a forma como ela é trabalhada na escola, contamos com os pressupostos teóricos de Colomer (2003; 2007; 2017); Petit (2008); Lajolo (1984); Martins (2000); as DCEs do Paraná (2008); Soares (2011); Sodré (1988); Jaus (1994) e Zilberman (2009). Também, nos ancoramos em Candido (1972; 2011) para fundamentar a importância da literatura e o seu papel humanizador. Já para alicerçar a discussão sobre a fanfictions, amparamo-nos em Jamison (2017). Embasando a nossa proposta de intervenção, estão os pressupostos teóricos da Estética da Recepção, de Jaus (1994), Iser (1979), Aguiar e Bordini (1993). Para analisar a questão do processo de formação de leitores de literatura na escola, realizamos uma abordagem bibliográfico-qualitativa, cujos encaminhamentos foram ancorados pelas pressuposições da pesquisa-ação. Consideramos que os profissionais docentes, tão angustiados em relação ao problema da formação de leitores literários, não podem prescindir de levar para a sua prática obras que estimulem a curiosidade dos estudantes por sua leitura para, assim, iniciar o processo de formação leitora deles. Esperamos que este trabalho possa contribuir a essas veredas.

Palavras-chave: leitura; letramento literário; formação leitora; produção de fanfictions.

MARTINO, Simone Rodrigues. **FROM CONSUMER TO READER: pathways to the literary reading.** 2018. (153 pages) Dissertation. (Masters' in Language and Literacy) – State University of West Paraná. Cascavel.
Tutor: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

ABSTRACT: The research presented in this dissertation aims to investigate if it is possible to initiate the process of literary literacy with middle school students working with the narrative of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, by J. K. Rowling (2000). We noticed, through our practical observation in the classroom and our professional experience, how young learners showed typical reading behavior when in contact with literary books classified as contemporary young adult, such as *Harry Potter* – a literary phenomenon that sold more than 400 million copies around the world and changed the publishing market. For this reason, we considered that it would be relevant to elaborate a reading action proposal that included the students' enthusiasm towards those books, but that could also take them to the pathways of literary reading, leading them, at some point of their reading paths, aiming the reading of masterpieces of literature. We also reflected about the way literary reading has been developed in schools and the opposition that takes place in teaching institutions between the tradition – which determines the reading of the canonized classics – and the mediatized and marketed universe in which the young readers live nowadays, for which the non-canonized books prevail. Besides, to enlarge the range of interest in the narrative reading among teenage students, we proposed the production of a fanfiction – genre that has a large penetration in the universe of young people, because in a fanfiction they can modify a story whatever they like and also, they can see it been read and commented by their peers – based on the narrative of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. We elaborated and executed an intervention project in a 7th grade class of a public state middle school in Cascavel, in the state of Paraná, in 2017, in the form of workshops divided in 4 modules, with a varied quantity of classes, that depended on the themes and the rhythm of development of the students. This project was based on a bibliographic review about the themes on teaching and learning literary reading in school, and on the theoretical contributions of the action-research methodology. We counted on the theoretical assumptions of Colomer (2003; 2007; 2017); Petit (2008); Lajolo (1984); Martins (2000); the DCEs of Paraná Stated (2008); Soares (2011); Sodré (1988); Jauss (1994) and Zilberman (2009) to support our work and the analysis of the development of application we performed and about the literature, the reception and the way it is practiced in school. We were also supported by the premises of Candido (1972; 2011) to endorse the importance of the literature and its humanizing role. Jamison (2017) helped us to discuss fanfictions. Supporting our intervention proposal are the theoretical assumptions of the Reception Theory, by Jauss (1994), Iser (1979) and Aguiar and Bordini (1993). Analyzing the question of the literary readers formation in school, we performed a bibliographic-qualitative approach, which practices are supported by the assumptions of the action-research. We consider that the teaching professionals, so anguished by the problems with the formation of literary readers, cannot prescind from the possibility to add to their practices in the classroom books and narratives that might stimulate the curiosity of their students for reading them. This way, they can initiate their young learners in the process of reading formation. We hope that this research can contribute with the pathways of literary reading in school.

Key-words: reading; literary literacy; reading formation; fanfictions writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
------------------	----

I PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 LEITURA, LITERATURA, ROMANCE E LITERATURA TRIVIAL: DO MUNDO À ESCOLA E DELA PARA A VIDA.....	23
1.1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA: DA NECESSIDADE DE LER AO PRAZER DA PRÁTICA LEITORA	28
1.2 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: O UNIVERSO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONECTIVIDADE COM A COTIDIANEIDADE DO LEITOR.....	36
1.3 A LEITURA DO ROMANCE: DESAFIO ESCOLAR.....	48
1.4 LEITURA DE LITERATURA DE MASSA: EMBATES ENTRE FORÇAS DO PODER	52
1.5 A LITERATURA TRIVIAL E SUAS CONEXÕES COM A LITERATURA CANÔNICA	66

II PARTE: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ENCAMINHAMENTOS À REALIZAÇÃO DA PESQUISA	73
2.1. O LÓCUS DA PESQUISA: O ESPAÇO ESCOLAR NA FORMAÇÃO LEITORA ..	76
2.2 O MÉTODO RECEPCIONAL: BASE PARA ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS.....	77
2.3 A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: FONTE DE REVISITAÇÃO A CONCEITOS E REFLEXÕES PERTINENTES À TEMÁTICA PESQUISADA.....	81

III PARTE: PROPOSTA PEDAGÓGICA - IMPLEMENTAÇÃO DE ATIVIDADES

3 PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA.....	83
3.1 PLANEJAMENTO DOS MÓDULOS DE LEITURA.....	83
MÓDULO 1 (duração de 5 aulas).....	83
MÓDULO 2 (duração de 3 aulas).....	86
MÓDULO 3 (duração de 8 aulas).....	87
MÓDULO 4 (duração de 7 aulas).....	91

3.2 RELATO SOBRE A APLICAÇÃO DOS MÓDULOS DE LEITURA.....	93
3.3 ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS.....	94
3.3.1 Módulo 1 (duração de 5 aulas).....	97
3.3.2 Módulo 2 (duração de 5 aulas).....	104
3.3.3 Módulo 3 (duração de 5 aulas).....	106
3.3.4 Módulo 4 (duração de 5 aulas).....	108
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS.....	127
Anexo 1 - Capa da revista veja sobre o aumento do número de leitores entre os jovens	127
Anexo 2 - Diagrama de caminhos possíveis de leitura a partir da obra harry potter.....	128
Anexo 3 - Fanfics de harry potter publicadas no site fanfiction net.....	129
Anexo 4 - Mostra das atividades e decoração feitas para os alunos.....	130
Anexo 5 -_DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 1	138
Anexo 6 – DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 2.....	142
Anexo 7 – DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 3.....	145
Anexo 8 - DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 4	151

INTRODUÇÃO

Como vivemos em um país que historicamente não tem uma grande quantidade de leitores proficientes, e ainda menos de leitores literários, acredita-se na premência de se procurar novas formas de despertar a curiosidade e o gosto da juventude pela arte da palavra.

Mostra-se necessário que entendamos quais são os elementos que levam os jovens a se interessar pela atividade de leitura. Além disso, também é importante descobrir se obras da literatura de massa, que são voltadas ao público juvenil, podem, de alguma maneira, contribuir para formar leitores de Literatura que se posicionem em relação ao lido, que interajam com o autor do texto e dialoguem com as obras. Em adição, é essencial encontrar formas de atuação docente que estimulem tanto o ato de ler quanto a compreensão abrangente dos textos literários lidos.

Assim, diante do quadro da precária formação leitora no país, parece imprescindível que a escola e os professores, que, muitas vezes, têm sozinhos a função de formadores dos jovens, encontrem uma maneira de atraí-los para a leitura, fazendo com que vejam essa atividade como algo divertido, necessário e como uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre eles mesmos. Corroborando esse modo de pensar, Barbosa et al. (2015) afirmam que:

[...] quanto mais momentos para leitura a escola puder oportunizar ao aluno, maior será a contribuição para a formação de leitores, pois aumentando o repertório de leitura, mais conhecimento o leitor terá para interagir com o texto e produzir sentido. (BARBOSA et al, 2015, p. 306).

No sentido do que dizem esses autores, é essencial que a instituição escolar e os seus profissionais contribuam à formação leitora de seus alunos, oportunizando o contato com as obras literárias. Afinal, sabemos que muitos de nossos jovens somente têm possibilidade de acesso à arte literária por meio da escola.

Também, é importante que se trabalhe a prática leitora a partir da realidade de nossos jovens aprendizes e, para tanto, precisamos pensar em vias para valorizar aquelas leituras que são do seu interesse, inseridas no seu cotidiano e que, na grande

maioria, são artefatos culturais como as séries literárias voltadas ao público infantojuvenil, uma vez que elas transitam no universo adolescente, por meio das mídias visuais, digitais, fílmicas ou mesmo pelas conversas e indicações de leituras de seus jovens pares. Silva (2005, p. 21) respalda essa visão e salienta que “não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade”. Quer dizer, além de as histórias narradas nas sagas literárias contemporâneas construírem universos mágicos para tratar das vivências humanas, devido aos seus elementos míticos e de fantasia, elas estão presentes no dia a dia e no horizonte de expectativas culturais da juventude, podendo, assim, ser caminhos às futuras leituras literárias quando bem conduzidas.

Portanto, se forem planejadas atividades em que se faça uma análise mais aprimorada dessas obras, para explorar as suas potencialidades de produção de sentidos, pode-se, segundo cremos, motivar os jovens leitores, por meio dessas produções atrativas e significativas para os estudantes, a fim de que realizem futuras leituras no âmbito do que se considera a “literatura elevada”, prestigiada pela academia e pela escola, mas, ainda não compreendida como tal pelos nossos alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Corroborando essa direção, Aguiar e Bordini (1993) alegam que:

[...] para oferecer ao aluno condições de ampliar seu universo cultural, o professor de literatura conta com meios eficientes: a natureza do material de leitura e a complexidade das formas de abordá-lo. Partindo das preferências do leitor, o trabalho deve orientar-se, de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Isto significa optar, primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, pela linguagem de que se valem. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ou do passado, que introduzam inovações em alguns dos aspectos citados. Estes procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 25).

De acordo com as pesquisadoras, a linha de atuação do professor de Língua Portuguesa, que deseja formar alunos leitores, deve focar no ato de ler obras que tragam situações, personagens e vivências familiares aos estudantes. Dessa forma, aos poucos, é possível introduzir atividades e outros textos, que os levem a outros patamares de compreensão e reflexão. Isso seria ampliar o seu horizonte de expectativas, trazendo outras perspectivas de vida, de mundo e de histórias a serem descobertas.

Por essas razões, questionamo-nos se poderíamos ter um aumento no número de estudantes praticantes do ato de ler e se essa leitura poderia induzi-los a outras mais elaboradas no futuro, caso fizéssemos, na instituição escolar, um trabalho de leitura, a partir daquelas obras da literatura juvenil de massa que os adolescentes estão consumindo. Haveria a possibilidade de ampliar o horizonte de expectativas dos discentes com a exploração de uma ampla gama de significados possíveis para esses artefatos culturais? A partir dessas leituras, seria possível gerar um posicionamento do aluno em relação ao que leu, à construção de argumentos para defender seu ponto de vista, em relação às obras e para explanar como ela o afetou? Tais leituras seriam um caminho possível à introdução de textos literários variados na rotina leitora dos adolescentes? Seria possível para o aluno produzir um texto narrativo inspirado na leitura que produziu, a chamada *fanfic*?

Baseados nessas perguntas, efetivadas em nossa prática de sala de aula, traçamos como objetivo principal deste trabalho levar nossos alunos do ensino fundamental a praticar o ato de ler romances. A partir dele, buscamos como objetivos secundários ou específicos ou seguintes:

- Ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, fazendo-os perceber que uma obra literária oferece muito mais conhecimentos e possibilidades de significação do que aparenta em sua superfície;

- Explorar esses horizontes de expectativas com novos conhecimentos sobre questões abordadas em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, como a do herói, por exemplo;

- Levar os estudantes da leitura emocional – aquela que faz com que as pessoas incorporem o hábito da leitura em suas vidas e se deliciem com ela – para a leitura crítica, que os faz refletir criticamente sobre o lido e sua relação com o mundo ao seu redor;

- Produzir uma *fanfic*, baseada na narrativa de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

A escolha da criação literária de J. K. Rowling, como leitura principal do projeto, deve-se ao apelo que tem junto aos jovens, pois foi uma criação que virou um divisor de águas na indústria editorial. Afinal, não é qualquer obra que vende mais de 450 milhões de exemplares ao redor do mundo, sendo mais de 4 milhões apenas no Brasil, tendo sido publicada em mais de 79 idiomas e em duas centenas de territórios, de acordo com dados da Revista Mundo Estranho¹. Além disso, ela já faz parte do universo da cultura popular contemporânea, seja por meio dos livros, dos filmes, games e uma série de produtos que vieram na esteira deles.

Também não podemos deixar de observar que a narrativa *potteriana* vem de outra cultura, outra nação, com uma realidade de vida muito diferente da nossa aqui no Brasil. Ou seja, é uma obra que sofreu tradução de sua língua para a nossa. Alguns podem questionar a escolha de se trabalhar com um texto que não reflete algumas vivências específicas de nossa sociedade, mas “sem esse trabalho de transporte e transformação que os tradutores realizam, não haveria cultura literária. Não iríamos além do limite de nossa língua e da nossa cultura. Não conheceríamos o outro. Seríamos mais pobres.” (CADERMATORI, 2012, p. 69). Assim, vemos que ficamos mais ricos quando entramos em contato com a realidade do outro, seus aspectos positivos e negativos e, criticamente, comparamos tais vivências aos nossos contextos de vida. Isso faz com que reflitamos sobre o mundo em que vivemos e nos possibilita aprender a ter uma visão aprofundada a respeito dessas situações.

Ademais, mesmo sendo uma obra infantojuvenil vinda de diferente ambiente cultural e traduzida para nossa língua, ela contém elementos de interesse para o adolescente brasileiro, afinal, traz personagens da mesma faixa etária dos estudantes do ensino fundamental, além de crescer com eles durante o transcurso da série. Além disso, trata de assuntos que dizem respeito à juventude, como a amizade, os relacionamentos entre professores e alunos na instituição escolar; a coragem para lutar contra as adversidades; a violência e o abandono na família; o preconceito e o bullying na escola, principalmente, pela questão da classe social; a figura do herói, que tanto mexe com nossos sonhos e expectativas, entre tantos fatores de interesse para os leitores mirins.

¹ Revista Mundo Estranho, ed. 196, Editora Abril. Junho/2017.

Colocar esses questionamentos para o jovem é essencial, pois vivemos em uma sociedade em que o consumo está acima de tudo, em que até os livros literários se tornam objeto de consumismo sem reflexão. Nessa conjuntura, a juventude é intimada a igualmente viver para ostentar produtos e tentar emular as imagens de felicidade e eterno hedonismo atribuídos a essa fase da vida.

Considerando essa perspectiva, a pesquisadora Ligia Cademartori (2012) afirma qual é:

[...] a grande forma de participação, a que o jovem hoje é convocado, resume-se ao consumo de moda, equipamentos eletrônicos, produtos da indústria cultural, ambientes de convivência e lazer juvenil. Logo, a participação que lhe oferecem relaciona-se essencialmente a dinheiro e ao poder que este confere. O tempo livre, aquele em que o jovem não passa na escola, recebe igualmente pautas do consumo e fica relacionado apenas com recreação ou lazer: tempo livre deve ser gasto com diversão. (CADEMARTORI, 2012, p. 64).

Quer dizer, a agenda da sociedade contemporânea é a de levar as pessoas à mera aquisição de mercadorias, ao consumo pelo consumo. Dessa maneira, até mesmo o livro transforma-se em objeto de desejo e *status*, pois a sua compra mostra que a pessoa tem poder aquisitivo para seguir os ditames das modas literárias e culturais, ainda mais em uma nação em que um exemplar custa tão caro e torna-se acessível para poucos.

Dessa forma, inclusive os momentos que deveriam ser de lazer ou reflexão são dominados pela lógica do mercado. Nesse contexto, reforça-se a necessidade de práticas de ensino de literatura que levem o consumidor de livros a se tornar leitor das criações artísticas narrativas, visto que o jovem pode encontrar as respostas para as suas questões existenciais nas páginas das narrativas e dos poemas, principalmente, se lhe for ensinado a ver além da superfície dos textos.

Sob esse olhar, Cademartori (2012) avisa-nos a atentar para o fato de:

[...] o candidato a adulto é sobrecarregado de ambivalências e de inseguranças, ao contrário do que possam sugerir as gloriosas imagens juvenis da publicidade. Uma possibilidade de o jovem examinar suas dúvidas e instabilidades poderia dar-se na conversão de parte do tempo livre em tempo-livro [...]. (CADEMARTORI, 2012, p. 65).

Sabe-se que somente sujeitos capazes de ler e compreender o que leem podem ter autonomia para atuar na sociedade de forma questionadora e crítica. Do mesmo modo, sabemos da necessidade de, no processo de ensino-aprendizagem, considerar como relevante, também, o conhecimento prévio do aluno. No ensino da leitura para adolescentes, isso inclui, sem grandes exceções, o universo das séries produzidas em massa para o seu deleite. Eximir-se dessa realidade é negar, como é de praxe, a prática leitora de nossos alunos, apenas por ela não ser, ainda, aquela esperada, ou melhor, imposta pela escola, quando tal instituição não os preparou adequadamente para tal processo.

Seguindo essa linha, Ulhôa (2008) diz que:

[...] a educação contemporânea não deve se limitar a formar alunos para dominar determinados conteúdos, mas sim que saibam pensar, refletir, propor soluções sobre problemas e questões atuais, trabalhar e cooperar uns com os outros. A escola deve favorecer a formação de seres críticos e participativos, conscientes de seu papel nas mudanças sociais. (ULHÔA, 2008, p. 1).

Na direção do que afirma Ulhôa, em nossa sociedade, árida de instâncias formadoras de sujeitos leitores e críticos, cabe à escola o papel de fomentar o hábito e o gosto pela leitura. Nesse sentido, as obras literárias infantojuvenis, que fazem sucesso na contemporaneidade, podem ser de grande valia para fazer com que os jovens estudantes do Ensino Fundamental adentrem o mundo da leitura, uma vez que abordam temas, sentimentos e questões relacionadas à faixa etária deles. Isso sem mencionar o universo mágico e mítico disponível em suas páginas, tornando possível uma identificação maior dos adolescentes reais com aqueles da ficção, além de mostrar que é possível ter prazer lendo.

Corroborando essa ideia, Faucher (1957, apud Colomer, 2003), considera que é necessário infundir o gosto pela leitura nos jovens e fazê-lo nascer naqueles que não gostam de ler ou que leiam mal. Isso pode concretizar-se com base no uso de temas de interesse deles, da qualidade dos textos, da simplicidade do estilo, do vocabulário e da magia, entre outros fatores presentes na literatura infantojuvenil.

Diante do exposto, justifica-se a importância desta pesquisa, por entendermos que ela poderá contribuir à melhora do letramento literário dos alunos que dela participarem.

Afinal, para que alguém se torne leitor de Literatura, é necessário que ele sinta prazer e se identifique com o que lê, veja que seus dramas, desejos, questões, com as quais se depara em sua vida, estão presentes nas páginas dos romances.

Além desses fatores, também queremos a ampliação do horizonte de expectativas de leitura dos alunos, em relação à obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling, mostrando a eles que há muito mais profundidade e possibilidades nesse artefato cultural do que apenas a fruição e as emoções que as páginas do texto provocam. Quando fazemos uma leitura desse livro, que vai além da superfície, podemos observar a intertextualidade com obras literárias marcantes da cultura ocidental; também, é perceptível o quanto a autora baseou-se na mitologia e na história, visando criar um universo de seres e eventos que faz muito mais sentido para os leitores quando eles alcançam a amplificação de suas expectativas de leitura.

As práticas docentes, amparadas na estética da recepção, como fator de estímulo da formação do hábito e do gosto pelo ler, aparecem como possibilidades revigorantes para o ensino da leitura literária, as quais estão presentes nas DCEs (Diretrizes Curriculares de Ensino) (2008) de Língua Portuguesa do estado do Paraná. Nesse documento, há a seguinte indicação:

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que 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).

Assim, respaldados pela legislação educacional, que mostra a importância de se trabalhar a perspectiva estética das obras literárias, mesmo que, para algumas pessoas, essas produções sejam consideradas “inferiores” do próprio ponto de vista estético, direcionamos nosso trabalho para a formação ou letramento literário de nossos estudantes do Ensino Fundamental, a partir daquelas leituras corriqueiras entre eles.

Nesse sentido, ao partirmos de uma série de observações – que serão expostas ao longo desta dissertação –, apresentamos a possibilidade de trabalhar na escola com

a saga *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, da autora escocesa J. K. Rowling, entre outras, de forma sistematizada. Esse trabalho com os alunos foi realizado com o intuito de incentivar o hábito da leitura e de torná-los leitores mais competentes e, ao mesmo tempo, também capazes de questionar sobre os mais diversos preconceitos, inclusive, aqueles sobre os artefatos culturais, tanto quanto outros.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs (BRASIL, 2001, p. 54) expressam:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Acreditamos que, certamente, a série *Harry Potter*, obra de J. k. Rowling (2000), atende às necessidades de ficção e de fantasia do leitor adolescente e jovem (Candido, 1972, p. 82). Essa série está dividida em sete romances. O primeiro deles, *Harry Potter e a Pedra Filosofal* – objeto de nosso trabalho – foi publicado, originalmente, em 1997. No Brasil, a primeira edição traduzida saiu em 2000, pela editora Rocco. Essa série infanto-juvenil teve seus direitos vendidos e foi transformada em oito filmes. O primeiro deles também foi “*Harry Potter e a Pedra Filosofal*”, lançado em 2001. Todos eles foram transformados em grandes sucessos de bilheteria, assim como os livros, de maneira que seu faturamento passou da casa de um bilhão de dólares.

Para isso, nossa proposta de pesquisa sustenta-se nas seguintes indagações:

- Como estimular a leitura de romances em alunos de 7º ano a partir de obras da literatura de massa infantojuvenil contemporânea?
- É possível provocar no aluno uma resposta/um posicionamento crítico a partir das obras lidas?
- Inspirado pela leitura da obra literária, o estudante é capaz de produzir sua própria *fanfic*²?

² *Fanfic* é a abreviação da expressão inglesa *fanfiction*, que significa “ficção de fã”, na tradução literal para a língua portuguesa. As *fanfics* são histórias ficcionais, as quais podem ser baseadas em diversos personagens e enredos, que pertencem aos produtos midiáticos, como filmes, séries, HQ’s, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades, etc. Os fãs desses produtos apropriam-se do mote da

De forma a atender tais expectativas, as discussões e as propostas desta pesquisa estão divididas em três partes principais. Na parte I, o capítulo intitula-se “Leitura, literatura, romance e literatura trivial: do mundo à escola e dela para a vida”; nele, tratamos de aspectos teóricos, conceitos e reflexões oriundas de estudos feitos durante a revisão bibliográfica pertinente ao tema mais amplo da dissertação, que é a prática de leitura na escola, o qual buscamos aqui discutir. Ainda, discorreremos sobre a literatura trivial ou de massa, suas características levantadas pelos teóricos que estudam essas obras, os motivos pelos quais elas não são consideradas obras literárias e suas possibilidades como agentes de formação de leitores juvenis.

Em contraponto, evidenciamos alguns conceitos de teóricos da cultura e dos estudos literários sobre o que seja ou o que não seja literatura e suas ambiguidades, tais como: Raymond Williams (1979); Terry Eagleton (2006); Marisa Lajolo (2010); Marcia Abreu (2006); Stanley Fish; Jan Mukarovsky (1997), entre outros. Se considerarmos as concepções desses autores, somadas às teorias da estética da recepção e do efeito, além da atual velocidade da comunicação internacional, será possível verificar que o paradigma da arte e da Literatura mudou drasticamente, propiciando-se muito mais atenção à natureza da cultura e da recepção literária, que respondem ao estímulo dos leitores e são, por eles, influenciados. Por isso, antigas hierarquias literárias estão desmoronando; travam-se diálogos, considerados pouco imagináveis e formam-se novas relações entre diferentes escritores e culturas. Cabe, aqui, a advertência de Antonio Candido (1968), de que não deve haver “qualquer pretensão de uma abordagem ampla e profunda deste conceito tradicional, desde a antiguidade objeto de muitas discussões.” (1968, p. 5).

Na parte II, o capítulo intitula-se “Aspectos metodológicos da pesquisa” e nele apresentamos as diretrizes metodológicas que orientaram a elaboração desta dissertação. Assim, na seção 2.1, métodos empregados, nós comentamos sobre quais formas de coleta de análise da realidade foram utilizadas para este trabalho. No caso,

história ou dos seus personagens para criar narrativas paralelas ao original. Por exemplo, um fã de determinado filme escreve uma narrativa, utilizando características do enredo ou dos personagens dessa produção cinematográfica, alterando e criando algumas situações diferenciadas, conforme a sua imaginação desejar. Disponível em: <https://www.significados.com.br/fanfic/>.

fizemos uma revisão da bibliografia, publicada sobre a questão do letramento literário, da leitura, da estética da recepção, sobre a obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* e as suas possibilidades na tarefa de implementar o ensino de literatura. A pesquisa-ação, método no qual o pesquisador atua empiricamente no ambiente em que coletará os dados, entrando em contato com os sujeitos que estão sendo investigados, do mesmo modo, constitui nosso rol de metodologias aplicadas à investigação.

No item 2.2, relataremos as nossas impressões sobre a instituição escolar que aceitou ser o local de implementação das práticas deste trabalho, dos sujeitos que a integram, o corpo docente, discente e de agentes educacionais, sua estrutura física e a turma na qual atuamos.

Na parte 2.3, fazemos um relato de nossa inserção no locus da pesquisa, nossas vivências como docente e nossas expectativas em relação ao que podemos fazer para melhorar o ensino de literatura em nossas atividades escolares.

Na parte III, denominamos o capítulo “Proposta pedagógica – implementação de atividades”, em que estão expostas as partes que integram a prática pedagógica, desenvolvida ao longo da pesquisa, ou seja: a preparação dos módulos de leitura aplicados aos discentes, no subcapítulo 3.1; nossas reflexões e exposições sobre como essa aplicação concretizou-se, no subcapítulo 3,2; também, a nossa reflexão crítica sobre os resultados obtidos com a implementação dos módulos de leitura, que só foi feita após o término de todas as atividades práticas, realizadas com os alunos, o que é apresentado no subcapítulo 3.3.

Esperamos que o estudo aqui exposto auxilie a ampliar as possibilidades de trabalho com a leitura de romances na escola, levando nossos alunos a traçar seus primeiros passos em suas veredas como leitores da arte literária. Além disso, almejamos ampliar seus horizontes do ato de ler, mostrando que as narrativas não são apenas o que está na superfície de seus enredos, mas que elas trazem, em si, todo um arcabouço de pesquisas, vivências e significados que podem conversar com aqueles que o próprio leitor carrega.

Vê-los envolvidos com a narrativa romanesca infantojuvenil de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling, é antever a possibilidade de engajamento com outros textos, outras narrativas, que também poderiam ser outros degraus acima, em suas

escadas do ler literatura. Afinal, essas histórias dizem muito sobre o humano. Nas palavras de Barros, a:

[...] narrativa é sempre constituída de uma trama que constitui seus diversos episódios e, além de ligá-los entre si, os coloca em relação com o enredo mais amplo, daí resultando uma totalidade significativa. Todavia, esta trama que se estabelece para cada narrativa específica, seja ela qual for, parte antes de mais nada de materiais que já se encontram configurados previamente na própria língua. [...] A narrativa é ainda constituída de uma história (ou de histórias entrelaçadas) não apenas sobre a “ação humana”, mas também sobre os seus significados [...] narrar é configurar ações humanas específicas, mas é também discorrer sobre significados, analisar situações (BARROS, 2012, p. 6-7).

São esses fatores, a ação humana e seus significados, relatados pela estudiosa, que fazem a humanidade se encantar pelas histórias narradas, desde os primórdios de sua existência. Assim, ensejamos que nossos jovens estudantes também sigam por essas veredas.

1 LEITURA, LITERATURA, ROMANCE E LITERATURA TRIVIAL: DO MUNDO À ESCOLA E DELA PARA A VIDA

[...] mediante uso evocador das palavras, recorrendo a histórias, aos exemplos, aos casos particulares, a obra literária produz um tremor de sentido, põe em movimento nosso aparato de interpretação simbólica, desperta nossas capacidades de associação e provoca um movimento de ondas de choque que se prolongam muito tempo depois do contato inicial. [...] A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (embora ao mesmo tempo não exista nada mais complexo), a experiência humana. (TODOROV, 2007, p. 78, 80).

O excerto de Todorov, selecionado como epígrafe para esta parte do texto, remete-nos à riqueza da arte literária, às possibilidades de sensações, sentimentos e reflexões propiciados pela sua leitura. Assim, trabalhar com ela na escola mostra-se essencial para a formação de sujeitos que possam compreender a experiência humana de uma forma mais ampla do que aquela alcançada por suas existências. Dessa forma, acreditamos que estudar o fenômeno da leitura literária pode trazer subsídios para uma prática docente mais completa e eficaz.

Nessa perspectiva, este capítulo tem por objetivo, em sua primeira parte, discorrer sobre a teoria que embasa a leitura do texto literário. Em seguida, passa-se a discutir a questão do ato de ler romances, em que é feito um ligeiro resgate histórico da forma romance e a questão da literatura trivial. Na sequência, foca-se na leitura da literatura de massa, prosseguindo com as conexões desta última à literatura considerada canônica. Para concluir esta seção, analisamos o fenômeno da narrativa.

Lajolo e Zilberman (1996) apontam que, antes de chegar ao Brasil, a expansão e o desenvolvimento do leitor, nos países europeus, ocorreu por volta de meados do século XVII, XVIII e XIX. Conforme essas pesquisadoras, nesses países, em pleno século XVIII, a expansão do público leitor esteve associada à “alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer” (Idem, p.14). As autoras afirmam que houve outros fatores que influenciaram o crescimento da leitura e, conseqüentemente, do público leitor. Entre eles, elas citam dois

movimentos que propuseram mudanças nas esferas da política e da cultura, a Revolução Francesa (1789/1799) e o Iluminismo (1790/1800).

Segundo G. Cavallo e Roger Chartier, a partir do século XVIII, os editores passaram a investir pesado no livro impresso e, em grande quantidade, atendendo à meta de se auferir maiores lucros, que seriam atingidos se fosse aumentado o número de leitores. Com isso, o preço dos livros caía e cada vez mais os leitores das camadas populares poderiam comprá-lo. Isso aumentou, também, significativamente, a tiragem de cada um dos livros, envolvendo ambos num círculo vicioso. Mais livros, mais leitores. Mais leitores mais livros - esse círculo ajudou a mover a engrenagem do mercado editorial.

A leitura começa a se popularizar com leituras de cordel, textos clandestinos, os textos de venda ambulante fomentam o crescimento da produção de livros e a proliferação de livrarias, que são responsáveis por uma mudança de mentalidade na Europa. (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p.102).

Como podemos ver na citação acima, a grande maioria desses livros e de textos menores, como os panfletos, não eram da alta literatura. Os dados da última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*³, também não visaram aos livros da literatura erudita, mas sim, à leitura em geral. Eles demonstram que 56% dos brasileiros têm o hábito de leitura. Desses leitores, a maioria é adolescente ou jovem. Mas há 44% da população que não lê, quer dizer, quase metade da população brasileira não lê e lê menos ainda quando aumenta a idade cronológica. Além disso, os resultados também mostraram que 30% dos brasileiros nunca sequer comprou um livro durante a vida.

A metodologia utilizada nesse levantamento considerou como leitores aqueles que leram pelo menos um livro, ou parte de um livro, nos últimos três meses. Por outro lado, 56% da pesquisa atesta que o brasileiro afirma gostar de ler, ainda que não sejam suas leituras preferidas aquelas leituras, válidas, autorizadas e legitimadas pela elite

³ **Retratos da leitura no Brasil 4/** organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. A pesquisa foi realizada Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros).

crítica, que, além de elencar as leituras “corretas”, também procura legitimar certas práticas de leitura em detrimento de outras.

A questão das atividades de leitura do brasileiro foi avaliada pelos governos progressistas, levando, em 2006, os Ministérios da Cultura e o da Educação a criarem o Plano Nacional de Livro e Leitura – PNLL, entre tantos outros planos e políticas públicas do passado que tinham como intenção tornar o Brasil um país de leitores. Não somente governos apontam para o problema da falta de leitura no Brasil, como também as mídias eletrônicas entram nessa questão. Como exemplo, temos o *blog Babel*⁴, que publicou um texto analisando os resultados divulgados pela “Retratos da Leitura”, pois, segundo ele, a média de leitura do brasileiro é de 4,96 livros por ano, sendo que, desse total, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por escolha voluntária.

Esses dados e outros mostram a importância do trabalho da leitura realizado pela escola, que deve incluir no seu repertório a leitura midiática, pois:

[...] não é mais possível considerar a leitura e, especialmente a leitura literária, da mesma forma que era considerada antes da ampla difusão dos meios de comunicação visual. Mas isto não quer dizer que a literatura tenha perdido espaço na sociedade, e muito menos que ela não deva mais ser ensinada na escola, como muita gente da área pensa. (ANTUNES, 2015, p. 218).

Sob esse ponto de vista, deve-se pensar na parceria do texto impresso com a popularização cada vez maior de outras mídias, que animam a leitura dos alunos adolescentes, os quais foram entrevistados por essas pesquisas. Muitos consideraram a prática de leitura como atividade que lhes podia ser benéfica, assim como poderia beneficiar outras pessoas e ajudá-las a potencializar suas vidas com as experiências proporcionadas pelas leituras.

Dentre os diversos fenômenos que atravessam o caminho da leitura no Brasil, podemos citar o apontado por Almeida (1994), quando afirma que nós, brasileiros, saltamos da cultura oral das contações de histórias, causos, para a cultura das imagens do cinema e da TV e outras mídias, sem passarmos pela cultura escrita. Essa ausência de cultura escrita/leitura pode ser atestada na falta de bibliotecas públicas ou na

⁴ O *Blog Babel* está hospedado no site do jornal **O Estado de São Paulo**. Matéria publicada em 18/05/2016.

precariedade delas, no número ínfimo de livrarias em todas as cidades do país e na precariedade ou ausência de bibliotecas escolares que funcionem e sejam espaços culturais de fato.

Infelizmente, se percorrermos os espaços de leitura da maioria dos colégios estaduais, veremos que neles a maioria dos livros de formação continuada, enviados pelo MEC, nunca foram sequer abertos ou lidos. Essas ausências demonstram que a leitura não se efetiva como uma prática cultural disseminada em nosso país. No entanto, apesar desses entraves, a prática leitora é essencial para a vida em sociedade, para a compreensão do mundo, para uma formação cultural no sentido de *bildung*⁵, que permita ao indivíduo construir uma existência mais plena de sentidos e participação na vida social cidadã.

No entanto, não podemos desconsiderar que, mesmo a leitura na escola, como prática social, está circunscrita à cultura midiática e que essa circunscrição pode se tornar propulsora ou entrave para a leitura na escola. Diante dessa constatação, cabe aos professores “compreender as condições sob as quais vários significados de um determinado texto são gerados por leitores cujas disposições receptivas possuem diferentes mediações históricas e sociais.” (GUMBRECHT, 1998, p 25).

Construir aproximações entre a leitura circunscrita à cultura midiática e a necessidade da leitura para a formação cidadã tem sido desejo de muitos. Segundo Antonio Candido (2010, p. 16), o retorno “da luta pelo livro, a leitura, as bibliotecas e a literatura com a necessária perspectiva e escala de política pública” propunha, pela primeira vez, na história das políticas públicas sobre leitura, desvincular a alfabetização do letramento, pois o letramento devia:

[...] considerar os inúmeros aspectos culturais que acompanham a aquisição do direito à leitura, conciliando a Educação e a Cultura como partes indispensáveis ao processo de construção de leitores. E que, da mesma maneira que conciliasse Cultura e Educação, pudesse também se apoiar em outro binômio indispensável a esta luta pela leitura: a ação coordenada do Estado com a Sociedade. (CANDIDO, 2010, p. 16).

⁵ Sobre a *bildung*/cultura/formação e sobre a *Halbbildung*/semicultura/formação ver Theodor Adorno, em Teoria da Semicultura/Semiformação. Theodor W. Adorno. *Teoria da Semicultura*. Trad. Newton Ramos De Oliveira Com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, ano VXII, dezembro, 1996.

Sabemos que políticas públicas, ainda que com perfis diversos, já foram propostas e aprovadas pelos governos anteriores, porém, como não foram considerados meios e rubricas para garantir a continuidade dessas ações, elas gastaram os poucos recursos disponibilizados e se apagaram sem surtir os efeitos necessários. A proposta de ação coordenada do Estado Brasileiro, juntamente com a sociedade, entre outros atores e locais, aumentou a responsabilidade da escola na consecução dessa empreitada. Como *locus* específico de cultura e de formação, a escola tenta cumprir a sua parte nas metas propostas, ainda que com as falhas apontadas por tantos.

Retomando a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁶, divulgada em 2016, os adolescentes entre 11 e 13 anos, faixa etária atendida pelo Ensino Fundamental II, são os que mais leem por prazer. Muitos professores, por trabalharem com esse público, consideram que há algo que pode ser feito na direção de constituir a apreciação pela literatura *tout court* e, por isso, buscam novas maneiras de organizar sua prática para lidar com a questão da leitura que, diferentemente de como era vista e ensinada no passado, hoje é encarada como uma prática social e, portanto, os docentes procuram articular o trabalho nessa linha.

Kleiman (2004) reforça essa visão ao afirmar que:

[...] a concepção hoje predominante nos estudos da leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Dessa forma, a visão da leitura como prática social nos faz pensar sobre o importante papel que ela tem para inserir os sujeitos em outros níveis de compreensão da realidade e desvelamento de situações de injustiça. Isso faz com que percebam os contextos de onde leem e como a leitura pode afetar o significado que propiciarão aos

⁶ Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

discursos lidos, como suas histórias pessoais interferem no entendimento que terão dos textos e o olhar que lançarão aos objetos, de acordo com a necessidade que os levou a praticar aquele ato de ler, entre outros fatores.

Por essas razões, estudar sobre a formação do leitor é imprescindível para se procurar instituir métodos de trabalho que tornem esse processo menos difícil e mais prazeroso para os aprendizes. Escolher textos, levar os estudantes a lê-los, de forma aprofundada, preparar atividades que os façam questionar a literalidade e o conteúdo das obras são fatores que podem ser o diferencial para formar leitores competentes.

Com esse intento, a seguir, discorreremos sobre o papel da escola nos caminhos da constituição de sujeitos que leem produções textuais e, principalmente, a arte literária. Assim, analisamos as formas como a escolarização da literatura ocorre e como orquestrá-la de modo a torná-la próxima “às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.” (SOARES, 2011, p. 47). Assim, promover uma discussão que, como salienta a pesquisadora Soares, leve à aplicação de uma proposta de ler mais próxima da realidade de nossos jovens alunos.

1.1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA: DA NECESSIDADE DE LER AO PRAZER DA PRÁTICA LEITORA

O ato de ler é parte central do cotidiano de quem vive no mundo contemporâneo. Para qualquer lugar ao qual olharmos, há sempre algo a ser lido e compreendido, a fim de que se possa efetivar atividades rotineiras de trabalho, estudo e, até mesmo, para se localizar e saber o que acontece ao redor. Por isso, a leitura é o portal de entrada para um universo de significações, do qual o sujeito estará alijado, se não for capaz de performá-la.

Nesse sentido, Osakabe (1985) salienta o fato de que:

[...] aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler

é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e se organiza: o mundo da escrita que, como se disse acima, não é o simples registro das manifestações orais, já que ele institui, para os falantes de uma mesma comunidade, territórios privilegiados, muitas vezes ocultos sob a forma de enigmas, documentos esotéricos, a cujo acesso a alfabetização pode se constituir numa espécie de iniciação. (OSAKABE, 1985, p. 149).

O autor deslinda, dessa forma, o fato de que ter o domínio do código escrito e, conseqüentemente, poder ler abre para o sujeito a perspectiva de admissão em um contexto de sentidos novos, até então clandestinos para ele.

Ao refletirmos a esse respeito, reconhecemos que é incontornável o fato de que a instituição escolar é que tem a incumbência, por excelência, de ensinar a ler em nossa sociedade e possibilitar os caminhos para esses sentidos ocultos. Afinal, como aponta Zilberman (1985, p. 11): “as afinidades entre a escola e a leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”. Ou seja, sem passar pelos bancos escolares, a imensa maioria da população não teria condições de acesso à aquisição do processo de ler.

Assim, a escola pública é, hoje, uma das agências mais constantemente responsabilizadas pela precária formação leitora de nossos alunos. Contra ela, afirma-se que não estaria ensinando nossos jovens a ler, a formar o hábito e o gosto por essa prática. Afinal de contas, desde que as classes populares começaram a ter ingresso na escola pública, a literatura foi, paulatinamente, retirada dos currículos, sob a desculpa de que há outras modalidades de texto mais prementes, que devem ser ensinadas. Então, se no passado ela servia como modelo de como bem usar a língua, hoje, ela aparece de forma diluída dentro da perspectiva de se trabalhar com os diversos gêneros textuais na escola, inclusive, os orais e os advindos dos meios tecnológicos.

Por essa nova visão, tem-se que a dimensão do aprendizado de leitura, muitas vezes, ultrapassa a mera compreensão de uma mensagem escrita. Tal potencialidade serve, além de inúmeros encaminhamentos na vida estudantil, a uma melhor e mais consciente inserção na realidade da qual fazemos parte, pois:

[...] quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar

resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1997, p. 17).

Martins, nessa reflexão, faz-nos pensar sobre como o aprendizado da leitura nos possibilita enxergar a realidade com um olhar ampliado, o qual nos permite ter uma melhor relação com ela e, quem sabe, até transformá-la, conforme vamos absorvendo os conhecimentos trazidos pelo processo de ler. Além disso, à medida em que lemos tanto o mundo quanto a palavra, podemos estabelecer novas relações entre os saberes que já possuímos e aqueles que vamos adquirindo com as vivências. Tudo isso nos mostra o tamanho da riqueza que o ato de ler propicia para quem o pratica.

Sobre a situação da leitura entre os jovens na atualidade, Petit (2008) percebe que:

[...] nesta era do visual, alguns a consideram algo supérfluo, como um acessório de teatro que não se usa mais. Já observaram que, de vinte anos para cá, a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, quando se poderia esperar que aumentasse devido à maior escolarização. Segundo esses, a causa seria a seguinte: aos livros, os jovens preferem a música, o esporte, que são prazeres compartilhados. O livro estaria ultrapassado, de nada adiantaria chorar diante disso. (PETIT, 2008, p. 21).

Como observa a pesquisadora, algumas pessoas acreditam que, hoje, os jovens preferem desfrutar do deleite de compartilhar com os outros aquilo que fazem e, como o ato de ler é algo que se faz sozinho e para si, diante da perspectiva apresentada, a leitura teria perdido espaço entre a juventude.

Possivelmente, essa pode ser uma das razões que tem afastado certos sujeitos da leitura, mas, seguramente, não é a única. No entanto, por essa razão, seria interessante que se pensasse na escola em práticas de atividades de ler que propiciassem a socialização do que está sendo lido por cada aluno. Ou seja, que procurássemos, como professores, por alternativas que dessem voz ao estudante leitor para que ele possa dividir com os seus pares os prazeres e as dores que vivenciou ao travar contato com o universo da leitura.

Seguindo essa linha, Petit (2008) relata que:

[...] o espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente mais preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem para manobra. (PETIT, 2008, p. 13).

Portanto, o ato de dividir com os outros aquilo que se lê, seja por meio de comentários ou pela produção de outros textos, apesar de não se constituir uma panaceia, pode abrir caminhos para uma vida mais serena, mesmo que seja apenas a vida interior.

Nesse sentido, Dalvi (et al., 2013, p. 12) postula que: “parece haver um consenso quanto à importância das experiências de leitura, da sociabilização dessas leituras em diferentes contextos (inclusive e, sobretudo, no contexto escolar)”.

Como sabemos, a escola tornou-se a instituição formalizadora das práticas pedagógicas da educação, instituindo normas, métodos e diversas ações que visam a uma formação potencializadoras, como evidencia Durkheim (1968, p. 5-6), “a fim de “formar o ser social”, capacitado a viver no mundo humano, para além do mundo natural. Assim, cabe à escola preparar o aluno para que ele se torne apto a praticar a leitura que é essencial para a cultura letrada do mundo moderno, no qual o ler é considerado necessidade, não apenas no âmbito escolar, mas como uma habilidade que apresenta finalidades e usos no mundo social em que o sujeito está inserido.

Afinal de contas, para onde olhamos há um cartaz, um *outdoor*, uma revista, um livro, as páginas da internet, as cenas do cinema e da televisão, enfim, um universo de textos, tanto escritos quanto imagéticos, que nos exige a capacidade de ler e interpretar, se quisermos compreender o que está ao nosso redor. Nesse sentido, podemos dizer que a leitura tem como função nos ajudar a olhar o mundo, em suas dobras e refolhos, a ver o que não se estampa de imediato, a desempoeirar nossa percepção para enxergar além das aparências.

Conforme Cagliari (1994, p. 25): “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa.” Assim, para esse autor, a leitura deve ser a extensão da escola na vida das pessoas, a fim de que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem e transformá-la num mundo melhor.

De fato, ao longo dos últimos tempos, diversas pesquisas desenvolvidas são unânimes quando afirmam que o ato de ler está alicerçado na capacidade humana de compreender e interpretar o mundo humano ao seu redor. Segundo Foucambert (1994, p. 43): “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita.”

No entanto, como já salientado anteriormente, algumas dificuldades aparecem no percurso para a formação de leitores no país. Infelizmente, a despeito do fato de mais pessoas terem acesso à escolarização, essa não necessariamente produz leitores competentes de textos, não obstante, até impede que eles sejam formados. A história de nosso país segue revelando que: “ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio.” (ROJO, 2014, p. 1).

Ademais, vivemos em uma sociedade e em uma conjuntura histórica que não favorece a introspecção, o tempo e a concentração necessários para o ato de ler, especialmente, no caso de obras que demandam mais tempo e empenho. A tecnologia, com suas ferramentas, ofertando vídeos, cores, sons, jogos e conversas em tempo real, a qualquer hora, pode afastar muitos jovens da circunspecção e do isolamento necessários para performar uma leitura mais aprofundada.

Ao pensarmos na atividade de leitura, afirmamos que, nesta pesquisa, consideramos o ato de ler como um processo de ressignificação do texto e, como afirma Paulo Freire (1992), em *A importância do ato de ler*, é uma atividade que começa antes do texto e vai além dele, uma vez que:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. [...] A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele. [...]. Se for capaz de escrever minha palavra

estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1992, p. 11-12).

Assim, consideramos que as práticas de leitura na sala de aula devem ser precedidas de atividades que motivem os alunos a levantar questões a respeito da leitura do mundo em que vivem e das práticas sociais e culturais que animam a vida nesse mundo, juntamente com a discussão de temáticas que fazem parte de seus interesses.

Conseqüentemente, os procedimentos dados à leitura devem ser relevantes à aprendizagem e aos alunos, para que, dessa forma, possam provocar debates que busquem por novos conhecimentos, com o objetivo de enriquecer suas vivências, valores e atitudes. Os textos podem e devem ser explorados em todos os seus aspectos para que propiciem o desenvolvimento da língua falada e escrita, como também conhecimentos que sejam significativos para a vida em sociedade.

Por ser, justamente, o local por excelência em que há alguma possibilidade de socialização dos saberes produzidos pela sociedade e pelo letramento dos sujeitos é que a instituição escolar tem papel fundamental na formação leitora dos jovens. Por meio dela, eles terão condições de se instrumentalizar com os conhecimentos para buscar seu espaço na sociedade. Nesse sentido, Zilberman (1985) enfatiza que:

[...] por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado. E este fator relaciona-se especialmente com a leitura [...] (ZILBERMAN, 1985, p. 15).

Seguindo a linha da estudiosa da leitura, os profissionais do ensino devem ter clareza da enorme responsabilidade que têm em suas mãos, visto que o seu trabalho efetiva, apesar de não ser apenas ele, as condições para que alguns sujeitos possam transformar suas vidas, além de um pouco do mundo, por meio do saber oportunizado pelo ato ler.

Nesse sentido, é o letramento literário que pode ajudar a desnudar cenários de desigualdade no direito de aprender, oferecendo a possibilidade de galgar degraus na escada social imposta por uma sociedade estratificada, que limita o acesso ao

conhecimento, de acordo com a classe de renda de cada um. Soares (2005) corrobora essa perspectiva e salienta:

O acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, a tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve (Osakabe, 1982), o domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares. (SOARES, p. 25, 2005).

Nas palavras da pesquisadora, ter direito de entrada no universo da leitura, que dá direito à cidadania, requer que se ultrapasse a barreira imposta pelos dominantes àqueles que precisam ter acesso a ela. Afinal, letramento pode possibilitar outras atribuições de sentidos que não as reificadas. Nessa linha, a autora continua afirmando que, no contexto social considerado, os sujeitos das classes populares podem se apropriar de um conceito pragmático de leitura como algo que pode lhes propiciar o encontro de melhores condições de possibilidades.

Como afirma Ruth Rocha (1983):

[...] a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de 'mensagem'. A leitura deveria ser posta na escola como educação artística, ela devia ser posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato. — “É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre.” (ROCHA, 1983, p. 91).

Em outro sentido, os estudantes das classes mais privilegiadas economicamente percebem o ato de ler como uma “proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes.” (SOARES, p. 25, 2005). Assim, Magda Soares (2005) alega que as relações de produção do capitalismo se reproduzem nas relações de difusão da cultura e de seus bens, como a leitura, a literatura e as artes, não permitindo que os

membros da classe trabalhadora possam usufruir com a mesma liberdade e conhecimento desses prazeres.

Por essas razões, é fundamental que os profissionais docentes do ensino básico da escola pública estejam conscientes de como podem reproduzir esse estado de coisas, se não atentarem para o fato político de que a leitura pode propiciar conhecimento aos seus alunos.

Seguindo essa linha, Beisiegel (1981) sustenta que:

[...] é quase um lugar comum observar que a estrutura não igualitária da sociedade de classes impõe limites às possibilidades de democratização nas diferentes áreas da vida social. Estes limites, no entanto, são flexíveis e podem ser ampliados mediante a prática democratizadora. E uma tal possibilidade não pode ser ignorada por educadores empenhados na melhora das condições da existência popular. (BEISIEGEL apud DE MARCO et al, 1981, s.n.).

Nessa perspectiva, o único lugar que possibilita o acesso a materiais de leitura para muitas crianças e jovens é a instituição escolar pública. Ali, muitos deles têm seu primeiro contato e convivência com a leitura, assim, a instituição encampa a formação leitora dos jovens em nossa sociedade oral e midiática, que não prestigia e chega mesmo a desestimular o ato de ler textos escritos que saiam da esfera cotidiana.

O mesmo ocorre em relação ao texto literário, pois, em nosso país, essa arte não tem muito espaço no dia a dia das pessoas, tanto pela questão cultural quanto pela acessibilidade limitada pelos preços das obras, que são inalcançáveis para a maioria. Isso sem comentar a quantidade ínfima de bibliotecas disponíveis e o fato de que ainda existem 112 municípios em nossa nação que não as possuem, de acordo com dados da última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*.

Em consequência, a escola é o espaço em que muitos jovens podem ter em mãos tais obras. Isso ocorre pela extrema carência financeira que não possibilita à maioria poder de compra para ler obras literárias. Sendo assim, a implementação desse tipo de leitura cabe, quase que exclusivamente, ao ambiente escolar.

Continuando nessa linha de pensamento, no próximo segmento, discorreremos sobre a leitura do texto literário e as possibilidades de torná-la mais significativa para os

estudantes, quando está ligada aos temas e às obras que fazem parte do universo cultural mais próximo dos estudantes.

1.2 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: O UNIVERSO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONECTIVIDADE COM A COTIDIANEIDADE DO LEITOR

O ato de ler literatura é uma das mais difundidas formas de se mergulhar na cultura e no imaginário de uma civilização. Além disso, ele permite que conheçamos personagens que viveram vidas mágicas, sofridas, heroicas, acovardadas, sem sentido, mergulhadas em uma paixão doentia ou na felicidade de um amor sublime, histórias as quais jamais poderíamos imaginar se não fossem pelas páginas das criações literárias.

Por essa razão, é tão importante tentar garantir que o maior número de pessoas possível possa desfrutar dessa arte tão bela e humanizadora, afinal, todos temos a necessidade de sonhar, de deixar voar a imaginação e pensar que a vida oferece outras possibilidades de existências.

Nesse sentido, podemos refletir sobre as diversas produções literárias existentes e o quanto a sua leitura afeta nossas vidas, revelando sobre os contextos históricos de onde emergiram. Assim, Antonio Candido afirma que:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2011, p.174).

Com suas palavras, o pesquisador observa como é universal entre os seres humanos de todos os tempos, classes sociais, níveis de instrução, a necessidade de ficção, de ouvir ou de ler histórias, de fantasiar sobre outros mundos, outras vidas, outras realidades. Isso independe de que gênero seja apreciado, já que o importante é criar e viver em suas mentes essas outras possibilidades de existência.

Pelo fato de a arte literária ser uma leitura que, utilizando de criação fictícia, concorre para elaborar sentimentos, personagens, lugares, situações, entre outros fatores que mimetizam o que seres humanos reais vivem, ela é uma poderosa ferramenta de aprendizagem e deve ser incorporada, de forma séria, ao trabalho de ensino e aprendizagem realizado nas instituições escolares.

Em outras palavras, é papel da escola, principalmente em um contexto como o brasileiro – em que não temos uma cultura que incentive a ler, muito menos uma população leitora – fazer a ponte entre os jovens e a leitura literária.

Mostrando um ponto de vista similar, Colomer (2007) argumenta que:

[...] as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc. – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo. (COLOMER, 2007, p. 26-27).

A autora confirma que o valor que a arte literária apresenta não pode ser prescindido como um recurso para a educação. Afinal, ela instrumentaliza os sujeitos para representar o humano em todas as suas facetas. Ela também propicia o aprendizado das regras de convivência em uma dada cultura e tempo, além de seu sistema estético. Por essas razões, mostra-se essencial que levemos as criações da literatura para as salas de aula, principalmente da educação pública brasileira, lugar em que ela não tem sido lida e trabalhada de maneira a estabelecer uma conexão com nossos estudantes, pessoas já tão alijadas do acesso a bens culturais.

Isso também acontece com a literatura. As histórias contadas nas páginas de romances, livros de contos, poemas, crônicas, entre outras modalidades ficcionais, nos transportam para mundos e vidas, os quais nunca teríamos como acessar e viver, se não fosse pela leitura delas. Ela nos faz exercitar a nossa necessidade de sonhar e viajar em histórias que ampliam a nossa capacidade imaginativa, ao criarmos todo um universo dentro de nossas mentes. Nessa linha, Candido expressa:

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. (CANDIDO, 2011, p. 174).

Apesar de a arte literária, como menciona Candido (2011), suprir a necessidade de fabulação em nossas vidas, a formação do gosto pela leitura do texto literário não é algo fácil. Um dos motivos é o fato de não vivermos em uma sociedade que privilegia a cultura e a literatura. Além disso, o acesso aos livros costuma ser dificultado pelo fato de que são caros para a maioria da população e por haver um número reduzido de bibliotecas nas comunidades e nas escolas públicas.

Isso mostra que o contato com obras literárias não é tão democrático quanto deveria ser. Afinal, além de vivermos em um contexto social excludente, em que apenas alguns têm a possibilidade de usufruir das artes, que, como sabemos, têm função civilizadora, ainda existe o fato de que a instituição escolar, muitas vezes, não oferece para os estudantes a liberdade de escolher o que querem ler.

Sobre a questão da dificuldade de acesso aos livros, vivenciada por boa parte de nossos jovens, Petit (2008) questiona e responde sobre como nos tornamos leitores, da seguinte forma:

[...] em grande parte, é uma questão de meio social. Vimos como os interditos, os obstáculos, podem ser numerosos para os que provêm de um meio pobre; mesmo que tenham sido alfabetizados: poucos livros em casa, a ideia de que a leitura não é para eles, a preferência que se dá às atividades compartilhadas em detrimento destes “prazeres egoístas”, uma dúvida sobre a “utilidade” dessa atividade, o difícil acesso à linguagem narrativa – tudo o que pode dissuadi-los de ler. (PETIT, 2008, p. 138)

Em outras palavras, a autora desnuda uma realidade que nem sempre estamos dispostos a reconhecer: a de que existem barreiras reais e palpáveis para que se formem leitores de literatura. As dificuldades já vêm da família e do nível de esclarecimento e

possibilidade de ter contato com as obras. Dessa forma, para completar, os preços dos exemplares são, muitas vezes, proibitivos, o que evidencia razões muito fortes para que não tenhamos tantas pessoas conectadas com a arte literária em nosso país.

Isso faz com que nossa prática na instituição escolar seja ainda mais relevante, pois sabemos que, se não for por meio de como atuamos ali, talvez, percamos a oportunidade de abrir as portas do mundo literário para muitos de nossos adolescentes.

Seguindo esse caminho, Martins (2005) comenta que:

[...] na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de a escola enfatiza a leitura dos textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais. (MARTINS, 2005, p. 517).

Exatamente pelo citado, muitos jovens tendem a se afastar do ato de ler literatura, uma vez que não se reconhecem nas obras lidas e, em alguns casos, consideram-nas de penosa compreensão. Dessa maneira, em adição ao fato de que a instituição escolar torna-se a depositária da responsabilidade sobre a formação leitora de seus estudantes, ela também pode efetivar-se com sentimento de culpa pelo fracasso escolar do aluno, que, muitas vezes, está relacionado à sua dificuldade de ler e compreender. Corroborando essa visão, Magnani (2001) afirma:

[...] a falta de hábito de leitura tem sido apontada como uma das causas do fracasso escolar do aluno e, em consequência, do seu fracasso enquanto cidadão. Subjacente a essa ideia não só se encontra a crença de que a escola forma para a vida e que a leitura, especialmente da literatura, tem grande parcela de responsabilidade nessa formação, como também evidencia a vinculação histórica entre literatura e escola, o que se torna mais problemático quando se pensa na instituição escolar como um espaço de conservação e na literatura como a possibilidade de contradição e do movimento e, portanto, como agente de transformação. (MAGNANI, 2001, p. 11).

A pesquisadora evidencia alguns pontos que não podem deixar de ser comentados. Em primeiro lugar, corrobora a ideia de que a escola é a instância

responsável pela formação de leitores, ao mesmo tempo em que afirma que ela é espaço de manutenção do estabelecido, enquanto a literatura oferece a possibilidade de se quebrar os paradigmas e contradizê-los. Isso se traduz na busca de muitos docentes pela inovação na forma de ensinar o aluno, embora os obstáculos impostos pela realidade do sistema educacional sejam difíceis de ser contornados. Entre eles, está a limitação imposta pelas esferas que determinam o que é literário – sendo a escola um reflexo delas. Tais limitações não permitem, muitas vezes, que na escola se trabalhe com outros artefatos culturais que saiam do âmbito do que é valorizado como cânone literário.

Impor a leitura do cânone na escola, seja em que etapa for, sem que se tenha trilhado o caminho do hábito, do gosto e do prazer pela leitura, é uma atividade que pode ser desmotivadora e não conduzir ao resultado esperado.

Por essas razões, o ensino da leitura literária é algo que aflige os professores de língua, dada a sua complexidade e a dificuldade de sua concretização na situação em que se encontra a educação. Isso se torna ainda mais desafiador quando se pensa no ato de ler romances, pois os docentes esbarram em algumas barreiras para trabalhar esse tipo de leitura na instituição escolar.

Uma das dificuldades encontradas, por exemplo, é a de ter o número necessário de exemplares de uma obra para trabalhar com uma turma inteira. As bibliotecas escolares, infelizmente, dispõem de um acervo escasso de títulos e de cópias desses títulos. Além disso, nem sempre os pais dos estudantes dispõem de renda para adquirir esse tipo de material aos seus filhos, por conta dos altos preços dos livros em nosso país.

No entanto, esses obstáculos não podem impedir que se trabalhe a leitura de literatura na escola, visto que, se essa prática não tiver espaço no ambiente escolar, corre-se o risco de alijar muitos jovens de uma importante base para a formação humana deles, de suas personalidades e sentimentos. Contudo, essa prática não pode ser impositiva e nem se sobrepor, de imediato, à base da formação do gosto e do prazer pela leitura, pois o texto literário, muito mais do que outro qualquer, requer um trabalho intenso de mediação de leitura para que, aos poucos e gradativamente, o aprendiz desfrute da amplitude dessa natureza de texto.

Nas palavras de Candido (2011):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 186).

Portanto, não podemos negar o acesso à leitura e ao trabalho com as obras literárias na escola. Afinal, como diz o autor, ela é uma instância libertadora e humanizadora que trabalha nossos sentimentos, desejos e visão de mundo, de forma a ordenar toda essa miríade de questões que nos tornam quem somos. Para tanto, devemos preparar bem o caminho para que os aprendizes alcancem, de fato, o entendimento multifacetado do texto literário.

Nesse sentido, deveríamos repensar a questão de tentar trazer para a sala de aula, como estratégia, leituras literárias que têm apelo entre os nossos estudantes, como forma de valorizar o seu universo cotidiano no espaço escolar. Tais artefatos, uma vez valorizados e inseridos no contexto de aprendizagem, podem servir como forma para seduzi-los e instigá-los a ler, sem que o preconceito limite as possibilidades de exploração de sentidos e de ampliação do horizonte de expectativas dos jovens, sob pena de afastá-los, ainda mais, do universo das narrativas ficcionais avalizadas pela instituição.

Sabemos que há resistências, ainda hoje, para que se trabalhe dessa forma. Afinal, até há não muito tempo, apenas eram lidas as antologias de textos canônicos na instituição escolar. As DCEs (2008) atestam isso, ao informar que:

[...] com relação à literatura, até meados do século XX, o principal instrumento do trabalho pedagógico eram as antologias literárias, com base nos cânones. A leitura do texto literário, no ensino primário e ginásial, visava transmitir a norma culta da língua, com base em exercícios gramaticais e estratégias para incutir valores religiosos, morais e cívicos. O objetivo era despertar o sentimento nacionalista e formar cidadãos respeitadores da ordem estabelecida. (PARANÁ, 2008, p. 45).

Esse trecho do documento nos desvela que não havia espaço para levar aos estudantes textos que lhes fossem significativos do ponto de vista de suas vivências e das angústias, que fazem parte da fase da vida pela qual passavam naquele momento. Ao contrário, a literatura servia apenas como pretexto para amansar as mentes e ensinar a norma culta da língua.

Não queremos, com isso, dizer que os cânones literários não teriam valor ou apelo entre os nossos alunos. Muito pelo contrário. Acreditamos tanto na importância deles e no seu potencial de significar as vivências do leitor, que pensamos que começar a trilhar as veredas da leitura literária por meio de obras mais próximas do universo cultural de nossos estudantes é apenas o primeiro passo para levá-los até àquelas obras, que se tornaram universais, devido a tudo o que dizem para a humanidade.

Ao analisarmos a questão sob esse ângulo, percebemos não ser simples livrar-se de velhos modelos de ensino, que priorizavam os textos do cânone e que tentavam moldar um caráter dócil às pessoas. Modificar essa visão e tentar conectar-se com o que leem nossos jovens fora da escola foi e continua sendo um processo de quebra de paradigmas, que não poderia ocorrer sem que houvesse o levante de quem não quer que se mexa com o estabelecido. Criticando esse modo de atuação com a literatura, Candido (1972) pondera que a arte literária:

[...] pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p. 805-806).

Assim, interpretando as ideias de Candido, tem-se a noção de quão limitado é o pensamento de que as obras da literatura poderiam formar sujeitos que apenas se encaixassem em um molde e se comportariam como autômatos. O autor, no entanto, quebra essa expectativa ao reafirmar o caráter formador que ela possui, pois, segundo ele, tem o dom de humanizar como a própria vida tem.

Dessa forma, na hora de preparar os currículos e as abordagens sobre o texto literário, podemos escolher obras de literatura que sejam capazes de provocar reflexões

sobre a vida, o mundo e as pessoas. No entanto, igualmente, eles podem dialogar com o cotidiano dos jovens - cultural, midiático e de vivências -, além de traçar veredas que, aos poucos, depois de tê-los envolvido na descoberta e no prazer de ler, pode levá-los a avançar nessa estrada, fazendo com que leiam obras consideradas canônicas.

Os PCNs (1998) refletem essa linha de pensamento, quando preconizam que:

[...] para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71).

A perspectiva de estudo e leitura das obras literárias preconizadas no trecho dos PCNs, acima citado, caminha na mesma direção sugerida por este trabalho: uma progressiva exposição do estudante a textos cada vez mais complexos, tanto no sentido da extensão quanto da literalidade, sua construção, como a linguagem foi lapidada para produzir aqueles sentidos, etc. Também, não podemos deixar de mencionar o fato de os próprios documentos norteadores, como os PCNs, a princípio, apontarem para o trabalho com obras que estejam mais próximas às experiências dos alunos, fator que pode ser decisivo para manter seu interesse nas atividades.

Corroborando esse ponto de vista, Compagnon (2010) enfatiza que:

[...] a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor. Como Proust repetirá em *O Tempo Redescoberto*, o leitor aplica o que ele lê à sua própria situação, por exemplo, seus amores [...]. (COMPAGNON, 2010, p. 141).

O autor destaca que o leitor confronta aquilo que a arte literária lhe apresenta com o que vive e sente em sua existência. Desse modo, mostra-se ainda mais relevante que

se busque familiarizar os alunos com textos literários por meio daqueles que pertençam a seu universo cultural e que tenham relação com aquilo que estão vivendo nessa fase conturbada da adolescência: amizades, amores, bullying, entre outras questões. Conseqüentemente, ele terá mais possibilidade de desenvolver as competências para apreciar obras mais densas no futuro.

O conceito de “andaimagem” também entra no tema da leitura, uma vez que alguns autores, como Colomer (2017), enfatizam sua importância no ensino da literatura. Ele seria como um suporte que a arte literária poderia proporcionar aos estudantes para que eles se desenvolvessem como seres humanos.

Destarte, a autora propõe:

[...] analisar os livros infantis e juvenis revela andaimes que as formas literárias escritas oferecem aos meninos e às meninas para evoluir por meio delas. Sem programações escolares, métodos específicos ou exercícios sistemáticos, as crianças imersas em um contexto literário estimulante progredem muito mais rapidamente: na familiarização com as diferentes possibilidades de estruturar uma narrativa ou alguns versos, nas expectativas sobre o que se espera dos diferentes tipos de personagens, na existência de regras próprias de gêneros narrativos ou poéticos determinados, no leque de figuras retóricas disponíveis etc. (COLOMER, 2017, p. 29).

De acordo com a pesquisadora espanhola, os andaimes ofertados pela literatura possibilitariam meios para que os jovens escalassem os degraus da compreensão tanto de outros textos literários quanto de questões relacionadas à construção da narrativa, da poesia, etc.

No entanto, como já mencionado anteriormente, nos dias atuais, o texto literário não encontra espaço nas aulas de linguagem pelo fato de que o trabalho com os gêneros os empurrou para fora dos planos de aulas de alguns docentes, já que, às vezes, tendem a priorizar as diversas modalidades presentes na esfera cotidiana, em detrimento do campo literário.

Seguindo essa linha, Regina Zilberman (2009) observa:

[...] até um certo período da história do Ocidente, ele [o leitor] era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se

educa para ler, não para literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso. (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

Assim, apesar de focar no essencial trabalho de formar estudantes leitores de textos em geral - o que é benéfico para a constituição do arcabouço de conhecimento deles -, a escola tem deixado de lado a prática de ler literatura, uma vez que falta tempo suficiente para travar contato com todas as modalidades textuais a contento.

Não obstante, em meio a tantas mudanças, a área dos estudos literários nas Letras não conseguiu acompanhar a área de estudos linguísticos, na mesma velocidade, fechando-se num esquema de valorização e ensino da alta literatura e formando professores que insistem em atividades pedagógicas de leitura que envolvam o acervo erudito. Efetivam-se tais práticas, diante do fato de que os vestibulares cobram essas leituras, como atestam os inúmeros resumos feitos pelos cursinhos, no afã de que seus pupilos obtenham sucesso sem a leitura por inteiro das obras indicadas nos concursos.

Por oposição a essa conduta, muitos professores de língua portuguesa desenvolveram atividades próprias, nem sempre com uma base teórica adequada para isso, enquanto outros aceitaram as propostas apresentadas pelos livros didáticos, que trabalham com excertos de obras, pelo viés teórico, abordando textos como sendo pertencentes a diversos gêneros textuais, o que deixa a leitura literária também à margem.

Ainda, uma terceira dificuldade está posta numa certa resistência por parte dos professores em trabalhar com obras rotuladas como da literatura trivial, sem ponderar que elas atraem a atenção dos jovens alunos e que podem vir a ser um primeiro passo de um caminho que, posteriormente, possibilitaria a formação de leitores literários.

Aguiar e Bordini (1988) revelam que há um desinteresse crescente pela leitura, especialmente, pela leitura de literatura entre os alunos. A esse fenômeno, acrescenta-se o despreparo de muitos professores quanto à abordagem da obra literária em sala de aula, além da falta de repertório teórico. Muitos docentes não conseguem inserir nas suas aulas de leitura dinamismo e motivação capazes de ir ao encontro das aspirações dos alunos. Isso advém não apenas das dificuldades inerentes à didática do ensino, mas

também por causa da precariedade da própria experiência de leitura do professor. Assim, ler parece um trabalho hercúleo entre os nossos estudantes, além de ser comum os alunos não encontrarem uma serventia para o ensino da literatura e não sentirem prazer com esse aprendizado.

Entretanto, o problema encontra-se na forma como são propostas as atividades de leitura na escola. Corroborando essa visão, Martins (2005) afirma:

[...] em sala de aula, a leitura consolida-se cada vez mais como atividade atrelada à obrigação da rotina de trabalho, ao passo que o ato de ler como forma lúdica e prazerosa de reconstruir mundos possíveis revela-se uma prática pouco discutida e concretizada. Como já referimos, a imposição da leitura do livro didático e das leituras “prontas”, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer. Tais fatores inibem o aluno, direcionam sua compreensão no sentido de ver a literatura como fenômeno que se pode decorar para fazer um teste, um exercício, ou para responder às questões objetivas do vestibular. Os alunos afastam-se, assim, dos textos literários. (MARTINS, 2005, p. 518).

Diante do dito pela pesquisadora, mostra-se necessário modificar as práticas de ler obras literárias na instância escolar, trazendo para as aulas livros e histórias que despertem a curiosidade dos jovens, que os façam querer saber o que há naquelas páginas, o que contam aquelas palavras, enfim, que os façam se encantar pelas narrativas da literatura infantojuvenil contemporânea, que é julgada, em certas ocasiões, como massiva.

Segundo Zilberman (2009), a maneira como hoje a escola trabalha com a literatura, além de não formar leitores, retirou dos alunos o conhecimento sobre a história da literatura. Os PCNs e outros documentos oficiais, assim como a escola, não colocaram nada para substituir o ensino da história da literatura. Ficou um vácuo que é preenchido com os estudos dos gêneros textuais. Marisa Lajolo afirma: “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas.” (1982, p.15). Assim, a autora evidencia o fato de que discussões e propostas para o uso do texto literário em sala de aula, muitas vezes, podem se transformar em armadilhas para o professor, que, fragilizado, adota “técnicas milagrosas” para o convívio com o

texto, que só estabelecem uma harmonia aparente, mantendo o desencontro entre leitor e texto.

Quando mencionamos a divergência entre o possível leitor e o texto, principalmente na escola, é por acreditarmos na possibilidade de que textos familiares aos jovens - aqueles que fazem parte do universo midiático hegemônico, com o qual os adolescentes convivem – podem ter um poder maior de atrair a sua atenção e despertar a curiosidade pela leitura da obra. Dessa forma, uma barreira para a aproximação à literatura teria chance de ser eliminada. Também não podemos deixar de comentar a respeito de narrativas de autores brasileiros – como Ricardo Azevedo, Rodrigo Lacerda, Lygia Bojunga Nunes, entre tantos outros – voltadas ao público juvenil e que, possivelmente, por suas histórias, temáticas e personagens poderiam ter algo a dizer aos nossos alunos. No entanto, como dito anteriormente, por ainda não serem tão conhecidas, devido à pouca divulgação e ao pouco conhecimento que muitos parecem ter sobre a existências daqueles trabalhos, os textos da literatura traduzida, que já fazem parte do imaginário, têm a possibilidade de ser mais atraentes para os leitores, em um primeiro momento. Além disso, o nosso trabalho é apresentar essas narrações para nossos discentes.

Apesar dos obstáculos, não podemos nos furtar ao nosso papel de agentes do letramento literário de nossos estudantes, pois, em uma nação que não instiga a cultura do ler a arte literária, se nós não nos aplicarmos para promovê-lo, nenhuma outra instituição o fará. Indo nessa direção, Cosson (2016, p. 23), alerta que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Por esses motivos, é importante que o docente tenha um bom aporte de leituras literárias ou de outros artefatos culturais para, dessa forma, ter um repertório maior na hora de preparar suas aulas e escolher, dentre a infindável variedade de textos existentes, aqueles com os quais fará atividades para seus alunos. Assim, diagnosticando o perfil de cada turma, seus interesses, suas necessidades e os objetivos que quer atingir com as práticas, o professor pode direcionar obras que possibilitem ampliar a visão de mundo dos estudantes, por mais que, em um primeiro momento, pareçam ser apenas textos muito familiares a eles e que não tenham muitos segredos

escondidos atrás de suas palavras, afinal, não é o texto que vai limitar as possibilidades de significação, mas o jeito com que é explorado.

Ao pensarmos em textos possíveis para a prática do ler literário, não podemos passar ao largo dos romances, que são, muitas vezes, tangenciados no momento de se planejar o estudo da literatura. Afinal, muitos professores pensam já ser difícil propor atividades com a leitura de textos curtos; mais complicado ainda seria guiar os jovens pelo ato de ler uma narrativa longa, cheia de personagens e acontecimentos.

Apesar das dificuldades, sabemos que a discussão sobre a leitura de narrações romanescas também pode ser fator decisivo no processo de formação leitora, uma vez que essas criações artísticas exigem o engajamento do leitor para que ele consiga acompanhar o ritmo da história sem se perder. Por essa razão, passamos à discussão da leitura de romances.

1.3 A LEITURA DO ROMANCE: DESAFIO ESCOLAR

Muito já se discutiu sobre a versatilidade do romance desde seu surgimento. Entre as várias menções feitas sobre a sua multiplicidade, Muniz Sodré (1988, p. 54) lembra-nos:

[...] já se definiu a arte romanescas como *protéica*. A palavra vem do *Proteu*, o *mitológico* pastor dos rebanhos do mar, objeto de um conto no último livro das *Geórgicas*, de Virgílio. Fugidio e plástico como a água, Proteu é capaz de transformar-se em peixe, dragão, fera, fonte, para evitar a revelação dos segredos dos destinos de homens e deuses. O romance moderno, com suas múltiplas intenções—psicológicas, estéticas, metafísicas, sociais, etc. — seria, assim, *protéico*.

Nessa concepção, Sodré (1988) faz uma interessante analogia entre a versatilidade da criação romanescas e o pastor da mitologia, Proteu, que conseguia se transformar naquilo que quisesse para evitar revelar os mistérios do futuro. O romance é um gênero narrativo que, com todas as suas possibilidades, relata a essência do viver, as dores e as delícias da vida humana, com todas as cores e intenções que podem apresentar.

A forma literária romance enquadra-se na categoria do gênero narrativo ou épico, no qual também entram o conto, a epopeia, a novela, etc. Nesse tipo de produção artística, a tônica é narrar alguma história, falar sobre algum personagem ou situação, sob determinado ponto de vista, que é marcado pelo foco narrativo (o narrador).

Segundo Sodré (1988, p. 25): “os textos de massa são predominantemente épicos, isto é, são relatos que apresentam alguma coisa ou alguém”. A diegese romanesca efetiva-se como o ponto alto entre os estilos narrativos, pois permite que se contem muito mais histórias, com muito mais riqueza de detalhes, em uma única produção.

Como salienta Bakhtin (2003, p. 263), o romance seria enquadrado como gênero discursivo secundário ou complexo, pois surge “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)”. Apesar disso, os textos romanescos são constituídos pelos gêneros classificados pelo autor como primários, por exemplo, as respostas aos diálogos cotidianos, que aparecem elaborados de forma a oferecer vida e cor à obra literária. Isso associa-se ao fato de a criação romanesca ser um formato de texto narrativo que se baseia na vida real.

Conforme o proposto por Abreu (2005, p. 5):

[...] o romance é uma narrativa, centrada na vida real, próxima do leitor no tempo e no espaço, que trata de coisas que podem acontecer a qualquer um em sua vida cotidiana, escrita em linguagem comum, elaborada de forma a convencer o leitor de que a história relatada realmente aconteceu e de modo a provocar reações de identificação, fazendo aquele que lê se colocar no lugar do personagem e com ele sofrer ou se alegrar.

Assim, o romance, por ser uma narrativa mais extensa, possibilita fazer com que seus leitores se engajem no acompanhamento da história, envolvam-se na sua tessitura e sintam aquelas vivências como se fossem suas, como se aquelas personagens fossem pessoas próximas. Nessas leituras, é comum que os leitores queiram, de toda forma, conhecer o final daquelas narrativas e o destino de seus caracteres.

Dessa forma, por meio da arte literária, os leitores podem vivenciar situações e sentimentos que não poderiam em suas vidas, pluralizando as experiências e as tornando mais ricas. Nesse sentido, Vargas Llosa (1995) afirma que:

[...] condenados a uma existência que nunca está à altura de seus sonhos, os seres humanos tiveram que inventar um subterfúgio para escapar de seu confinamento dentro dos limites do possível: a ficção. Ela lhes permite viver mais e melhor, ser outros sem deixar de ser o que já são, deslocar-se no espaço e no tempo sem sair de seu lugar nem de sua hora e viver as mais ousadas aventuras do corpo, da mente e das paixões, sem perder o juízo ou trair o coração. (VARGAS, LLOSA, 1995, p. 1).

O prêmio Nobel de literatura consegue, assim, dimensionar o campo de atuação da arte literária, uma vez que sabe bem o quanto esse campo explora a potencialidade da imaginação humana e a empatia com o público leitor. Ele destaca, ainda, que:

[...] a ficção é compensação e consolo pelas muitas limitações e frustrações que fazem parte de todo destino individual e fonte perpétua de insatisfação, pois nada mostra de forma tão clara o quão minguada e inconsistente é a vida real quanto retornar a ela depois de haver vivido, nem que seja de modo fugaz, a outra vida – a fictícia, criada pela imaginação à medida de nossos desejos (VARGAS LLOSA, 1995, p. 1).

As palavras do autor explicitam todas as possibilidades de vivências, compensações pelas expectativas de vida frustradas e o deslocamento para outros tempos e outros lugares que a arte literária nos proporciona, inclusive, no romance. Em vista disso, não podemos deixar de ter a literatura em nossas vidas, pois, como defende Candido (2004), ela é um direito e uma necessidade. Assim, segundo o que vimos, auxilia-nos a resolver certos impasses pela liberdade de imaginação que evoca, pelas compensações que oferece e pelas possibilidades, sem limites, de exercer a liberdade de escolha entre as tantas dicotomias com as quais o gênero dialoga.

O romance é uma das configurações literárias mais populares da atualidade. Algumas das razões para isso são o fato de constituir-se como uma narrativa mais longa, uma quantidade maior de personagens e uma possibilidade maior de explorar outros núcleos narrativos, além do principal, fatores que são capazes de fazer com que haja um maior engajamento do leitor nas histórias contadas nessa conformação ficcional.

Nos primórdios da existência das obras romanescas, justamente por sua capacidade de envolver os leitores, alguns sentiam que os valores sociais poderiam ser ameaçados pela sua leitura, como podemos ver no trecho a seguir:

Os detratores do romance imaginavam que o contato com essas situações pecaminosas e com essas interpretações peculiares alteraria a percepção do mundo e o conjunto de valores pelos quais as pessoas deveriam se pautar a fim de pôr freio a seus piores impulsos. Imaginava-se que este tipo de leitura seria ainda mais perigosa quando realizada por mulheres – seres governados pela imaginação, inclinados ao prazer, e sem ocupações sólidas que os afastassem das desordens do coração. A leitura dos romances servia apenas para aumentar o império dos sentimentos e da imaginação sobre seu espírito. (ABREU, 2005, p. 3).

Esses detratores do romance não queriam que as pessoas parassem para ler as obras, comparando-as com situações e dilemas que estavam vivendo em suas vidas, já que, dessa forma, poderiam subverter padrões sociais, ou seja, sair do controle. Então, para evitar que elas fizessem essas leituras e corressem o risco de se comportar fora do esperado, houve uma campanha para desabonar a qualidade das obras romanescas e de quem as lesse.

Assim, nos primeiros momentos, após o surgimento do romance, ele era considerado um produto literário de qualidade inferior, apesar de já ter, à época, conquistado muitos leitores. Em razão disso, os críticos conceituavam esse formato literário como leitura de pessoas desocupadas e pouco instruídas, de forma que era preciso se diferenciar desses últimos. Além disso, costumavam considerar essa modalidade literária como menos nobre que outras, como a epopeia e a retórica, por exemplo.

Nesse sentido, Abreu informa que:

[...] a definição moderna de literatura se fez no momento em que entraram em cena *novos* leitores, *novos* escritores e *novas formas de ler*. O romance ocupa papel central em toda essa *novidade* pois ele é um dos mais importantes elementos de conexão entre as partes: os novos escritores, agindo segundo as leis do mercado e segundo sua formação específica, dedicavam-se a escrever copiosos romances, bem aceitos pelos novos leitores, os quais, não familiarizados com o padrão clássico de composição, leem sem

preocupação com os preceitos que regulavam a leitura das Belas Letras. Escritores e leitores eruditos interessaram-se fortemente em diferenciar-se de escritores e leitores comuns, a fim de assegurar seu prestígio intelectual, abalado pela disseminação da leitura. Isso os levou a eleger alguns autores, alguns gêneros e algumas maneiras de ler como os melhores. (ABREU, 2005, p. 11).

Em vista disso, a forma romance, apesar de cativar muitos leitores e ter aberto um imenso mercado para o público e os autores, sofreu resistência para se estabelecer como uma criação artística de respeito entre os eruditos, aqueles que ditavam o que deveria ser considerado como bom ou ruim no mundo das letras.

No entanto, apesar de todas as reservas, as narrativas romanescas não apenas sobreviveram aos entraves para conseguir seu lugar no panteão da literatura, como figuram hoje como umas das mais prestigiadas produções artísticas. Apesar disso, critérios sobre o que pode ou não ser considerado literário continuam a existir e a privilegiar algumas obras em detrimento de outras. Normalmente, as mais populares entre o grande público não costumam ser vistas com bons olhos pelos mais conservadores.

Assim, o que classifica um texto como grande literatura ou não é um conjunto de fatores que não estão, necessariamente, no texto em si, mas em uma série de razões que estão fora dele e que passam por questões políticas e sociais (ABREU, 2005). Enfim, para que uma obra seja considerada como grande literatura, ela precisa ser reconhecida como tal por algumas instâncias sociais que a referendem, tais como a escola e a crítica especializada. Dessa forma, enquanto alguns romances são aceitos no grupo da boa arte literária, outros são categorizados como inferiores e separados em segmentos menos prestigiados, como o de literatura de massa, por exemplo. Tal aspecto e outros referentes a esse tipo de material de leitura é o assunto que, a seguir, abordamos nesta dissertação.

1.4 LEITURA DE LITERATURA DE MASSA: EMBATES ENTRE FORÇAS DO PODER

Existe um marcado menosprezo das instâncias críticas, incluindo a escola, com a chamada literatura de massa, aquela que, segundo as perspectivas que menosprezam

essas produções, é voltada ao consumo imediato e que, supostamente, não exige maiores reflexões e conhecimentos prévios por parte do leitor.

Assim, ela seria composta, de acordo com essa visão, por um tipo de texto literário criado pelo mercado com o objetivo de vender livros e, segundo seus detratores, não tem maiores preocupações com as questões estéticas. O que os autores dessas obras e as editoras almejam, unicamente, ainda de acordo com essas vozes, é lucrar ao máximo com a venda de exemplares, prerrogativa mais importante das obras produzidas pela indústria cultural.

Corroborando essa visão, Eco (1989) afirma:

[...] quando a estética moderna se viu diante de obras produzidas pelos meios de comunicação de massa, negou-lhes qualquer valor artístico exatamente porque pareciam repetitivas, construídas de acordo com um modelo sempre igual, de modo a dar a seus destinatários o que eles queriam e esperavam. Definiu-as como objetos produzidos em série, assim como se produzem automóveis do mesmo tipo, segundo um modelo constante. Aliás, a “serialidade” dos meios de comunicação de massa foi considerada mais negativa que a da indústria. (ECO, 1989, p. 120).

Assim, a crítica especializada e as instituições acadêmicas, que autenticam a validade artística de uma obra, consideram que o que é produzido, segundo eles, de acordo com critérios que atendam a um público massivo, são artefatos culturais repetitivos e que somente desejam se enquadrar nos anseios e expectativas desse público. Dessa forma, eles acreditam que são arte, de fato, apenas os produtos tidos como únicos e não repetíveis, além de serem aqueles que quebram as expectativas da audiência. No entanto, a realidade está mudando no mercado editorial e de aquisição de livros.

Aqui, precisamos mencionar o fato de, atualmente, vivermos em uma sociedade marcada pelo consumo e que o tem como valor máximo a ser alcançado por todos. Assim, quem consome mais tem um *status* social mais alto na hierarquia dos grupos de convivência. Na visão de Raymond Williams (*apud* Fontenelle, 2017), a expressão consumidor (*consumer*) surge como aquela que sintetiza, de forma clara, o papel dos sujeitos na contemporaneidade.

Nessa linha, Fontenelle (2017, p. 17) analisa que: “o consumidor foi um ser historicamente construído, tendo havido épocas nas quais as pessoas não se pensavam como consumidoras, em especial como consumidoras de mercadorias.”

Ou seja, a questão do consumo é relativamente recente e leva as pessoas a se verem e perceberem como tal. Sem dúvidas, isso afeta a maneira como elas vão agir no mundo, seus desejos e necessidades.

Continuando nessa linha, Fontenelle (2017) aponta:

[...] é em oposição a esse mundo árido, e muitas vezes, sofrido, da necessária racionalização das paixões e do controle emocional pela via do trabalho, que a cultura do consumo emergente começou a se apresentar não apenas como a resposta necessária ao escoamento de mercadorias da revolução industrial, mas, igualmente, como a oportunidade de escape, fosse pelos próprios objetos disponibilizados, fosse pelo espaço encantado dos lugares para consumo. (FONTENELLE, 2017, p. 32).

Por essa visão, o consumo também pode ser um escape, que se torna possível por meio da leitura da literatura – aquela considerada de massa, na visão de seus detratores –, principalmente, produzida com a intenção de vender pílulas de diversão e entretenimento em meio ao sofrimento propiciado pela vida atribulada de trabalhador e consumidor.

Seguindo por esse viés, não podemos deixar de considerar que não é possível para o livro literário escapar de também ser, dentro da lógica da mercadoria, um produto a ser consumido por alguém, mesmo que essa obra seja integrante do cânone da época.

A pesquisadora Pellegrini (1997) observa:

[...] a maioria dos meios técnicos ainda disponíveis para a produção/divulgação/recepção da literatura está integrada aos mecanismos do que se conhece como indústria cultural, instituição cujo funcionamento bem azeitado implica um casamento feliz entre a mídia e o mercado, com inserções cada vez mais globalizadas. Integrado nessa complexa estrutura, o texto literário gradativamente vem perdendo sua já esmaecida aura de “criação de espírito”, que o destinava também a outros fins que não apenas entretenimento, para cada vez mais ser produzido e divulgado como mercadoria. (PELLEGRINI, 1997, p. 326).

A autora nos confirma que as obras literárias também não escapam ao destino de se tornar mercadoria, um produto de consumo, antes de ser qualquer outra coisa, visto que, em nosso contexto social, tudo, até mesmo os seres humanos, convertem-se em algo a ser consumido. É a lógica do capitalismo. Portanto, não é a isso que devemos direcionar a nossa crítica.

No fim, tal situação concretiza-se por ser mais um fator de exclusão de acesso das pessoas aos livros, pois, como nosso mercado editorial não vende tantas obras literárias – com exceção do que é comprado pelo governo –, os preços ficam mais altos e difíceis de pagar.

De fato, pela questão da vendagem e dos custos de produção, muitas vezes, pode sair mais barato para o consumidor adquirir um livro de literatura importada e traduzida do que um de autor nacional, principalmente, se falarmos da literatura infantojuvenil. Sem dúvida, esse é um fator que afasta possíveis leitores e que faz com que as editoras invistam em publicar para quem terá mercado. Não podemos esquecer desses fatores quando refletimos sobre o mercado da literatura em nossos dias.

Tais elementos fazem com que, muitas vezes, as editoras façam a opção por aquilo que é considerado como literatura trivial. Kothe (1994) elaborou um esquema sobre o funcionamento da literatura trivial clássica, que seria assim:

[...] a postura do herói é declarada, no início, exatamente ao contrário do que ela é: como que um estado de indisponibilidade, como se ele não quisesse participar de qualquer ação, precisando ser provocado para sair do seu estado de sossego e pôr o mundo em ordem. O bandido precisa primeiro caracterizar-se como bandido, o mal precisa ser mostrado como mal, de modo claro e inequívoco. O receptor – seja ele leitor de livro, revista ou gibi, frequentador de cinema, telespectador ou receptor de outra mídia qualquer – não recebe a verdade conforme ela costuma aparecer na vida, ou seja, mediante um lento, difícil e doloroso processo de descoberta, em que se revela, geralmente, tarde demais, que alguém que se dizia amigo era, de fato, um inimigo, que um sujeito cheio de bossa era safado, que sob um filantropo escondia-se um delinquente etc. Tudo é colocado, desde o começo, de modo esquemático, preto no branco, sem evolução ou mudanças bruscas. Os erros aparecem, porém, como enganos de indivíduos, não como problemas e defeitos de estruturas sociais. (KOTHE, 1994, p. 53-54).

Dessa forma, o autor desvela a estrutura de boa parte da produção literária chamada de massa. Nela, afirma que as dores e as descobertas da vida real são apagadas em nome de se oferecer certo conforto ao receptor dessas narrativas, sem sobressaltos, mudanças de atitude ou viradas no comportamento ou modo de pensar dos personagens, algo que vai em direção contrária ao ser humano real. Assim, criam-se universos artificiais nos quais o leitor busca um descanso dos seus problemas do cotidiano e não confrontar suas próprias mazelas e dificuldades, comparando o que vive com o que as personagens vivenciam, o que poderia despertar desconforto ou inconformismo, ao constatar a realidade em que vive.

Entretanto, nem todos os artefatos culturais, reputados como literatura de massa ou trivial, de fato, seguem o modelo estrutural traçado por Kothe. Há outras possibilidades que, por muito que tenham vendido no mercado, ainda assim, têm algo a oferecer aos seus consumidores/leitores.

A série “Harry Potter” (J. K. Rowling, 2000), a saga do bruxinho britânico que apresenta, desde sua entrada na Escola de Magia e Bruxaria de *Hogwarts*, aos 11 anos de idade, até o final de sua adolescência, é um exemplo disso. Quer dizer, a série acompanha o crescimento, a formação de amizades, de inimigos, o desvelamento de seu passado e sobre quem foram seus pais, sua descoberta como bruxo, seus anos escolares, sua relação conturbada com a família, a convivência com dois universos diferentes – o dos Dursley, seus parentes, e o mundo mágico de *Hogwarts* – entre tantas situações e sentimentos vivenciados pelo jovem Potter.

Por essas razões, não podemos afirmar peremptoriamente que esses livros se enquadram meramente na categoria de literatura trivial. Houve venda de publicações e outros produtos de forma massiva, mas os livros, que já estão no mercado há mais de vinte anos, vêm contando histórias que mexem com a imaginação e os sentimentos das pessoas.

A personagem e a história de Harry Potter tornaram-se um fenômeno cultural sem paralelo na história recente. Mesmo abordando temas fantásticos, questões que aparentemente não fazem parte da vida de pessoas comuns, a obra conseguiu conquistar um séquito de leitores e fãs fiéis, porque é, ainda, capaz de provocar afetos e envolvimento bastante engajado em quem se dispõe a encarar as suas páginas.

Assim, quem lê os livros da série consegue relacionar o que vive em sua vida com a narrativa e suas personagens, além de perceber, pelo menos em algum nível, as ligações dessa narrativa com outra que já leu. Nesse sentido, Ceccantini (2005), pesquisador que consegue reconhecer as qualidades de *Harry Potter*, declara que, entre os pontos positivos da saga:

[...] podem ser lembrados: o ritmo ágil, originado por farta ação e muitos diálogos; o humor e a paródia; o caráter fortemente simbólico; a promoção de valores humanistas; [...] a fusão eficiente entre o real e o fantástico; [...] o diálogo com uma vasta tradição literária; [...]. Da perspectiva da formação de leitores, tais qualidades constituem um significativo diferencial, uma vez que propiciam aos mediadores de fato, cumprir seu papel, aprofundando os níveis de leitura com que os jovens podem se debruçar sobre a obra e sabendo que ela tem seguramente o que oferecer. (CECCANTINI, 2005, p. 50-51).

Destarte, o pesquisador atesta que há qualidades em *Harry Potter* que podem ser trabalhadas na sala de aula para formar leitores que não apenas fazem uma leitura sensorial ou emocional da obra, como mero consumidor de textos que não progride para outros níveis, mas que seja capaz de ir além da superfície textual, tornando-se um leitor crítico. No entanto, como temos percebido, há ainda uma certa reserva em relação a se ler, na instituição escolar, por parte de alguns docentes e por parte de alguns membros da academia, as obras que são *best-sellers* no mercado editorial.

Essa é uma questão intrigante, pois muitos docentes reclamam que seus estudantes não leem. Entretanto, quando eles se interessam pela leitura de determinadas criações artísticas, são menosprezados por seus mestres que, mais do que ninguém, deveriam valorizar e tentar trabalhar com os possíveis sentidos trazidos pelos textos populares na cultura de massa. Infelizmente, nem sempre isso acontece.

Pensando a realidade vivida dentro do espaço escolar, temos um universo dicotômico: professores, em sua grande maioria, não conseguem fazer com que seus alunos se interessem pela leitura da literatura – de acordo com a listagem definida por instâncias como “os vestibulares”, os concursos, os exames de toda ordem, etc. – e, assim, eles são tomados como “não leitores”. Por outro lado, vemos jovens estudantes discutindo arduamente nos grupos e nas redes sociais sobre o destino dos seus heróis favoritos das séries e sagas que vorazmente leem.

Mas, então, os últimos não são leitores? Há, nessa dicotomia, um impasse que cremos ser já hora de enfrentar sem mais ressalvas: as leituras realizadas pelos jovens estudantes, cotidianamente, precisam encontrar eco no espaço escolar. Elas podem ser uma vereda possível e plausível para encaminhamentos futuros às leituras prestigiadas nesse ambiente. Não será mais a imposição do cânone que firmará leitores entre os jovens, mas os procedimentos valorativos e apreciativos que a escola – e o professor, seguramente – devem estabelecer com a atual realidade social e cultural dos jovens aprendizes.

Caminhando por essa trilha, na qual procuramos traçar uma rota comum entre as obras de interesse - que fazem parte da vida e do universo cultural de nossos jovens estudantes, assim como aquelas que são integrantes do cânone e que são importantes para a formação cultural deles -, deparamo-nos com a questão do embate entre os textos classificados como de prazer e aqueles que desafiam nossos sentimentos e intelecto, fazendo-nos pensar além dos valores, conceitos e ideais que trazemos conosco.

Aqui, Barthes (2010) surge para definir o que é um texto de prazer e um texto de fruição quando salienta:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise com a linguagem. (BARTHES, 2010, p. 20-21).

Temos, enfim, por essa definição, uma valoração das obras literárias, de acordo com o que elas causam em quem as lê: se apenas produz uma sensação de conforto e felicidade, sem mexer com o estabelecido, pode ser chamada de texto de prazer; agora, se causar desconforto, fizer refletir sobre visões de mundo e comportamentos arraigados, é texto de fruição, nas palavras de Barthes.

Considerando esse viés, acreditamos que a obra que ancora nosso projeto de trabalho – *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (J. K. Rowling, 2000) –, apesar de ter traços dos textos de prazer, também se encaixa na categoria das obras de fruição, afinal, a saga do bruxinho inglês apresenta para o seu leitor questionamentos sobre vários aspectos e

situações que são plausíveis de acontecer na vida das pessoas comuns, valores e temas universais, tais como: o bullying; o preconceito contra quem é desprivilegiado economicamente; o poder feminino por meio da personagem Hermione Granger; o valor do herói na literatura; as amizades, laços fortes que ligam as personagens e pode ser percebido por quem lê a série; entre tantos outros tópicos que poderiam ser levantados para discussão, por meio da leitura dessa narrativa.

No entanto, ainda retomando a argumentação de Barthes (2010), pelo sucesso instantaneamente alcançado, podemos dizer que a leitura do primeiro volume da série *Harry Potter* (J. K. Rowling, 2000), publicado em junho de 1997, na Inglaterra, atende ao que o autor postula no fragmento citado como sendo um texto de prazer. Podemos afirmar isso por sua narrativa ágil, o ritmo rocambolesco dos acontecimentos e alguns fatores que oportunizam certo conforto na história, como o fato de haver vilões a serem combatidos, troféus a serem conquistados (no Quadribol), entre outros aspectos lúdicos.

Sabemos que livros como *Harry Potter* (J. K. Rowling, 2000), na maioria das vezes, são negligenciados nas instituições de prestígio e legitimadoras da literatura na nossa sociedade, como a escola e a academia, mas isso não impediu que ele fosse rapidamente conhecido pelos jovens brasileiros, com ou sem o aval da escola.

Ainda mais porque o sucesso desse primeiro volume fez com que sua narrativa se tornasse uma série/saga, composta de 7 volumes publicados, dos quais resultaram 8 filmes, assistidos por crianças, adolescentes, jovens e adultos do mundo todo.

A série é um exemplo, entre vários outros, de leituras vorazmente feitas pelos jovens estudantes, por proporcionar ao adolescente a mesma leitura confortável de (re)visita, (re)conhecimento e confirmação que ajuda o leitor. Em tais narrativas, as personagens vivem situações extremas, próprias das histórias movimentadas e cheias de imprevistos que oferecem sentido para a vida. Nessas aventuras alheias, como defende Vargas Llosa (1995), o leitor tem plenas condições de ultrapassar anseios e expectativas, inerentes ao processo de formação e aos ritos de passagem, típicos das vivências cotidianas de jovens adolescentes.

Essas são leituras que os aprendizes encontram disponíveis em outras modalidades, a exemplos dos filmes, os quais, com sua linguagem específica, procedem uma, entre as tantas possíveis, “leituras” da narrativa romanesca.

Sabemos que as revisitas, as voltas ao mesmo da ficção narrativa empreendida por muitos leitores e expectadores, no caso das narrativas fílmicas, podem apresentar sentidos antes não vislumbrados e horizontes não percebidos.

Sobre essa questão da volta ao já visto, Eco (1989) comenta que:

[...] na série, o leitor acredita que desfruta da novidade da história enquanto, de fato, distrai-se seguindo um esquema narrativo constante e fica satisfeito ao encontrar uma personagem conhecida, com seus tiques, suas frases feitas, suas técnicas para solucionar problemas... A série neste sentido responde à necessidade infantil [...] de ouvir sempre a mesma história, de consolar-se com o retorno do idêntico, superficialmente mascarado. (ECO, 1989, p. 123).

Assim como salienta Eco (1989), muitos leitores preferem a comodidade de voltar sempre ao que já conhecem, porque podem prever como acontecerá o restante da história, enfim, eles preferem não sair de sua zona de conforto e, assim, continuam lendo ou assistindo produtos seriados.

A essa visão do reconhecido escritor e crítico italiano, precisamos, também, acrescentar outra, que revela uma perspectiva um tanto diferenciada, exposta pelo professor Colin Harrison, da “*University of Nottingham*”, na Inglaterra, quando comenta em seu texto “*Potter works wonders for kids' literacy*”⁷: “*Reading and re-reading books is very valuable in building fluency, and there is a strong link between reading books for pleasure and improvement in word recognition and comprehension*”⁸. Desse modo, temos duas posições frente aos livros de literatura de massa, que se transformam em séries e são relidas com muita frequência pelos jovens estudantes. Cabe-nos discernir qual delas é a mais viável para a formação leitora de jovens estudantes de escolas públicas, em países como o nosso, onde o ato de ler é construto histórico das elites.

Os ágeis sistemas de produção, edição e divulgação da cultura midiática sabem desse processo de releituras e exploram o fenômeno à farta. Mas, também devemos considerar o quanto é importante para a criança e para o jovem revitalizar sua capacidade de fabular, vivenciando a atmosfera do fantasioso e, com ela, melhor compreender suas

7 IN: *Potter works wonders for kids' literacy*. Read more at: <http://www.scotsman.com/news/uk/potter-works-wonders-for-kids-literacy-1-1391686> Acesso: jun. de 2017.

8 Nossa tradução: Ler e reler livros é muito valioso para desenvolver a fluência e há um forte vínculo entre a leitura de livros para o prazer e a melhora no reconhecimento e compreensão de palavras.

próprias lembranças de histórias contadas, ouvidas e lidas em experiências anteriores, sobretudo, por acreditarmos que, recuperando o passado, compreendendo-o, é possível escrever uma outra história, mais conscientemente vivida e pensada.

As séries estão aí para provar o quanto o retorno do mesmo aplicado à fantasia e à ficção, que recorrem ao maravilhoso, faz parte da composição cultural midiaticizada na constituição das subjetividades, especialmente, dos adolescentes e jovens. O embate ocorre quando tais produtos entram pelas frestas da escola e não por sua porta. Desse modo, a instituição, ao não saber lidar com elas, facilmente as rechaça e o jovem estudante passa a não ver nesse espaço um local possível para a inserção de sua realidade.

Com grande potencial de formar sujeitos, a ficção tem profundo sentido na formação humana e a literatura é um dos espaços em que a ficcionalidade impera de modo mais rico. Sobre a arte literária, afirma Regina Zilberman (2003, p. 25):

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciada e diferente as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, por que ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

O fato de o editor ter ocupado uma posição intermediária entre o autor e o público foi decisiva para o sucesso de *Harry Potter* (J. K. Rowling, 2000) e outros títulos do gênero, pois lhe coube a escolha final do que devia ser ou não publicado/assistido e, conseqüentemente, lido/visto, na ampla divulgação da série. Não sabemos se foi depois do sucesso do primeiro volume e nem se todas essas séries de sucessos midiáticos foram ou são uma espécie de encomenda.

Entretanto, sabemos que a literatura por encomenda prospera, como atesta o projeto *Amores Expressos*⁹; e não é de hoje. A encomenda fez parte também da

⁹ O projeto **Amores Expressos** levou 17 escritores a 17 cidades ao redor do mundo, com o compromisso de escrever um romance quando retornassem da viagem; o texto seria editado pela Companhia das Letras. Da série, 11 livros já foram publicados. Faltam cinco, em fase de elaboração. <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2013/08/conheca-os-livros-que-resultaram-do-projeto-amores-expressos-4228979.html> Acesso: dez. de 2016.

produção do romancista inglês Daniel Defoe, cuja biografia nos conta a pressa dos seus livreiros, por conta da voracidade das leitoras que queriam ler romances tais como *Moll Flanders*, 1722), hoje tido como um clássico da literatura inglesa (WATT, 2010).

Nesse sentido, a série em tela aponta para o fato de que seus editores estiveram muito ativos, tanto por meio de políticas editoriais, promotoras de obra de J. K. Rowling, quanto na eleição das características que dariam norte para a constituição da série que eles pretendiam publicar.

A cena cultural contemporânea da produção ficcional da atualidade é pródiga em exemplos dessa proatividade das editoras. Como afirma Chartier: “as formas materiais que suportam o texto, também contribuem amplamente para dar feição às antecipações do leitor em relação ao texto e para avocar novos públicos ou usos inéditos” (1991, p. 182), tais com a criação dos *fanfics*, dos leitores de *Harry Potter* (J. K. Rowling, 2000).

Rico em detalhes e uma armação diegética mantida e animada por uma fabulação verossímil, a narrativa sobre o bruxinho britânico sustenta uma fantasmagoria feita sob medida para engrandecer os feitos do protagonista, ao mesmo tempo em que serve para ilustrar suas dificuldades e as surpresas enfrentadas durante a sua permanência na escola de magia e bruxaria.

Além das diversas aventuras, o livro oferece aos jovens algumas reflexões sobre assuntos, tais como coragem para a luta, como suportar as adversidades e ultrapassá-las, além dos afetos necessários para aprender a conviver com a solidão. Tornou-se convenção e grande parte das séries mostram isso, fazendo com que o maravilhoso entre no âmbito da própria realidade cotidiana, fundindo-os de tal maneira que borram o limite entre o imaginário e o real.

Antes de entrarmos em considerações sobre a leitura dessa série, convém lembrar que novos grupos de leitores emergem quando da produção de novos livros e de novas séries. Eles surgem em livrarias, clubes livreiros, sites, blogs, gabinetes de leitura, como espaços de leitura, hoje dispersos em inúmeras redes sociais.

Ao falarmos de leitura e de leitor como instâncias sociais e históricas, devemos considerar que ela tem sua gênese e agenda atreladas ao crescimento do mercado do livro. E esse enlace entre livro, leitura, leitor é um convite para não nos perdemos em idealizações. Nesse sentido, não podemos deixar de salientar que existe entre os

estudantes, principalmente adolescentes, uma demanda de leitura por uma literatura considerada de mercado e de fruição, mas que é classificada como uma forma de arte inferior, folhetinesca e que tem por objetivo principal vender o maior número possível de exemplares – apesar de não negarmos a importância das vendas para que os escritores possam ter a possibilidade de viver da arte de escrever. Por isso, é desvalorizada no contexto escolar.

De acordo com Sodré:

Em outras palavras, para ser “artística”, ou “cultura”, ou “elevada”, uma obra também deve ser reconhecida como tal. Os textos que estamos habituados a considerar como cultos ou de grande alcance simbólico assim são institucionalmente reconhecidos (por escolas ou quaisquer outros mecanismos institucionais), e os efeitos desse reconhecimento realimentam a produção. A literatura de massa, ao contrário, não tem nenhum suporte escolar ou acadêmico: seus estímulos de produção e consumo partem do jogo econômico da oferta e da procura, isto é, do próprio mercado. (SODRÉ, 1988, p. 6).

Vemos aqui, novamente, dois campos de poder em luta. Eles retratam o espaço simbólico de disputas e interesses específicos a cada grupo, ou seja, é um espaço em que os conflitos legitimam as representações. Como sabemos, o campo das instituições acadêmicas, cujas competências culturais e as atitudes cultas estão em correlação com a posse de títulos escolares, compõe o arbitrário cultural dominante¹⁰, que retroalimenta a produção e a atividade crítica da literatura dita erudita, ou alta literatura, ou literatura clássica, ou simplesmente “literatura”.

Antípoda ao arbitrário cultural dominante, está o campo da literatura popular e literatura de massa, que é retroalimentada pelo mercado e pelos leitores, cujo imaginário elas conquistaram. De qualquer modo, a querela entre o campo da cultura erudita e da cultura de massa tem sido fervorosamente mantida por interesses diversos, como já apontava Bourdieu (1983), pois, para o funcionamento de determinado campo:

[...] é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e

¹⁰ Para Bourdieu (Apud Oliveira, 2016, p. 1), esse conceito define as regras de um jogo social, impostas por uma cultura dominante, geralmente, mediadas pelas instituições acadêmicas, pela família e/ou pela escola. Acesso em: 15/05/2016.

reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas. (Bourdieu, 1983, p. 89)

No entanto, para outros estudiosos, as questões relacionadas às controvérsias entre os diferentes segmentos culturais precisam ser equacionadas para dirimir visões preconceituosas de um para o outro, como salienta Bosi (1992, p. 324):

[...] o problema se complica extraordinariamente hoje em dia quando precisamos considerar as imbricações que ocorrem entre a cultura popular e a cultura de massa (ou popularesca, na expressão de Mário de Andrade), ou ainda entre a cultura popular e a cultura criadora dos artistas. Urge cavar, em última análise, uma teoria da aculturação que exorcize os fantasmas elitista e populista, ambos agressivamente ideológicos e fonte de arraigados preconceitos (BOSI, 1992, p. 324).

Essa competição dos que têm capital cultural contra os que não o têm, ou que dispõem de posses menores, não oculta o fato de que a cultura de caráter erudito e a literatura de massa efetivam um intercâmbio em busca de inspiração.

A literatura popular e a literatura de massa baseiam-se na cultura erudita e o mesmo fenômeno ocorre do outro lado. Se cabe à escola parte da responsabilidade de aumentar o capital cultural dos filhos da classe trabalhadora, devemos refletir sobre a situação, uma vez que o letramento é um processo demorado, assim como a formação/*bildung* que passa e pode passar por diversas etapas.

No trabalho escolar, notamos que muitas crianças e adolescentes devoram avidamente as páginas dos livros de literatura de massa e esperam ansiosamente pelas novas histórias do estilo que estão por vir. Seguindo essa linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preconizam que: “tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais.” (BRASIL, 1988, p. 71).

Nessa perspectiva, a revista *Veja*, em sua edição de nº 2.217¹¹, publicou uma matéria, que inclusive ganhou a capa (anexo 1), sobre o fenômeno da ascensão da leitura

¹¹ Edição nº 2.217 – ano 44 – nº 20. Publicada em 18/05/2011. Reportagem de Bruno Meier.

entre os jovens contemporâneos, apesar da impressão que se tem de que essa nova geração lê menos, por usarem constantemente a tecnologia.

Segundo a reportagem, a juventude empolga-se quando se depara com obras literárias com as quais consegue se identificar, que a fazem sonhar e vivenciar realidades e sensações múltiplas, no caso, as sagas juvenis, como *Harry Potter*, *Crepúsculo* ou *Percy Jackson*.

Ademais, a reportagem expressa que esses livros de literatura de massa seriam apenas o primeiro passo no longo caminho de leituras dessas pessoas, pois eles poderiam propiciar abertura a uma infinidade de possibilidades de exploração de textos mais densos e que exigem mais de seus apreciadores. A publicação até fez um quadro com os possíveis caminhos de leitura a serem seguidos – com clássicos da arte da ficção – partindo-se da leitura das obras citadas acima. (anexo 2)

Diante dessas informações, parece inequívoca a importância de levar para as aulas as obras pelas quais os adolescentes se interessam, para que, dessa forma, eles percebam que podem se divertir e sentir muitas emoções com a leitura. Filho (2011) oferece outros argumentos em favor disso ao argumentar:

[...] estudar a literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para crianças ou da literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações. Essas mudanças foram, histórica e dialogicamente, trazendo para a chamada literatura juvenil: a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia; [...] e, o mais importante, as vozes e sentimentos do adolescente nas páginas dos livros, nas ilustrações e nas diferentes linguagens que compõe a produção artística para os jovens. (FILHO, 2011, p. 32-33).

Nas palavras do autor, estudar a literatura voltada ao público adolescente é estar atento às práticas da sociedade, a como foi se formando o conceito e a imagem de como deve ser essa fase da vida, como de fato ela acontece, com todas as angústias, inseguranças, crescimento e alegrias que compõem o processo formativo dos sujeitos nessa fase de suas vidas.

Exatamente por retratar essas questões e, por isso, ter muito que se relacione com a vivência de nossos alunos, a literatura juvenil aparece como fator decisivo para engajar os jovens na leitura. Precisamos ter sensibilidade para trazer ao contexto escolar aquilo que faz parte do seu cotidiano. Por isso, é essencial que haja percepção sobre quais são os interesses dos alunos para levar à sala de aula, pelo menos em alguns momentos, aquilo que faz parte do cotidiano deles.

Seguindo essa linha, Zilberman (2014) joga luz sobre o fato crucial de que:

[...] o leitor também traz algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos que precisa ser respeitada, caso contrário se estabelece um choque entre quem escreve e quem lê, rompendo a parceria que só dá certo se ambos se entendem. (ZILBERMAN, 2014, p. 13-14).

A pesquisadora esclarece o quanto as vivências anteriores do jovem leitor devem ser consideradas na hora de fazer a escolha de quais obras serão lidas ou trabalhadas na instituição escolar. Afinal, quem lê, busca alguma semelhança com aquilo que experimenta em sua vida real e o que está nas páginas das histórias, seja alguma coincidência em relação a si e às personagens, algum sentimento que partilhe com os seres da ficção, ou seja, alguma conexão.

Nesse aspecto, muitas vezes, a literatura que os estudantes apreciam é qualificada pela academia como trivial, de massa, sem valor artístico. Além disso, os guardiões da grande Literatura desconsideram tais textos como válidos para a formação leitora dos jovens, visto que acreditam que tal processo deveria ser feito apenas com base nos clássicos literários.

Dessa forma, parece-nos importante discutir a questão das relações da chamada literatura trivial com a alta Literatura e suas implicações para a formação do gosto e do hábito da leitura literária.

1.5 A LITERATURA TRIVIAL E SUAS CONEXÕES COM A LITERATURA CANÔNICA

A imposição de valores da cultura erudita, para com eles constituir o ser da literatura, é uma visada oriunda do ideário burguês, afirma Bürger (1993), com vistas a

uma elevação social que determinava as distinções nobiliárias, alicerçadas da formação cultural dos tratados de civilidade burguesa. Nesse sentido, Lajolo (2010), ao tratar sobre o que é literatura na contemporaneidade, comenta:

E tem quem não a reconheça no novo endereço, tem quem desfaça da parentela que veio de longe. Tem uma voz ali atrás, resmungando: então música popular é poesia? Telenovela tem tanto valor quanto romance? Folheto de cordel tem a mesma importância estética que a epopeia...? São vozes rabugentas, mas paciência, que nesta conversa volta e meia vamos ter de dialogar com estes e com outros resmungos semelhantes. São resmungos de alto coturno: os donos dessas vozes dão aula, escrevem livros imensos, dão entrevista aos jornais. (LAJOLO, 2010, p. 8).

Essa citação fala por si e, diante do imbróglio que a questão carrega, não pretendemos fazer dela nosso objeto de investigação, todavia, apenas tecer algumas considerações que demonstram as razões dessa pesquisa não enveredar por percalços tão indigestos, sobre o que é e o que não é literatura - porque nem se tem fôlego para tanto e também consideramos que, sobre essa questão, se levantam celeumas de todos os tipos e gostos, especialmente, no que diz respeito à crítica especializada e à academia.

Iremos, aqui, apenas apontar o que grandes pensadores da literatura e da cultura já disseram a respeito. A começar por Raymond Williams (1979), quando afirma que: “em sua forma moderna, o conceito de “literatura” não surgiu antes do século XVIII e não se desenvolveu plenamente até o século XIX. Mas as condições para o seu aparecimento se vinham desenvolvendo desde o Renascimento.” (WILLIAMS, 1979, p. 52). Contrapondo-se a essa afirmação, é corrente que parte da crítica e dos teóricos da literatura tendam a colocar sobre o termo uma essência atemporal e a-histórica, desconsiderando o vasto domínio de fronteiras que fluem de forma a fazer com que nem sempre seja fácil a integração de certas obras no conceito Literatura e de que “a própria palavra começou a ser usada em inglês no século XIV, seguindo precedentes do francês e do latim: sua raiz foi *littera*, do latim, uma letra do alfabeto. A literatura era então uma situação de leitura: ser capaz de ler e de ter lido.” (WILLIAMS, 1979, p. 52).

No âmbito dessa discussão, aqueles a quem Umberto Eco (1979) chama de “apocalípticos”, postulam que os textos literários, feitos para o leitor que lê com vistas à

distração e não ao recolhimento, não são literatura. Os antípodas a esses, nomeados como “integrados” pelo semioticista, leem essas obras, cuja visada é o entretenimento, a distração, sem propiciar um *quantum* mínimo de guarida à preocupação dos letrados e nem sequer saber que eles existem. Se a questão for vista pelo avesso, veremos que, em um país em que a maioria tem pouco apreço pelo ato de ler, ainda menos pela leitura da literatura, o contato com obras não canônicas deve ser estimulado como porta de entrada que ajude o leitor a chegar à chamada alta literatura.

Mesmo depois da democratização da escola, essa forma de considerar literatura, tendo em vista obras altamente elaboradas, influenciou a escolha de livros a serem lidos pelos alunos, criando-se uma hierarquia entre o que é estabelecido como literatura de qualidade e aquilo que é inferior, culturalmente, denominados literatura trivial ou *best sellers*.

Essas obras, segundo os padrões impostos, devem ser lidas às escondidas, como um prazer culpado e aviltante, que pode colocar em risco a imagem, os afetos e a cognição de quem os lê. Contrária a essa percepção, a presente pesquisa propõe trabalhar com a leitura do primeiro romance da série *Harry Potter*, com ele buscando instigar, nos alunos adolescentes, do 7º ano de um colégio estadual de Cascavel, a curiosidade, a construção do imaginário, a superação dos óbices, possibilitando espaço e trazendo esse aluno para as vivências possíveis dentro da saga, pois, para esse estudante que não tem o hábito de ler, a leitura da obra em tela pode ser uma prática:

[...] ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoções deflagradas, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas [...] as mil maravilhas que uma boa história provoca [...] desde que seja boa. (ABRAMOVICH, 1993, p. 24).

Podemos acrescentar aos aspectos citados por Abramovich (1993) que o ato de ler histórias, tais como *Harry Potter* (J. K. Rowling, 2000), possibilita ao aluno um contato direto com o mundo da fantasia, com o imaginário. Por meio deles, esse aluno poderá conseguir realizar o fenômeno de apreciação estética, proposto pela estética da recepção: a saber, *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Segundo explana Jauss (2002, p. 100-101):

[...] a *poiesis* é o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos; [...] a *aisthesis* designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, ou seja, um conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis; [...] e a *katharsis* é o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o telespectador tanto a transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique. (JAUSS, 2002, p. 100-101).

É por meio dessa (re)criação, percepção e purgação que o jovem leitor consegue dar vazão às emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras que essa obra pode promover por intermédio da empatia com o protagonista, sua vivência, sua personificação pelo ouvinte.

Hoje, a escola já propõe atividades de leitura que trabalhem com conteúdos da cultura visual e oral. Por que, então, deixar de fora as práticas de leitura dos romances seriados do tipo *best sellers*? De fato, de acordo com Almeida (2004), pulamos da cultura oral das contações de histórias, causos, para a cultura das imagens do cinema e da TV sem passarmos pela cultura escrita. Assim, percebemos que a leitura, nem sequer de livros de ficções, tem sido uma prática disseminada na sociedade brasileira. Diante disso: “atualmente, há uma parte considerável de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito.” (ALMEIDA 2004, p. 8).

Portanto, não se deve ter o preconceito de considerar que apenas a literatura que faz parte do cânone é a única em que passagens, personagens, situações e cenários demonstram grande criatividade e possibilidades de sentidos. Nessa perspectiva, Kothe (1994) evidencia:

[...] o romance de aventuras, a novela de detetive, a novela policial, o thriller e demais gêneros da ficção de massa parecem caracterizar-se por sua trivialidade – a repetição e superficialidade de tipos, enredos, finais – em nível de estrutura profunda, com uma grande variação de estruturas de superfície. O fato de ter-se um esquema narrativo repetitivo caracteriza, no entanto, o gênero enquanto gênero e, nesse sentido, os gêneros considerados maiores desde Aristóteles – a tragédia e a epopeia – também são esquemáticos e restritos. Obras instituídas na tradição como sendo de arte elevada contêm muitas vezes aspectos bastante limitados, questionáveis, previsíveis; enquanto isso, narrativas triviais são capazes de apresentar momentos de grande criatividade. A questão é

saber se, em gêneros marcados pela trivialidade e consumidos em massa, podem aflorar obras de arte. (KOTHE, 1994, p. 13).

Seguindo a linha de raciocínio de Kothe (1994), vemos que é essencial que não se desprezem criações culturais apenas por preconceito em relação à sua origem. Temos que conhecer, ler e entender esses artefatos de cultura e analisar se há algo válido a ser lido ou trabalhado na escola, no sentido de divertir, sim, mas também de alargar as expectativas de nossos jovens alunos.

Por outro lado, não é unicamente por ser integrante do cânone que uma produção é rica de conteúdos, ideias e significados. Esse texto pode, inclusive, não ter muito a dizer para os estudantes, pelo menos nesse momento de suas vidas, e isso faz toda a diferença na recepção de uma composição artística.

Outro ponto a ser levantado em relação à literatura, considerada trivial, é o gênero saga narrativa. Esse estilo conta a história da vida de um personagem ou de um clã durante um longo período de tempo, seguindo a sua genealogia. De acordo com Eco (1989, p. 125), a saga pode seguir a vida do personagem desde que nasce até morrer e, ainda, acompanhar a vida de seus descendentes. Esse tipo de história também se enquadra no estilo narrativo seriado, apesar de, diferentemente da série clássica, os personagens mudarem, evoluírem, envelhecerem, ou seja, eles são afetados pela passagem do tempo. *Harry Potter* é uma saga em 7 volumes que conta a trajetória do bruxinho, seu crescimento e enfrentamento de vários desafios e inimigos até conseguir se formar em Hogwarts.

Apesar de perceber que a arte moderna, ou pós-moderna, lança mão das séries com frequência tanto na literatura quanto nas mídias visuais, Umberto Eco (1989) também coloca que muita obra artística:

[...] foi e é serial: o conceito de originalidade absoluta em relação a obras anteriores e às próprias regras do gênero, é um conceito contemporâneo nascido com o romantismo; a arte clássica era amplamente serial e as vanguardas históricas, de vários modos, deixaram em crise a ideia romântica da criação como estreia no absoluto. (ECO, 1989, p. 133).

Quer dizer, a questão da inovação na arte é relativamente recente, pois não havia tal obrigação no passado. Nesse sentido, cabe lembrar-nos que:

[...] narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia – livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão – compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado [...]. (GANCHO, 2002, p. 6).

No fim das contas, o que importa é a qualidade do trabalho feito, mexer com as emoções do público, desconcertá-lo em suas certezas. No entanto, não podemos esquecer que, do outro lado, sempre há o risco de produzirem-se gigantescas banalidades (ECO, 1989). Cabe a cada um decidir sobre isso.

A narrativa, como bem explicou Gancho, caminhou com a humanidade a partir do momento em que nos entendemos por espécie. Ela cerca nossa vida, seja em momentos de lazer, quando assistimos a uma novela, série ou filme, lemos um livro ou uma reportagem jornalística – que também narra fatos.

A série *Harry Potter* pode ser vista como exemplo de uma saga que se encaixa na categoria de romance de formação, do alemão *Bildungsroman*, ou romance de aprendizagem, pois, nessa criação literária, narram-se os medos, as angústias e as vivências adquiridas frente às aventuras experimentadas. Também, são narrados os obstáculos dolorosos, que constituem os anos de aprendizagem e formação ou educação do protagonista, conduzindo-o à maturidade.

Na verdade, podemos verificar que esse pequeno texto tem muitas das características de uma espécie de “espírito romanesco”, enquanto modalidade literária, algumas delas desenvolvidas por Bakhtin no seu “*Epos e Romance*”, concebido, inicialmente, como palestra proferida em 1941. Para Bakhtin, característica fundamental do romance seria ele estar ligado à sua própria época e, portanto, deter um caráter especulativo, enquanto a epopeia seria avaliativa e sedimentadora de algo já passado.

Depois de discorrermos a respeito das questões relativas à formação do leitor, leitura do texto literário e do romance e literatura trivial, passaremos, a seguir, a discutir sobre os procedimentos metodológicos que utilizamos para desenvolver esta pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ENCAMINHAMENTOS À REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos alguns encaminhamentos que foram aplicados na elaboração desta pesquisa, direcionamentos por meio dos quais o trabalho pode ser escrito.

Três métodos conhecidos e consagrados, do ponto de vista acadêmico, estão aqui imbricados. O primeiro, não por ordem de importância para esta pesquisa, é o método da pesquisa-ação, cuja fundamentação teórica está ancorada na obra de Barbier (2002), entre outros. O segundo é o método recepcional, cuja fundamentação teórica está contemplada, entre outras, nas obras de Iser (1979) e de Jauss (1979, 1994), cujos princípios também norteiam os documentos que embasam o ensino de Literatura. O terceiro está relacionado à revisão bibliográfica de conceitos e reflexões teóricas, que apoiam o processo de leitura e o ensino de literatura nas escolas.

Na sequência, apresentamos alguns dos aspectos mais relevantes de cada uma dessas linhas de ação para a concretude de nossa pesquisa.

2.1 A PESQUISA-AÇÃO: A INSERÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E O *LÓCUS* DE AÇÃO

O método da pesquisa-ação, conforme o próprio nome indica, procura unir a pesquisa à ação ou prática, no sentido de encontrar possíveis alternativas de solução para a problemática identificada. Por isso, seus procedimentos são muito usados nas pesquisas feitas na área do ensino/aprendizagem, já que postula desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática pedagógica.

No que concerne ao método da pesquisa-ação, Barbier (2002, p. 70-71) explica-o, mencionando que:

[...] a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num “nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante “actantes” na pesquisa, sem que estejamos

verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional.

Essa é, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma das pessoas da prática e que deseja melhorar a compreensão dessa mesma prática. A adoção desse método é indicada no curso de pós-graduação – mestrados profissionais em Letras – das instituições públicas ou privadas, coligadas à rede em que os alunos são professores de Língua Portuguesa, que atuam em sala de aula e buscam realizar pesquisas frente às situações problemáticas desse lócus como parte de sua formação continuada. Eles, assim, também são parte da prática que deseja compreender melhor tais realidades, tal como propõe Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), ao mencionar que:

[...] o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Como afirmou a pesquisadora, esse método permite ao professor rever suas práticas e descobrir se elas estão ou não funcionando. No que se refere ao ensino/aprendizagem, o método da pesquisa-ação tem por objeto de estudo as ações pedagógicas, em situações percebidas pelo professor, como aquelas que têm necessidade de melhorar, em busca de práticas suscetíveis às mudanças.

Aqui, no caso desta pesquisa, busca-se ampliar o leque de alunos leitores no Ensino Fundamental, a partir da valorização do repertório cultural midiático, com o qual eles estão envolvidos.

A pesquisa-ação exige uma resposta prática para a situação problemática identificada e passível de modificação. Essa situação, no nosso caso, refere-se ao letramento escolar – com vistas ao letramento literário na escola –, interpretado a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas; professores; diretores; alunos e seus familiares.

A pesquisa-ação é considerada um método de pesquisa empenhado e oposto aos métodos de pesquisa tradicionais, considerados “independentes”, “não reativos” e “objetivos”, na busca por uma neutralidade¹² científica, que desconsidera as influências determinantes no modo de vermos e concebermos a ciência, as influências que os impactos socioculturais, econômicos e históricos exercem sobre o conhecimento, as teorias, os sentidos e as percepções culturais e estéticas que nos rodeiam. Como afirma Hilton Japiassu (1975, p. 106): “não podemos nos conformar com uma visão internalista e idealista que concebe a ciência como uma atividade intelectual relativamente autônoma em relação às outras atividades humanas e possuindo um desenvolvimento próprio”.

A necessidade de execução de uma proposta pedagógica, frente à problemática identificada – considerando ser esta uma pesquisa feita dentro do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, é considerada como momento de suma importância à aplicação dos estudos feitos. Tal prática, por nós proposta, efetua-se num colégio estadual de Educação Básica, nas séries finais do Ensino Fundamental, na cidade de Cascavel-PR.

Nessa ação, buscamos valorizar a leitura cotidiana dos alunos e, assim, elaboramos 4 módulos de atividades de leitura, com carga horária variada, pois alguns temas necessitaram de mais tempo para serem trabalhados. Para integrar o universo cotidiano de leituras realizadas pelos jovens estudantes, partimos da proposta de leitura do primeiro volume da série Harry Potter. Ao longo desse período, discutimos sobre as múltiplas possibilidades de leitura, realizamos trabalhos de leitura e escrita sobre a obra, cujos resultados, em parte, constituem anexos desta dissertação.

A aplicação das atividades planejadas está inserida nas ações de uma pesquisa-ação. Conforme Barbier (2002), esse tipo de intervenção não é possível de ser desenvolvido sem a participação do coletivo, que, nesse caso, será constituído pelos alunos, a direção, a supervisão, o bibliotecário, os pais e outras figuras do universo escolar. É esse coletivo que ajuda a compreender e apreciar a complexidade da realidade escolar, quando nos propomos a desenvolver 30 horas de atividades aplicadas à leitura.

¹² Sobre esse tópico, discorre-se na obra: JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.

Esse tipo de pesquisa demanda construir uma situação de dinâmica social que envolva cenários, livros, filmes, gravuras, cartinhas, bilhetes, fanzines, etc., criando um processo de empatia capaz de estimular todos os participantes da escola, envolvidos na consecução do módulo de aplicação pedagógica, na condição de íntimos colaboradores (BARBIER, 2002, p. 56).

Em conformidade com essa proposição, julgamos necessário conhecer a realidade cultural dos alunos da turma escolhida, de forma a envolvê-los na proposta, não somente chegando à escola com o propósito de realizar uma pesquisa e de promover atividades de leituras, sem o envolvimento efetivo-cultural dos estudantes. Barbier também afirma que, na pesquisa-ação, o pesquisador descobre que “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (Idem, p.14). Por isso, iremos fazer um trabalho de divulgação, construção de cenário e outras atividades que demonstrem a necessidade e a importância da participação de todos, para percebermos se haverá interesse por parte dos alunos. Vamos pedir sugestões de livros para leitura, de filmes, de músicas, vídeos e outros para tornar o ambiente bastante propício ao desenvolvimento da proposta de aplicação.

2.1. O LÓCUS DA PESQUISA: O ESPAÇO ESCOLAR NA FORMAÇÃO LEITORA

O espaço escolar em que aplicamos o projeto de letramento literário é uma instituição de porte médio, localizada em um bairro central da cidade de Cascavel, no Paraná. A estrutura é um pouco acanhada e foi, recentemente, reformada pelo governo do estado.

Ela foi o ambiente escolhido para a implementação das atividades, devido ao fato de ser o local onde a docente estava atuando, no ano de 2017, no ensino de Língua Portuguesa. Também, devemos acrescentar que a direção e a equipe pedagógica se mostraram bem receptivas à proposta de trabalho com a obra Harry Potter e a Pedra Filosofal.

Fundada no ano de 1982, a escola tem aproximadamente 1.100 alunos, nos três períodos, e oferece tanto o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, quanto o médio. No

momento, conta com um espaço físico que, apesar de renovado, ainda não oferece a possibilidade de ter salas extras, disponíveis para atividades diferenciadas ou uma biblioteca que ofereça a possibilidade de realizar práticas de leitura. Sequer há a possibilidade de haver mesas e cadeiras para que se possa sentar e realizar a leitura lá.

A instituição não conta com um projeto de leitura que abarque todas as disciplinas e os corpos docente e discente. Os professores são livres para trabalhar a literatura da forma que pensarem ser mais conveniente, seja por meio do livro didático ou usando outros recursos.

Também, não existe uma iniciativa que abarque a biblioteca da escola para fomentar o gosto pela literatura. No entanto, compreendemos que, nesse aspecto, sequer há a possibilidade de fazê-lo, sem que se possa levar os alunos até aquele espaço. No acervo ali disponível, há obras interessantes da literatura juvenil brasileira contemporânea, importadas e traduzidas, mas em uma quantidade reduzida de exemplares, o que inviabiliza o uso dos exemplares para atividades com uma turma inteira de estudantes.

Entretanto, os discentes podem, durante as aulas de Língua Portuguesa, dirigir-se para aquele ambiente a fim de fazer empréstimos de livros, com os quais podem permanecer por até duas semanas.

2.2 O MÉTODO RECEPCIONAL: BASE PARA ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS

Em relação à estética da recepção, como método de trabalho e pesquisa, conforme propõe Iser (1999, p. 21), é importante compreender que “uma teoria do efeito estético se funda no texto, ao passo que uma estética da recepção é derivada de uma história de juízos de leitores reais”.

Desse modo, para nossa pesquisa, os efeitos de sentido historicamente datados, que o romance *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (J. K. Rowling, 2000) despertaram, se constituíram e se constituem nos juízos de valores que os mais variados leitores, de diversos países, faixas etárias, culturas e classes sociais fizeram desse romance,

determinando a direção da análise do leitor para o romance. Como nossa proposta busca valorizar o universo cotidiano de leituras feitas pelos jovens estudantes, esses “juízos de valores”, independentemente de qual seja o setor de poder que os tenha emitido, precisam ser integrados ao universo da pesquisa realizada.

Em busca dos juízos de valor de nossos estudantes, propomo-nos a analisar seis leituras diferentes, para verificar algumas possibilidades de interpretação que um texto, rico em referências extratextuais e discursivo, suscita nos leitores integrantes do contingente desta pesquisa.

Sobre o horizonte de expectativas dos leitores, Jauss (1994) sustenta:

[...] o saber prévio de um público, ou o seu horizonte de expectativas, determina a recepção, e a disposição desse público está acima da compreensão subjetiva do leitor. O novo, apresentado pela literatura, dialoga com as experiências que o leitor já possui. A nova obra suscita expectativas, desperta lembranças e conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral de compreensão. (JAUSS, apud Costa, 1994, p.28).

Em consonância com Jauss, acreditamos que levar nossos jovens leitores a amplificar seus horizontes prévios e a compreender, de forma mais profunda, os textos que leem, além de buscar em suas vivências prévias laços com o novo, é o que se pretende; sendo assim, a prática leitora de literatura é um dos melhores caminhos para isso.

Outro aspecto interessante da estética da recepção está no esforço de compreender as diferentes interpretações de um texto. Assim, a leitura de cada um é valorizada e está relacionada com as leituras anteriores dos sujeitos, com suas vivências e suas expectativas em relação ao texto. Isso propicia o reconhecimento do posicionamento dos estudantes sobre as obras literárias. Tal ação, efetivada na sala de aula, pode fazer com que os estudantes se aproximem do ato de ler diferentes textos de ficção.

No entanto, segundo essa proposição de leitura da literatura, o leitor deve estar preparado para preencher os vazios dos textos, ler o que não está na superficialidade e compreender o texto de uma forma mais aprofundada. Esses são, pois, os desafios que nossa prática busca enfrentar.

Assim, propor a leitura de *Harry Potter* (J. K. Rowling, 2000) pode estimular a aproximação do leitor com o texto, fazê-lo sonhar e viajar na história de personagens que têm a sua faixa etária e que passam por algumas situações de vida parecidas com as suas. Entre elas, podemos mencionar as dificuldades na escola, os primeiros amores, entre outras vivências. No entanto, esse trabalho deve ser considerado com vistas ao letramento literário dos alunos, ao seu aprendizado sobre como ler e ampliar as significações dos textos literários.

Nesse sentido, as DCEs do Paraná (2008), que optaram por implementar uma forma de atuação baseada no método recepcional, justificam essa escolha, analisando que:

Optou-se por esse encaminhamento devido ao papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. Além disso, esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas. (PARANÁ, 2008, p. 74).

Aqui, fica claro que os próprios documentos norteadores corroboram a perspectiva de se trabalhar a literatura em sala de aula, de modo a envolver o aluno de forma ativa no processo, oferecendo voz às suas opiniões e horizonte de expectativas sobre as obras literárias. Além disso, com o método recepcional, é possível a ampliação do horizonte de significados, que podem ser atribuídos aos textos literários, pois é permitido explorar outros sentidos existentes, que, muitas vezes, os estudantes nem sequer cogitavam.

Ainda de acordo com as DCEs (2008) do Paraná, para trabalhar com esse método, o professor deve estar preparado e ter sensibilidade, a fim de proporcionar voz aos estudantes, pois:

[...] o aluno é o leitor, e como leitor é ele quem atribui significados ao que lê, é ele quem traz vida ao que lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, linguísticos, de mundo. Assim, o docente deve partir da recepção dos alunos para, depois de ouvi-los, aprofundar a leitura e ampliar os horizontes de expectativas dos alunos. (PARANÁ, 2008, p. 75).

Sob essa perspectiva, o professor deve ser o incentivador da reflexão e da ampliação das expectativas dos aprendizes, em relação aos textos lidos. Portanto, quando se atua, segundo os preceitos do método recepcional, ambos, professor e alunos, têm papel ativo na compreensão e na ampliação das possibilidades de atribuir significado aos textos literários.

Nessa linha, não é mais cabível o ensino de leitura literária com fins de levar os jovens a absorver padrões morais ou de comportamento, sendo as obras literárias meros suportes para veiculação daquelas ideias. A respeito disso, os PCNs de Língua Portuguesa (1997) posicionam-se da seguinte forma:

[...] A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30).

Portanto, os PCNs coadunam a visão de que o que deve nortear o trabalho com a arte literária, na instituição escolar, é ensinar a apreciar a beleza do uso da linguagem na elaboração das composições artísticas, suas sutilezas, singularidades e significados. Nesse sentido, o método de se trabalhar na recepção que os estudantes têm das obras, ampliando-a, pode fazer uma enorme diferença ao oferecer voz ao que eles pensam das obras que leem.

Orquestrando as atividades, de modo a torná-las relevantes para os aprendizes, parece-nos que será mais fácil conquistar adeptos à prática de ler literatura. Isso poderá ser possível se formos além de apenas abordar obras que agradem ao gosto imediato dos discentes. Deve começar por aí, mas, segundo Aguiar e Bordini (1993, p. 25):

[...] a partir daí, o professor vai sustentar seu trabalho em objetivos mais ambiciosos: não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhe leituras repetitivas e redundantes, que venham tão

somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda. Para oferecer ao aluno condições de ampliar seu universo cultural, o professor de literatura conta com meios eficientes: a natureza do material de leitura e a complexidade das formas de abordá-lo. Partindo das preferências do leitor, o trabalho deve orientar-se, de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço.

As pesquisadoras endossam, assim, a importância de se levar em conta o gosto dos aprendizes na hora de selecionar o material inicial de leitura, no entanto, esse deve ser apenas o início do processo. Em seguida, é preciso ir escolhendo obras que adensem as temáticas e tragam outras possibilidades de ler e de propiciar sentido ao lido e à própria vida, sempre aumentando a distância no tempo e no espaço entre os textos, ampliando a exigência de leitura.

Seguir por essa vereda pode ser a diferença entre estabelecer uma prática que amplie os horizontes de expectativa e outra que não leve os jovens leitores além de suas zonas de conforto. Conforme Lajolo (1984, p. 43): “literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.” Por isso, é que vemos como necessária a implementação de uma forma de trabalho que ajude a tornar a arte literária algo relevante na vida de nossos estudantes, pois ela propicia nome e vazão a reflexões, sentimentos e ideias que, de outra forma, nunca viriam à tona nas mentes deles, por falta da mediação que somente as obras artísticas conseguem estabelecer entre o homem e o mundo ao redor.

2.3 A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: FONTE DE REVISITAÇÃO A CONCEITOS E REFLEXÕES PERTINENTES À TEMÁTICA PESQUISADA

A pesquisa bibliográfica desenvolve-se baseada em material já existente. Suas principais fontes são livros, artigos científicos, revistas, jornais e outros materiais impressos já existentes. Há estudos que são fundamentados unicamente em fontes bibliográficas. Em nosso caso, como queremos analisar opiniões e resultados, que outros pesquisadores obtiveram com suas práticas de ensino de leitura e literatura em sala de aula, faz-se necessário que efetivemos a utilização desse método de investigação científica em nosso trabalho.

Existe uma grande quantidade de fontes bibliográficas sobre a temática aqui abordada e a elas recorreremos para fundamentar nossas reflexões. De acordo com Gil (2002, p. 44): “os livros são as fontes bibliográficas por excelência”.

Diante disso, explicita:

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 2002, p. 45).

Assim, como evidencia o autor, fica mais fácil para o pesquisador acessar informações e estar informado a respeito de novos conhecimentos que estão sendo publicados em outras partes do país e do mundo e aos quais não teria como ter contato se não fosse por bibliografia. Em nosso caso, como buscamos por autores e situações de ensino e aprendizagem, relacionados à literatura e às formas com as quais ela é classificada na história - seu formato trivializado, entre outras questões -, fazer uma visita ao material bibliográfico da área é essencial.

Com base nessas ações aqui explicitadas, planejamos as atividades e sua implementação junto aos leitores do Ensino Fundamental. O formato desse projeto de leitura é o assunto que apresentaremos no próximo seguimento deste trabalho.

III PARTE: PROPOSTA PEDAGÓGICA - IMPLEMENTAÇÃO DE ATIVIDADES

3 PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA

3.1- PLANEJAMENTO DOS MÓDULOS DE LEITURA

Este capítulo terá 4 módulos, cada qual, contendo uma quantidade variável de aulas, dependendo da temática; os projeto foi aplicado em um 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual, na cidade de Cascavel/Paraná.

As atividades buscam saber o que os alunos conhecem sobre as temáticas envolvidas no romance *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, ampliar os horizontes de compreensão da obra e suas possibilidades de sentidos, tudo isso feito com a intenção de despertar esses jovens para que leiam os outros volumes da saga e comecem a traçar os seus percursos de leitores literários.

Desse modo, apresentamos, a seguir, a organização das atividades planejadas.

MÓDULO 1 (duração de 5 aulas)

Tema da prática: Leitura, literatura, gostos literários, Harry Potter, personagem e obra literária de J. K. Rowling, 1997, elementos da narrativa.

M. 1.1: Apresentação do projeto

- Preparação da sala com decoração relacionada ao mundo de *Harry Potter* para ambientar os alunos à obra e convidá-los à sua leitura. Decoração temática com: cartazes, fantasias de bruxos e outros elementos da obra, como imagens dos brasões das casas, do chapéu seletor, das corujas, etc., todos feitos em materiais recicláveis e outros. Assim, espera-se estimular ainda mais a entrada no universo de Potter e suas aventuras.
- Envio de bilhetes anônimos com curiosidades sobre Harry Potter para os alunos da turma, com a qual será trabalhado o projeto; postagens nas redes sociais da escola. Também, foram produzidas cartas de convite da personagem Harry Potter para os alunos

lerem suas histórias, além de fanzines com notícias inventadas a respeito dos bruxos e outros personagens da trama.

- Conversa com os estudantes sobre literatura, sobre leitura, sobre a saga de Harry Potter e a sua autora: quais conhecimentos, práticas e opiniões eles têm a respeito desses assuntos?

M. 1.2: Exibição do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*

- Exibição do filme para que as crianças se ambientem com a história. Ficha técnica: Direção – Chris Columbus. Ano de lançamento: 2001. Estúdio: Warner Bros.



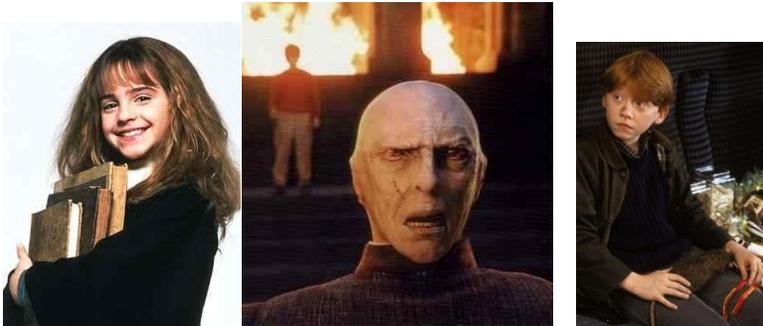
M. 1.3: Exibição do filme.

- Continuação da exibição do filme para familiarizar os estudantes com a narrativa.

- Discussão sobre os sentimentos aflorados pelo filme, as sensações, se ele atendeu às expectativas.

- Levar os alunos a perceberem o fantástico presente na narrativa fílmica. Quais foram os momentos, situações, personagens, objetos que fizeram com que sentissem o maravilhoso na história? Onde eles conseguem enxergar o fantástico em seu cotidiano? No videogame, no celular, no computador, na televisão, na escola? Nós precisamos do fantástico em nossas vidas?

- Jogo da memória com imagens de personagens e símbolos do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal* para levantar o que os alunos lembram a respeito do que assistiram.



M. 1.4: Heróis

- Discutir com os alunos sobre o herói da história em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, suas características, qual é a sua missão, qual é o risco que ele corre em sua jornada, qual é o resultado que ele alcança ao final da história.
- Mostrar para os alunos que Harry Potter, o protagonista da história do romance homônimo, tem uma força de atuação sobre o mundo à sua volta, que é superior em grau à nossa força de atuação em nossa realidade. Isso configura-se pelo modo imitativo elevado, de acordo com a teoria literária e o exposto em Northrop Frye (1973, p. 39).
- Fazer, também oralmente, com os alunos, uma lista de outros heróis da ficção, podendo citar os da televisão, do cinema e outros presentes em diferentes artefatos culturais. Analisar qual missão eles têm, quais seus poderes, como enfrentam seus inimigos (agem da mesma forma que Harry Potter).
- Caça-palavras com nomes de heróis conhecidos dos meios culturais, por exemplo, Percy Jackson, Homero, Robin Hood, Homem Aranha, etc.

M. 1.5: Heróis do cotidiano. Também posso ser um herói?

- Leitura e discussão do texto *Herói*, de Domingo Pellegrini. Discussão sobre o texto: quem é o herói da história? O que ele fez para ser considerado como tal? Quais são as características desse herói?
- Apresentação de vídeo com reportagem televisiva, mostrando um homem comum que atua em sua comunidade, distribuindo roupas e comida para os necessitados. Seria esse sujeito um herói do cotidiano?

- A turma foi dividida em grupos. Foram distribuídos revistas e jornais de várias datas diferentes para que os estudantes identifiquem situações em que pessoas ou grupos de pessoas precisem ser socorridas por outras pessoas, os heróis do cotidiano.
- Apresentar para os estudantes, ainda em grupos, algumas questões: quais situações do cotidiano fazem com que queiram socorrer ou ajudar as pessoas? Você se arriscaria por alguém?
- Solicitar a eles que relatem algum momento no qual tenham se sentido “pequenos heróis”, em razão de algum obstáculo que tiveram de superar em suas vidas.
- Juntar a turma novamente para socializar o que foi discutido nos grupos.
- Atividade: que herói eu poderia ser? Os alunos terão de desenhar como seriam se fossem heróis, contando quais poderes teriam, quais instrumentos utilizariam para sua luta, quais vilões combateriam.

Distribuição dos exemplares do romance

- Nesse momento, os estudantes receberão uma cópia, cada um, para que façam a leitura do título;
- Estabelecimento de um prazo para a consecução da leitura. (Algo como duas ou três semanas para a leitura completa);
- Foram colocadas algumas questões para que os alunos reflitam e prestem atenção durante a leitura do texto.

MÓDULO 2 (duração de 3 aulas)

Tema da prática: Bruxaria, bruxos

M. 2.1: O que é bruxaria? Quem eram os bruxos? Bruxaria existe mesmo? Ou só tem existência na ficção? E íncubos e súcubos existem na vida real? Discutindo a questão.

- Levantar, com os estudantes, quais conhecimentos eles possuem sobre bruxaria e bruxos e ver se esse conhecimento vem da ficção ou da realidade;

- Depois de separar os alunos em grupos, foram levados para o laboratório de informática para que pesquisassem quem eram os bruxos das histórias no passado, o que fazia com que fossem considerados como tais, como se vestiam, como era seu dia a dia. Assim, cada grupo de 4 ou 5 alunos pesquisou algum assunto específico relacionado ao tema;
- A Santa Inquisição e as bruxas queimadas nos autos de fé (Joana D’Arc);
- Pesquisar quem foram os bruxos mais famosos da história, suas histórias e imagens de como supostamente eram suas aparências;

M. 2.2: Confeccção de cartazes

- Os estudantes confeccionaram, com papel *craft*, cartazes com as informações e imagens obtidas na pesquisa da aula anterior, ilustrando-os de acordo com as temáticas sorteadas entre os grupos.

M. 2.3: Apresentação dos cartazes

- Eles fizeram a apresentação dos cartazes para a turma, juntamente com os dados colhidos na pesquisa. Depois, os cartazes foram afixados nas paredes da sala de aula;
- Discussão com a classe: aquilo que descobriram na pesquisa está de acordo com a imagem que tinham dos bruxos? Algo os surpreendeu? O que consideram mais interessante sobre a realidade de quem pratica bruxaria?

M. 2.4: Exibição de um documentário, feito pelo National Geographic Channel, chamado *Tabu: Bruxaria*, que conta como é o cotidiano e o que fazem os bruxos da vida real.

M. 2.5: Atividade: os alunos precisaram desenhar como seriam se fossem bruxos, quais acessórios utilizariam para fazer suas mágicas (varinha, caldeirão, etc.) e dizer quais magias gostariam de fazer.

MÓDULO 3 (duração de 8 aulas)

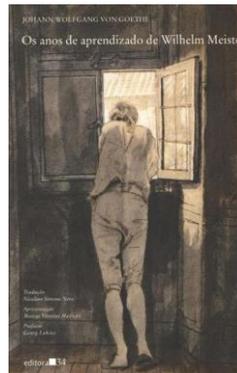
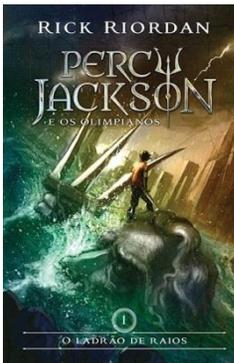
Tema da prática: a obra literária romance.

M 3.1: O que é o romance, suas características e exemplos de textos.

- Trabalhar com a questão das diferentes criações textuais e literárias, explicando o que é um romance literário;
- Trazer exemplos de outras obras conhecidas, que também são representantes do gênero.

M. 3.2: romance de formação

- Nesse momento, houve uma discussão sobre o que é um romance de formação, para que eles percebam que ocorre o crescimento da personagem principal nesse tipo de obra;
- Leitura e discussão de excertos selecionados de outros romances de formação da literatura infantojuvenil. *Percy Jackson e o ladrão de raios* (2008), de Rick Riordan; *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* (1795), de Goethe; *O fazedor de velhos* (2008), de Rodrigo Lacerda; entre outros.



M. 3.3: romance de aventura

- Explicação sobre as características dos romances de aventura;
- Discussão com os estudantes sobre quais são suas obras preferidas dessa categoria literária;

Exibição de trechos de romances infantojuvenis de aventura, transformados em filmes, como *O Diário de um Banana* (2011), *Divergente* (2014), *O escaravelho do diabo* (2016).



- Palavras-Cruzadas com nomes de romances de aventura famosos.

M.3.4: Tema da prática: Narração e seus elementos.

M.3.5: Narração

- Aula expositiva-dialogada sobre os elementos da narrativa. Apresentar explicação sobre o fato de que uma narração é uma forma de contar histórias, nas quais se articulam uma sucessão de acontecimentos, em que personagens se movimentam em um determinado espaço, conforme o tempo passa. Assim, essa é a maneira com a qual se contam histórias na ficção, tanto em livros literários quanto em filmes e outras formas artísticas;
- Lembrar os estudantes de que as narrativas, em geral, contam histórias que já aconteceram. Portanto, os verbos sempre aparecem no tempo verbal passado;
- Trazer exemplos de narrativas fílmicas, trechos de narrativas literárias e de textos que narram histórias reais, como reportagens, para exemplificar.

M. 3.6: Elementos da narrativa – Enredo

- Nesse momento, falar sobre os elementos da narrativa, começando pelo que é o enredo. Exemplificar, com a narrativa de *Harry Potter*, resumindo os fatos de seu enredo. Também utilizar o conto *O caboclo, o padre e o estudante*¹³, de Luís da Câmara Cascudo, para falar sobre a trama do texto.

¹³ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/o-padre-o-estudante-e-o-caboclo-uma-historia-de-esperteza.htm>. Acesso em: 13 mai. 2017.

- Na questão do enredo, discutir sobre o que é situação inicial, estabelecimento de conflito, desenvolvimento – busca de solução do conflito –, clímax – ponto alto da narrativa –, desfecho ou solução do conflito. Além da história da Pedra Filosofal, assistimos ao vídeo da música *Faroeste Caboclo*¹⁴ (1987), da Legião Urbana, na versão meme (2012).



- Em seguida, os alunos, em duplas, produziram um texto narrativo, recontando a história que ouviram e viram na música e no vídeo de *Faroeste Caboclo*.

M. 3.7: Espaço, tempo e personagens

- Aqui, falar sobre o espaço em que ocorre a história contada, ou seja, o local em que ela ocorre. Qual é o espaço no qual se passa a história de Harry Potter? No começo da história, existe um espaço do cotidiano. No entanto, quando Harry vai para Hogwarts, entram em cena espaços fantasmagóricos. Mostrar isso aos alunos.

- Tempo nas narrativas: mostrar que basicamente podem existir dois tempos diferentes nas narrações – o cronológico e o psicológico. Levar exemplos de textos que mostrem os dois tempos.

- Discutir e buscar sempre o Harry Potter e o texto *Alma, vendo*¹⁵, de Luís Fernando Veríssimo, como exemplos do que são e como funciona a ação das personagens nos textos narrativos.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WgKExOneYqs>. Acesso em: 13 mai. 2017.

¹⁵ <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgx6sAF/luis-fernando-verissimo-orgias>. Acesso em: 13 mai. 2018.

- Produção de capas de romances e pequenos enredos. Na atividade, para qual os alunos receberão uma folha com o desenho de uma capa de livro em branco, devem criar um título e uma ilustração para seus romances literários, além de escrever um enredo de poucas linhas para descrever a narrativa que eles teriam.

M. 3.8: Texto narrativo: identidade

- Leitura do conto *Incidente na Raiz*¹⁶, de Cuti. Discussão a respeito da questão da identidade tanto em relação à personagem do conto quanto à personagem *Harry Potter*.

MÓDULO 4 (duração de 7 aulas)

M.4.1: O que são fanfics?

- Introdução do gênero fanfic. Apresentação do tema e conversa com os estudantes sobre o que eles já conhecem a respeito do assunto.

- Pesquisa no laboratório de informática para obter informações mais detalhadas sobre o que seja uma fanfic, quais os sites de fics mais conhecidos e quais as temáticas mais populares entre os fanfiqueros.

M.4.2: Leitura de fanfics

- Nesse momento, os alunos foram para o laboratório de informática, a fim de fazer uma atividade de leitura de fanfics on-line, principalmente as fanfics de *Harry Potter*. Indicação de alguns websites com textos em português.

M.4.3: Produção de fanfics

- Relembrando alguns conceitos em relação aos elementos necessários para a construção de um bom texto narrativo e em relação ao que é uma fanfic, os alunos foram instados a escrever a primeira versão da própria fanfic, baseada na obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (J. K. Rowling, 2000).

¹⁶ Disponível em: <http://literaturanegrarc2015.blogspot.com/2015/05/retina-negra-cristiane-sobral-sou-preta.html>. Acesso em: 23 ago. 2017.

M.4.3: Produção de fanfic coletiva

- Retomada de alguns conceitos relacionados à construção da narrativa, como personagens, enredo, espaço para que os estudantes percebam como eles são importantes nesses tipos de texto.
- Produção de uma fanfic coletiva na lousa com a participação oral de toda a turma. Dessa forma, todos podem ver como funciona o processo de produção do texto narrativo e como é a estrutura de uma fanfic.

M.4.4: Reescrita da fanfic individual

- Nessa aula, os discentes devem realizar a reescrita das fanfics. Para isso, eles tiveram acesso à primeira versão que já fizeram do texto. Assim, podem ter a possibilidade de repensar suas produções, melhorando-as.

3.2- RELATO SOBRE A APLICAÇÃO DOS MÓDULOS DE LEITURA

Uma obra não trabalha o leitor – no sentido do trabalho psíquico – se ela lhe dá somente o prazer do momento, se ele fala dela como de um feliz acaso, agradável, mas sem futuro. O leitor que começa a ser trabalhado pela obra estabelece com ela uma espécie de ligação. Mesmo durante as interrupções de sua leitura, ao se preparar para retomá-la, ele se entrega a devaneios, tem sua fantasia estimulada e insere fragmentos dela entre as passagens do livro; sua leitura é um misto, um híbrido, um enxerto de sua própria atividade de fantasmática sobre os produtos da atividade de fantasmática do autor. (ANZIEU apud PETIT, p. 28, 2008).

As palavras de Anzieu não poderiam traduzir melhor a relação que muitos leitores de Harry Potter estabelecem com a obra. Afinal, eles criam uma conexão que os leva a antecipar o que virá nas próximas páginas, inventar várias possibilidades de continuções da história em suas mentes e se embevecem no prazer de absorver cada página da obra. Assim, trabalhar com obras que consigam alcançar esse nível de engajamento em sua leitura parece ser um bom princípio de caminhada pela vereda da formação de leitores literários.

Com o olhar voltado para essa perspectiva, nesta seção, expomos, primeiramente, algumas particularidades do espaço no qual se realizou a experiência de pesquisa e aplicação didática-pedagógica. Dessa forma, vamos comentar sobre o que foi percebido em relação ao trabalho com a leitura de literatura na instituição, na qual aplicamos nosso projeto. Analisamos que isso é relevante, pois revela a forma com a qual a comunidade da escola pensa a literatura e o acesso a ela. Para isso, levamos em conta não apenas os encaminhamentos observados em sala de aula, como também a forma de trabalho da biblioteca escolar.

Na sequência, procuramos refletir sobre como ocorreu a aplicação das atividades previamente planejadas. Aqui, discorreremos a respeito da receptividade dos estudantes para as atividades propostas, os obstáculos e os limites impostos pela estrutura da escola em que atuamos e como esses fatores influenciaram nos resultados que obtivemos com nosso trabalho.

Não podemos deixar de mencionar, como já esclarecido em momento anterior, que nossa pesquisa se baseou em uma metodologia qualitativa, fundada em um viés de investigação interpretativo, empregando variadas técnicas de colheita de dados, além de observar e participar da realidade que ora analisamos.

Por fim, apresentamos nossas reflexões sobre os resultados exibidos pelos alunos com relação às práticas propostas, sua recepção da obra, suas reações às atividades encaminhadas, a respeito do envolvimento dos estudantes com a leitura da obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling.

A seguir, apresentamos, de forma detalhada, a análise da aplicação das oficinas.

3.3 ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Aqui discorreremos, entre outros assuntos, sobre a biblioteca da unidade escolar na qual realizamos nossas atividades, a forma de trabalho com a leitura literária realizada pelo professor, que estava ativo na turma durante o período de observação das aulas, o perfil de leitura dos estudantes, que foi constatado por meio de conversas com os discentes da turma em que trabalhamos, e as atividades desenvolvidas, a mediação feita pela professora-aplicadora, a recepção por parte dos alunos do 7º ano e os resultados colhidos.

A instituição escolar na qual efetuamos nosso trabalho possui uma biblioteca acanhada, com nenhum espaço físico para a realização da leitura naquele local. Não há sequer mesas no ambiente para que os estudantes possam sentar. O espaço, na verdade, é uma sala de aula normal, que foi adaptada para que se guardem os livros.

Há títulos interessantes nas poucas prateleiras disponíveis, mas em pouca quantidade. Não seria possível, por exemplo, levar uma única obra romanesca para fazer um trabalho com uma turma inteira de alunos.

Assim, os discentes podem frequentar o espaço com o objetivo de escolher e levar livros emprestados para realizar o ato de ler em sala de aula, em casa ou em outros ambientes.

O fato de a biblioteca da escola não ser um local acolhedor e com um ambiente propício para receber os alunos pode ser um fator que dificulta a troca de experiências e de indicações de leitura entre a bibliotecária e os estudantes. Petit analisa que:

A biblioteca ideal é a que permite que as crianças sonhem e que não lhes imponha ideias, imagens ou histórias, mas que lhes mostre possibilidades, alternativas. Essas coisas terão uma ligação profunda com sua vida adulta, mais tarde. (PETIT, 2008, p. 31).

De acordo com a pesquisadora, a biblioteca deveria ser um espaço de ampliação de ideias, de janelas abertas para o sonho e a livre imaginação. No entanto, se não há condições físicas para receber os usuários e acervo que possibilite diferentes experiências com relação aos livros, o papel de ajudar na formação leitora deles fica comprometido. Afinal, os jovens precisam sentir que são bem-vindos naquele lugar, que podem conversar e trocar impressões sobre leituras e livros com a bibliotecária, aspecto que fica comprometido quando não há ambiente adequado para isso.

Apesar do fator espacial, há uma bibliotecária que faz o trabalho de registrar os livros, os empréstimos e devoluções dos materiais. No entanto, não há uma atividade de incentivo à leitura sistematizada pela escola ou pela biblioteca. Tudo se resume ao exercício mecânico de concessão das obras para os alunos levarem, a fim de que leiam em algum outro momento. Além disso, quando há necessidade da presença da profissional em outros setores, por falta de pessoal, ela deixa o recinto fechado. Isso dificulta o acesso de docentes e discentes que precisam de materiais de leitura. Durante nossa permanência na escola, para a aplicação das atividades planejadas, enfrentamos, em algumas situações, limitações devido a essa questão.

Aqui, novamente refletimos sobre o que diz Petit (2008), acerca da questão dos mediadores e, entre eles, pensamos no bibliotecário:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2008, p. 154)

Seguindo o raciocínio de Petit, se as crianças, como ocorre em muitos casos, não têm acesso aos livros em sua rotina fora da escola, seria imprescindível que a biblioteca escolar fosse apropriada para lhe permitir tanto o contato com as obras literárias quanto com a profissional que ali atua e que pode fazer o papel de mediadora da leitura, em conjunto com os professores da escola. O sentimento de acolhida que o estudante deveria ter em relação a quem trabalha com os livros e que pode abrir-lhe o caminho até eles, incentivando, oferecendo recomendações de obras, pode fazer a diferença entre formar ou não um leitor e apreciador de literatura. Emprestando as palavras de um jovem que foi entrevistado por Petit para sua pesquisa sobre a leitura no livro *Os jovens e a leitura* (2008), o bibliotecário “mais que ser um conservador ou guardião de livros, ser uma espécie de mágico que nos leva aos livros, que nos conduz a outros mundos” (PETIT, 2008, p 166).

Além disso, no decorrer do período em que fizemos a observação das aulas, na turma do 7º ano, pudemos notar a forma como o docente responsável pela disciplina de Língua Portuguesa encaminhava as práticas de leitura e análise de textos literários. Em seu modo de trabalho, ele propunha que cada aluno ficasse livre para ler uma obra de literatura de seu gosto e da temática que chamasse a atenção de cada um. Depois de realizada a apreciação do título, cada um deveria escrever uma composição, comentando sobre o que foi lido, e entregar ao professor. Após desempenhadas a leitura e a correção por parte do docente, cada estudante deveria apresentar para a classe os principais pontos da narrativa lida.

Estivemos presentes durante um desses momentos de compartilhamento de histórias entre a turma. Os colegas do aluno apresentador, apesar de nem sempre estarem prestando atenção ao que era exposto, faziam silêncio para não atrapalhar. Alguns prestavam atenção e faziam comentários e perguntas ao final de cada exposição. Um dos jovens mostrou-se muito empolgado e aberto a fazer um relato mais detalhado da narração lida, a ponto de levar seus colegas a, infelizmente, pedirem a ele que fosse mais breve. No entanto, esse estudante foi o que se mostrou mais apaixonado e realmente envolvido pela história que leu.

As escolhas dos jovens leitores foram feitas por questões pessoais e de gosto de cada um. No entanto, sabemos que um dos motivos pelos quais não é feito um

encaminhamento para uma leitura coletiva de uma mesma criação literária romanesca é a falta de materiais disponíveis em quantidade necessária para isso.

Outro fator que pode explicar a falta de um trabalho mais sistematizado com obras literárias é a carência de uma formação adequada para que ele seja efetivado. O governo do estado deixou, há muito, de ofertar cursos para profissionalizar os servidores que atuam nas bibliotecas escolares. Além disso, no caso dos docentes, as oportunidades de formação continuada, geralmente, não contemplam os conteúdos específicos de cada disciplina escolar, no caso a arte literária, e menos ainda formas de ensiná-la, que a tornem mais significativa para os jovens.

Assim, as obras de ficção seguem sendo trabalhadas e lidas de maneira aleatória e sem aprofundamento analítico. Do mesmo modo, os horizontes de expectativa dos discentes não são observados e ampliados, extrapolando os sentidos presentes na superfície dos textos. De fato, não houve o estudo sistematizado de qualquer texto literário nas ocasiões em que estivemos testemunhando as aulas.

Apesar das questões apresentadas, a turma de 7º ano, em que trabalhamos, era relativamente tranquila. Era composta por 21 alunos, sendo que um deles tinha necessidades especiais e contava com uma professora específica para atendê-lo. Segundo informação repassada pela direção da escola, esse era um dos motivos pelos quais o número de estudantes era reduzido naquele grupo.

Dessa forma, depois dessa exposição de alguns aspectos da realidade encontrada na instituição escolar, em que atuamos para implementar este projeto de trabalho ao letramento literário, vamos passar agora a fazer a análise de como ocorreu cada módulo temático da proposta.

3.3.1 **Módulo 1** (duração de 5 aulas)

A aplicação do projeto foi feita em uma turma regular e no horário normal de aulas. Na grade do ensino fundamental, são ofertadas 5 aulas semanais de Língua Portuguesa. Dessa forma, entramos em sala e ministramos a disciplina, atuando com o conteúdo relacionado à leitura de *Harry Potter*.

Antes de iniciarmos a intervenção, preparamos alguns materiais para distribuir aos jovens participantes, a fim de que eles começassem a entrar na atmosfera da saga juvenil. Primeiro, foi confeccionado um jornal com notícias inventadas a respeito do universo *potteriano* (anexo 4), para que esse material fosse distribuído a cada um dos estudantes em sala de aula. Eles não deveriam saber quem levou o jornal para eles, visando aumentar o clima de mistério. As reportagens e notas eram assinadas por caracteres da obra e somente quem já conhecia algo da história poderia saber se o que elas diziam era verdadeiro ou não.

Na sequência, eles receberam bilhetes anônimos com curiosidades a respeito da escola e das personagens da narrativa (anexo 4). Dessa forma, o módulo 1 teve uma pitada de antecipação das sensações do universo de *Harry Potter*, para os estudantes, pelas cartas, bilhetes e jornaizinhos que os convidavam e informavam a respeito do universo da personagem. Dessa maneira, os alunos poderiam criar uma expectativa sobre o projeto, a leitura da obra e as atividades que seriam feitas em torno disso.

Essa preparação segue a linha de pensamento de Gregorin (2011), que declara que o professor primeiro deve:

[...] planejar algumas atividades de preparação (aquecimento) para a leitura, que podem ser debates sobre o tema da obra, projeção de filmes e até leituras e pesquisas em outros suportes textuais, com o objetivo de despertar o interesse do aluno para o livro em questão. (GREGORIN, 2011, p. 82).

Isso aumentou o interesse em torno das práticas que seriam realizadas. Também, fizemos uma conversa com eles no primeiro dia, com uma apresentação de slides que lançavam algumas questões sobre a relação deles com a literatura, a leitura de livros do gênero literário e o mundo *potteriano*. Depois de conversar com os aprendizes sobre esses assuntos, foi solicitado a eles (para fins de registro) que escrevessem um texto, respondendo às seguintes perguntas:

- 1) Você já tinha ouvido falar de Harry Potter antes de participar desse projeto?
- 2) Já viram algum filme da série Harry Potter? Assistiram ao filme antes de ler a obra literária?
- 3) Qual é a opinião de vocês sobre o protagonista da história e a respeito do que conhecem dela?

Dentre os alunos que entregaram o texto, apenas um não conhecia a narrativa de J. K. Rowling. Do restante, ninguém havia lido o livro, mas apenas assistido a toda a série de filmes ou, pelo menos, a alguns. Mesmo assim, eles se mostraram interessados em ler a obra e aprender mais sobre o universo do bruxinho. Foram duas aulas para fazer essa discussão e solicitar a escritura da produção, respondendo ao pedido acima.

No encontro seguinte, que teve a duração de dois períodos, foi feita a exibição de parte do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, produzido pela Warner Bros., e lançado em 2001. Dessa forma, seguimos uma das recomendações de Gregorin (2011), citada acima, de utilizar formas alternativas de chamar a atenção dos jovens sobre a história contada no livro, ou seja, despertar a curiosidade deles a respeito da narração.

Infelizmente, temos de mencionar o fato de que a escola não pôde disponibilizar uma sala especial para que montássemos a decoração temática do Harry Potter e a mantivéssemos protegida contra danos, que poderiam ser causados por alunos que não pertencessem à turma em que atuamos. Dessa forma, a paramentação do ambiente teve de ser feita na sala de aula do 7º ano.

Por essa razão, somente conseguimos montar a ornamentação na manhã do primeiro dia de aula com os estudantes. As paredes do ambiente foram forradas com tecido preto, balões temáticos do Harry Potter, bandeiras das casas de Hogwarts, gravatas com símbolos das equipes da escola, teias de aranha e aranhas, caldeirões de bruxa, cartazes coloridos com fotos dos atores dos filmes da série, caracterizados como os personagens, pôster da capa do livro e do filme, os singulares óculos redondos do protagonista, alguns símbolos do universo *potteriano*, como as corujas, o trem que leva os jovens a cada novo ano letivo para a escola, o chapéu seletor – personagem que escolhe em qual time cada novo estudante será integrado (anexo 4).

No entanto, apesar de toda a expectativa deles, notamos que, a cada dia que passava, algo sumia da decoração da sala, como algum item, um balão, uma imagem, uma letra. Quando chegamos ao quarto dia de aplicação do projeto, tudo havia desaparecido. O tecido e praticamente todos os outros objetos haviam sido retirados por alguém que a escola não sabia quem era. Também, ninguém sabia onde estavam os materiais que foram removidos.

Aquilo chocou, pois, naquele mesmo dia, levamos mais materiais para incrementar os adornos temáticos da sala de aula. Consultamos a orientação para saber se deveríamos utilizar os insumos restantes para restaurar a ambientação *potteriana*, mas foi-nos aconselhado a não fazer isso. De fato, realizamos uma conversa com os estudantes, na aula seguinte, para saber deles o que havia acontecido. Alguns culpavam os próprios colegas pela remoção de alguns itens; outros alegaram que deveria ter sido outra professora da turma que, segundo eles, estava incomodada com tudo aquilo. Na versão contada pelos estudantes, a referida docente externou a crença de que aqueles objetos estavam causando alvoroço nos jovens alunos, fato que atrapalhava o seu trabalho.

Apesar desse acontecimento, pudemos trabalhar os conteúdos propostos para o Módulo 1. No primeiro dia de atividades, iniciamos fazendo uma conversa com os estudantes para saber o que eles sabiam a respeito da obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (J. K. Rowling, 2000). Seja por terem assistido ao filme ou por conhecerem os livros, parece que o bruxinho já faz parte do imaginário da juventude atual.

Corroborando essa percepção, Borelli declara que:

O que podia ter sido apenas um prognóstico tornou-se uma tendência confirmada: a cada novo volume editado, aumentaram os índices de produção e os leitores se multiplicaram em ordem geométrica, transformando Harry Potter em um típico produto culturalmente mundializado; e a série ocupou – e ocupa até hoje – um lugar significativo no mercado de bens simbólicos [...] (BORELLI, 2010, p. 382-383).

De acordo com a pesquisadora, a narrativa de Harry Potter já está marcada na cultura popular contemporânea como um bem simbólico valorizado. Portanto, é natural que jovens da faixa etária dos estudantes do 7º ano já tenham ouvido a respeito. Os adolescentes, igualmente, foram instados a compartilhar suas opiniões a respeito da obra. As impressões foram variadas, mas a grande maioria positivas.

Também, conversamos sobre outras obras que eles apreciam, outras séries literárias, o gosto deles pela leitura literária, no geral. Eles compartilharam suas experiências na oralidade.

Na aula seguinte, para familiarizar quem já conhecia a obra pelo nome, mas não sabia muito sobre a sua narrativa, fizemos a exibição de um trecho do filme *Harry Potter*

e a *Pedra Filosofal* (Warner Brothers, 2001). Ao assistir à película e ver na tela uma visão do mundo fantástico do bruxinho, eles demonstraram ainda maior interesse para ler o livro.

Ao contrário do que se pode pensar, em muitos casos, ocorre de as imagens fílmicas despertarem o desejo de ler a obra literária, ao contrário do que poderia pensar o senso comum. Em relato colhido de uma profissional que trabalha na editora Rocco, a responsável pelo lançamento de todos os volumes da série no Brasil, Henriques (2014) mostra que essa pode ser uma via de mão dupla:

Eu costumo comparar *Harry Potter* com o lançamento de *Guerras nas Estrelas*, nos anos 1970, e de *E.T.*, na década de 1980. Sem dúvida, representa um marco para a indústria de entretenimento, impulsionado pelo sucesso da franquia no cinema, é claro, mas isso está diretamente ligado aos livros, até porque muitos fãs escreviam para nós dizendo que começaram a ler a obra porque tinham assistido aos filmes e vice-versa. Em termos de envolvimento e interação entre fãs, hoje nós temos a franquia *Jogos Vorazes* em maior evidência, mas tudo isso começou a partir de *Harry Potter*. (HENRIQUES, 2014, p. 13).

Quer dizer, não é possível afirmar que apenas pela razão de ter assistido ao filme o aluno não lerá o livro. Como vemos no relato de uma especialista, que trabalha de perto com os fãs e leitores de *Potter*, o contrário acontece com frequência, sendo as imagens da tela capazes de originar a vontade de ler as páginas das obras.

Similar a esse ponto de vista, Coelho (2005) defende:

Essa fabulosa engrenagem mercadológica culminou com a transformação dos livros em filmes, fato que, além de sua maior divulgação entre os leitores, eleva o lucro dado por esse especialíssimo produto, a somas astronômicas de milhões de dólares. Em lojas e livrarias, são espalhados outdoors, cartazes coloridos, caldeirões de papelão, figuras de feiticeiras e suas vassouras, magos, clones do jovem personagem, fantasias de magos, etc. Em escolas ou oficinas literárias para a meninada, abrem-se discussões sobre semelhanças e diferenças entre o texto novelesco e sua transformação nas imagens do filme. Enfim, a série *Harry Potter* transformou-se numa grande fonte de diversão e de aprendizado. (COELHO, 2005, p. 2).

Isso posto, fica evidente como as questões mercadológicas influenciam os momentos dos lançamentos dos livros, dos filmes, entre outros produtos, visando fazer com que a comercialização de uns ajude na venda de outros. Apesar disso, a autora defende que, além da diversão proporcionada pela participação nas atividades de consumo ligadas aos livros, também é possível aprender algo.

Outro ponto percebido e levantado durante as atividades com os alunos foi a questão do maravilhoso presente na história. As situações mágicas ocorrem como se fossem naturais, parte normal daquele universo de personagens, e não geram muitos impactos ou questionamentos, a não ser com os trouxas¹⁷.

Segundo Roas (2014):

O mundo maravilhoso é um lugar totalmente inventado em que as confrontações básicas que geram o fantástico (a oposição natural/sobrenatural, ordinário/extraordinário) não estão colocadas, já que nele tudo é possível – encantamentos, milagres, metamorfoses – sem que os personagens da história questionem sua existência, o que permite supor que seja algo normal, *natural*. [...] Quando o sobrenatural se converte em natural, o fantástico dá lugar ao maravilhoso. (ROAS, 2014, p. 34).

O maravilhoso, como comentado pelo autor, permite que os integrantes da história não vejam os fatos que nela ocorrem como coisas estranhas à realidade daquela narrativa. No entanto, o maravilhoso propicia ao leitor o sonho que ele precisa para a vida e, ao mesmo tempo, vivências de sentimentos e situações de violência, conflitos familiares, morte, amizade.

A questão do herói, também trabalhada no módulo 1, levou os estudantes a perceberem como não é preciso ser um bruxo ou alguém com poderes especiais e sobre-humanos para ser considerado heroico na vida real. Isso depende de comportamentos que podem fazer a diferença na vida de outras pessoas. Em algumas situações, até um menino, como no conto *O Herói* (Domingos Pellegrini, 1991).

¹⁷ Um **trouxa** (também chamado de **não-mágico** nos Estados Unidos) é um ser humano naturalmente incapaz de fazer magia, ou seja, a antítese de um bruxo. A maioria dos trouxas não sabe que a magia e o mundo mágico existem e os poucos que sabem são geralmente os pais ou parentes próximos de bruxos e bruxas (por exemplo, os pais de Hermione Granger e os tios de Harry Potter). Disponível em: <http://pt-br.harrypotter.wikia.com/wiki/Trouxa>. Acesso em: 15 mai. 2018.

Discorrendo sobre a questão desse tipo de personagem, de acordo com Samper e Tabares (2015), um texto narrativo de herói tem:

[...] como protagonista um personagem, normalmente jovem, que parece percorrer um caminho especial na vida, um caminho que o afasta do rotineiro, o faz entrar em aventuras, muitas vezes fabulosas, e o faz superar provas ou enfrentar inimigos, até chegar a um final ditoso que, no entanto, pode reclamar-lhe a vida ou mostrar as grandes mudanças que sofreu no decorrer de sua peripécia. Este personagem é habitualmente conhecido como *herói*. À narração de sua vida e de suas aventuras, chamamos narrativa *heroica*. (SAMPER; TABARES, 2015, p. 13).

Baseados na definição de herói das pesquisadoras, conseguimos identificar *Harry Potter* com as características clássicas desse tipo de personagem. Esses tipos presentes na literatura e nas artes têm o magnetismo de atrair leitores e expectadores para as obras. Afinal, o apelo do herói, que supera todos os obstáculos e vence no final, ou pelo menos cresça, mexe com cada um, que se coloca no lugar dele e se imagina vencendo obstáculos em suas vidas.

A partir de uma existência sem graça, que é como normalmente começam essas narrativas, o protagonista é convidado a quebrar essa rotina e sair para uma jornada de aventuras. Samper e Tabares (2015) destacam que:

[...] a vida rotineira, anódina e muitas vezes amargurada que o protagonista de um relato heroico leva, chega ao fim no dia em que recebe uma mensagem inquietante. Uma multidão de cartas levadas por corujas, e dirigidas inequivocamente a Harry Potter (“número 4 de Privet Drive, armário debaixo da escada”), inundam o tranquilo lar dos Dursley; como seu tio o impede de lê-las, mais tarde, o gigante Hagrid leva-lhe em mãos a definitiva, que lhe anuncia que foi admitido em Hogwarts, prestigiada escola de Magia e Feitiçaria, porque Harry Potter é um feiticeiro. (SAMPER; TABARES, 2015, p. 53).

As pesquisadoras discorrem sobre como Harry Potter segue a linha de outras narrativas de herói, ao iniciar seu percurso com uma vida sem maiores emoções, até que um chamado leve o protagonista para seu caminho repleto de façanhas, mas que também será cheio de percalços e batalhas. Dessa forma, as autoras nos fazem questionar: quem não gostaria de sair da inércia do cotidiano e ser chamado para a aventura, assim como as protagonistas heroicas o são? Ainda mais, sendo a personagem alguém da mesma

faixa etária dos adolescentes que leem as histórias? Não é difícil entender o porquê de o apelo do herói mexer com o imaginário de muitas pessoas.

Depois de relatar o ocorrido no início dos trabalhos, na próxima seção, apresentamos uma análise do que foi explorado no segundo momento de nossa implementação e as reações dos sujeitos participantes.

3.3.2 **Módulo 2** (duração de 5 aulas)

Nesse módulo, o enfoque foi a questão da bruxaria e dos bruxos. Afinal, Harry Potter é um feiticeiro e, para ampliar o horizonte de expectativas de nossos alunos, pensamos que seria interessante fazê-los investigar algumas das realidades dos magos do passado e do presente. Dessa maneira, quando pensamos nas atividades para essa etapa da aplicação do projeto, imaginamos que a bruxaria seria algo que interessaria os estudantes.

De fato, eles ficaram surpresos ao descobrir como vivem os bruxos da contemporaneidade, após assistirem a um documentário do National Geographic, que mostrava diferentes tipos de feiticeiros atuais e o que fazer para sobreviver. Também, se mostraram participativos e quiseram expor histórias de pessoas que conhecem, as quais acreditam em bruxaria e outras questões similares.

Pensando em temas e realidades que chamem a atenção dos jovens, Gregorin (2011) analisa que a escola atual deveria procurar:

[...] não repetir os equívocos da escola tradicional nem seguir receitas prontas, mas buscar o conhecimento desse jovem (que, por enquanto, está no papel de aluno), de seus gostos, de sua vida, de sua realidade cultural e, com base nesse conhecimento, encontrar o fio condutor para que se consiga trazê-lo para um mergulho profundo nesse universo artístico, fundamental, em última análise, para a realização humana. (GREGORIN, 2011, p. 100).

O pesquisador coloca de forma clara a importância de se ter em conta os conhecimentos prévios do aluno, assim como seu universo cultural, para poder operar com o conhecimento, de forma a torná-lo conectado à vida dele. Dessa forma, fica mais fácil fazer com que ele se interesse pelas aulas, pelas obras e sinta curiosidade em realizar o ato de ler.

Foi exatamente por essa razão que exploramos a temática dos bruxos. Afinal, a personagem principal do texto escolhido para nossa abordagem é um bruxinho que está entrando na adolescência. A atmosfera desconhecida da bruxaria costuma causar espanto e curiosidade nas pessoas.

Por essas razões, como já mencionamos anteriormente, os sujeitos da pesquisa estiveram muito atentos e demonstraram interesse durante a realização dessas atividades. Eles fizeram pesquisas sobre algumas questões relacionadas à bruxaria, como a Santa Inquisição, as origens do Dia das Bruxas, os motivos pelos quais as pessoas eram consideradas feiticeiras e sofriam as consequências por isso no passado.

De fato, J. K. Rowling, a autora de *Harry Potter*, buscou embasamento nas fontes da história, da literatura e da mitologia para construir o mundo de Hogwarts e suas criaturas. Ao analisar o envolvimento entre literatura e história, Coelho (2000) afirma que:

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o principal veículo para a transmissão de seus valores de base. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com os valores herdados e por sua vez renovados. (COELHO, 2000, p. 16).

Na análise de Nelly Coelho, a arte literária carrega em si as tradições, a cultura e a história dos povos, aspecto que faz dela um importante meio de se aprender sobre nosso passado, nossas raízes e aspectos culturais, como a temática das bruxas. Portanto, se não fosse pelo interesse despertado em relação à obra literária juvenil, talvez, esses jovens não parassem para pensar a respeito da realidade em que viviam as “bruxas” na história.

Também, não podemos deixar de comentar que, em nossa experiência em sala de aula, vimos não raras vezes alunos que foram estudar história e mitologia grega, de

forma aprofundada, após terem travado contato com literatura que os despertou para os temas citados.

Logo, consideramos que foi válido e construtivo ampliar o horizonte de expectativa dos alunos do 7º ano, em relação aos bruxos e bruxaria.

3.3.3 **Módulo 3** (duração de 5 aulas)

Nessa fase de aplicação, queríamos trabalhar duas questões relacionadas à obra de J. K. Rowling: o fato de ela ser um romance e uma narrativa. Nesse sentido, tentamos explorar esses fatores e ensinar aos alunos o que é uma narração, contada por meio romanesco, na elaboração da escrita de gêneros de natureza narrativa.

Refletindo sobre os textos narrativos, Bruner (1991, p. 14) argumenta que tal gênero: “não só pode ser pensado como um modo de construir situações humanas, mas também como um guia para usar a mente, na medida em que o uso da mente é guiado pelo uso da linguagem habilitadora”. Assim, o pesquisador evidencia a questão de que narrar é também aprender, habilitar-se a narrar as vivências dos seres humanos. Por isso, mostra-se tão relevante aprender a ler e a escrever as próprias narrações.

Nessa linha, os nossos estudantes viram exemplos diferentes de estilos de romances, textos narrativos por excelência, como o de formação – caso de Harry Potter e a Pedra Filosofal –, de mistério, de aventuras, entre outros, para que percebessem como os livros que já leem se enquadram nessa categoria. Além disso, também foi possível a eles aprender que há tantos gêneros romanescos diferentes quanto o gosto dos leitores puder explorar.

Há uma percepção equivocada em alguns momentos e para algumas pessoas de que obras romanescas são narrativas de histórias de amor romântico. No entanto, quando desmistificamos esse equívoco, ensinando os característicos desse gênero literário, eles percebem que já têm um histórico de leituras dessa modalidade de literatura.

Na verdade, há razão para que as pessoas ainda vejam esse gênero literário como histórias de relacionamentos amorosos, afinal, foi durante o período do Romantismo que o romance como gênero se desenvolveu; é preciso pontuar que, nos seus primórdios, ele era visto com preconceito, como já mencionado neste trabalho.

Apesar disso, vemos a forma romanesca como uma rica possibilidade de leitura e de encontro do jovem com personagens e histórias que o ajudem a significar seus sonhos, suas angústias, suas dúvidas e certezas, pelo fato desse gênero literário ter uma infinidade de possibilidades de fabulações, que se materializam em obras encantadoras e bastante envolventes.

Harry Potter e todas as suas vivências, em sua trajetória de lutas e crescimento, toca os leitores juvenis, pois eles enxergam na personagem e em sua narrativa algo em que podem se espelhar, mesmo que seja pelo escapismo – necessário, em alguns momentos, diante das agruras da vida –, uma vez que sonham viver aventuras como as experienciadas pelo protagonista adolescente. Aqui, voltamos mais uma vez a Bruner, quando ele afirma que “a narrativa, incluindo a ficcional, dá forma para as coisas no mundo real e, muitas vezes, oferece credenciais de acesso à realidade” (BRUNER, 2014, p. 18).

Além de oferecer meios de acessar o real, conhecer, poder escrever e oralizar as próprias narrativas, oportuniza aos jovens traçar outras versões desse mesmo real, em que sua voz poderá ser ouvida, em que ele seja atuante na construção da imagem que se faz da juventude.

Sobre essa questão, mais uma vez, Bruner apresenta os resultados de um estudo feito a respeito das formas com as quais a juventude norte-americana era retratada pela grande mídia. Os achados da pesquisa mostram:

[...] a mídia de massa tem poucas histórias para contar sobre os jovens, tanto no geral, quanto sobre indivíduos em particular. Na TV, apenas uma em cada 25 notícias mencionam jovens, e até na imprensa local eles aparecem em somente uma de cada 12 notícias apresentadas. Os três temas mais frequentes nessas notícias são: jovens vítimas de crimes; acidentes envolvendo jovens; crimes violentos juvenis. (BRUNER, 2014, p. 114).

O pesquisador joga luz sobre a visão problemática da juventude, propagada na mídia estadunidense. Aqui no Brasil, como sabemos, a realidade não é muito diferente, já que o foco continua sendo a violência. Por essas razões, é muito importante que nossos alunos estejam preparados para escrever suas próprias narrativas e contestar

aquelas que falseiam ou escamoteiam a realidade. Esse conhecimento poderia propiciar um enorme poder contestador contra o *stablishment*, principalmente, em um momento histórico em que temos outras mídias, não-hegemônicas, que podem ser canais de expressão dos excluídos.

Dessa forma, acreditamos que nossas atividades com o gênero romance e sobre os elementos da narrativa podem ter deixado bons frutos plantados nas mentes dos sujeitos alvos de nosso trabalho, que, esperamos, estejam mais preparados para contar suas próprias histórias e compreender melhor as narrativas que leem.

3.3.4 Módulo 4 (duração de 5 aulas)

O objetivo das práticas realizadas com a turma do 7º ano era levá-los a ter o interesse de ler a obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling, além de ampliar o seu horizonte de expectativas sobre a leitura da obra e sobre todo o conhecimento, bem como as questões envolvidas com as temáticas propostas para que fossem discutidas paralelamente ao ato de ler o romance.

Sabemos o quanto a literatura tem potencial para formar pessoas mais preparadas a enfrentar a vida, a atuar na sociedade e a compreendê-la. Nessa linha, Colomer (2017) corrobora essa visão e acrescenta que há três funções essenciais da arte literária:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações (COLOMER, 2017, p. 20).

A autora espanhola resume, de forma exemplar, os principais benefícios e funções da literatura, que podem ser vivenciados por nossos jovens. Entender melhor a sociedade em que está inserido, aprender a dominar a língua, por meio dos textos literários, e travar contato com diversas maneiras diferentes de enxergar o mundo são fatos que podem ampliar o horizonte de expectativas do jovem e seu processo de inserção na civilização.

Nessa linha, levar os jovens a adentrar o universo literário, travar contato com as obras, conhecer autores, praticar a leitura de textos, nos quais eles possam observar personagens que vivem as mesmas angústias que eles vivem, que estão passando pelo

processo de crescimento, formação da identidade, relacionamentos de amizades e amores, podem deixá-los mais interessados em fazer essas leituras.

É, pois, importante que os mediadores do processo de ler tenham a sensibilidade de olhar para aquilo que interessa aos estudantes, o que faz parte do cotidiano deles e de suas vivências, para poder conquistá-los e mostrar-lhes que a arte literária pode trazer algumas respostas para esses problemas e angústias. Quando os jovens não conseguem fazer a conexão entre aquilo que os livros lhes apresentam e suas realidades, a tendência é que percam o interesse e a curiosidade sobre tais textos.

Além disso, não se pode ignorar que esses discentes estão inseridos em um contexto cultural que ultrapassa os muros da escola. Todos os dias, eles são bombardeados por imagens fílmicas, televisivas, dos jogos e da internet, sem mencionar as influências dos grupos de familiares e de amigos, que divulgam e compartilham quais obras estão na moda no momento, quais são conhecidas e comentadas, até chegarem ao ponto de influência em que possam transformar em outros textos, como as fanfics.

Dessa forma, é natural que tenham interesse em conhecer essas narrativas. No entanto, nem sempre são esses os textos literários que a instituição escolar valoriza e oferece como leitura em suas aulas.

Infelizmente, há muitos professores que ignoram e, inclusive, menosprezam as histórias lidas por seus estudantes, em suas vidas fora da escola, visto que as consideram sem valor cultural. Alguns chegam a afirmar, com veemência, que os jovens não leem nada e os inferiorizam como sujeitos, culpabilizando-os pelos seus fracassos escolares e de vida, quando acontecem.

Ao observar essa situação, durante pesquisa que realizou, em contextos de escolas públicas, Silva salienta:

[...] as categorias de percepção adotadas pelos professores em relação aos alunos impunham a estes uma visibilidade negativa e, implicitamente, ao tomarem o acesso escolar pelo suposta da igualdade de condições, atribuíam a eles a responsabilidade pelo próprio fracasso. Os alunos eram descritos como aqueles que não leem, não escrevem nem se interessam pelos conteúdos ensinados na escola, como também aqueles que não têm projetos nem motivações pessoais. (SILVA, 2016, p. 123).

Ao analisar esse olhar negativo dos docentes da rede pública sobre seus alunos, a autora informa que muitos profissionais docentes não valorizam a cultura e as vivências culturais que os jovens levam para a escola, por mais que mantenham a retórica de que seria mais estimulante para o aprendizado daqueles, se fosse feita uma conexão entre suas vidas e os conteúdos trabalhados na instituição escolar.

Dessa forma, as obras literárias lidas pelos discentes com entusiasmo são aquelas que são desprestigiadas pelos docentes, que as consideram como não leitura.

Por certo, temos a visão de que nosso projeto de leitura busca trazer para o contexto escolar as práticas de ler, experimentadas pelos jovens alunos, diferentemente da concepção de trabalho de outros profissionais, como aqueles mostrados por Silva.

No entanto, mesmo buscando estabelecer uma relação entre o que é visto na sociedade e os conteúdos escolares, sabemos do compromisso que temos, visando ampliar os horizontes culturais e de conhecimentos de nossos aprendizes. Além disso, é preciso oferecer a eles textos e leituras que extrapolem o senso comum, por eles vivenciado, levando-os a outras esferas culturais. Corroboramos as proposições de Gonçalves, quando a pesquisadora afirma ser:

[...] função do professor oferecer perspectivas a seu aluno, descortinando-lhe realidades impensáveis, tirando-o de um espaço cultural restrito, ampliando seus horizontes e seu universo de conhecimento. É preciso trazer o mundo para a sala de aula. (GONÇALVES, 2017 p. 12).

Logo, nossa intenção era a de ampliar as possibilidades de ler de nossos jovens aprendizes, mas, por meio da obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling, narrativa que já faz parte do imaginário da cultura pop mundial. Isso sem mencionar que ela levou à criação de um novo nicho no mercado editorial, o Young Adult, definido como um estilo de literatura jovem, com temáticas mais adultas.

De fato, costumava existir uma regra não escrita nas editoras de que os títulos voltados para o público dessa faixa etária deveriam ser curtos e ter muitas ilustrações. O bruxinho britânico quebrou essa norma tácita, com os volumes de sua série, sendo que o livro mais curto – *A Pedra Filosofal* – tem 223 páginas, na versão da editora Rocco, lida para este trabalho.

Validando essa visão, Cademartori afirma que:

[...] a série de J. K. Rowling, de modo especial, testou o fôlego de leitura dos leitores jovens, comprovando que eles não têm preguiça de ler volumes espessos, quando a trama é atraente e tecida com imaginação exuberante. Esse tipo de ficção recorre ao forte apelo dos temas míticos que opõem, de modo maniqueísta, convém frisar, a existência das forças do bem e do mal. As personagens arquetípicas dessa série no entanto, ao longo de seus percursos e entraves, propõe e reforçam uma organização do mundo com base em valores como coragem, persistência, amizade e lealdade. (CADEMARTORI, 2012, p. 62).

Analisando essas afirmações da autora, refletimos que não podemos perder a oportunidade que essas obras apresentam, tanto no sentido do entusiasmo que provocam nos estudantes quanto nas temáticas e sentidos possíveis de serem explorados pela leitura delas.

Nessa linha, baseados na observação dos comportamentos leitores de nossos jovens em sala de aula e em inúmeros pesquisadores, acreditamos ser importante que se tente elaborar práticas de ler que incluam aqueles textos narrativos, os quais interessam aos nossos alunos, sob pena de mantê-los afastados da leitura literária, se não o fizermos. Afinal, na fase em que estão de descoberta de si mesmos, de seus corpos e da formação de suas identidades, é natural que busquem textos que reflitam as questões pelas quais estão passando. Sobre essas histórias, Silva declara:

[...] nosso argumento é que eles leem o que sabem de si mesmos, e isso está diretamente relacionado a três fatores interligados: o primeiro é a inserção deles no processo de produção, circulação e divulgação dos bens culturais de massa; o segundo, a preferência por temas ligados à adolescência; e o terceiro, ao próprio modo como leem, falando entre e de si mesmos em interlocução com as narrativas. (SILVA, 2016, p. 136).

As palavras da pesquisadora ajudam a compreender o motivo de os discentes optarem pela literatura juvenil contemporânea, ou seja: identificam-se nas páginas que leem, visualizando as fases pelas quais passam, como o crescimento, o sentimento, as amizades, as angústias e outras situações vivenciadas pelos protagonistas.

Justamente por buscar uma conexão entre os interesses dos adolescentes com a leitura literária, o nosso projeto de leitura também inclui a produção de *fanfics*, baseadas na história de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Esse gênero de texto é muito popular na internet, principalmente, entre os jovens, por recontar, pelas palavras e visões dos fãs,

as narrativas mais famosas da literatura, cinema, televisão, entre outras plataformas de difusão da arte; assim, essa maneira de recontar histórias tornou-se muito popular. Além disso, alude ao desejo humano, à necessidade de contar e recontar as narrações que ouve e que fazem com que dê sentido ao mundo ao seu redor. Diante disso, as fanfics estabelecem uma conexão com o passado, em que se iniciou a arte de construir narrativas na oralidade, pois cada um que as ouvia recontava de forma diferente, acrescentando algum detalhe, personagem ou modificando o seu final, por exemplo.

Nessa perspectiva, Grossman (2017) declara:

[...] a fanfiction está abrindo novos espaços, mas também está tentando retomar o espaço que foi perdido séculos atrás. Antes da era moderna dos direitos autorais e propriedade intelectual, as histórias pertenciam a todos, passadas de mão em mão e de narrador em narrador. Há uma razão pela qual Virgílio nunca foi processado pelos herdeiros de Homero pelo empréstimo de Eneias da *Ilíada* e sua transformação na *Eneida*. Personagens e recursos fictícios eram compartilhados. (GROSSMAN, 2017, p. 13).

Dessa forma, o autor retoma aquilo que a *fanfic* traz, que é o recontar histórias que ouvimos e lemos de outros, algo que não é tão novo assim. Melhor dizendo, querer recontar as narrações ouvidas, de geração a geração, transformá-las ou criar novas variáveis delas é algo humano, que sempre fez parte da convivência entre as pessoas. A diferença é a escala que é possível de ser alcançada na atualidade com o aparato tecnológico da rede mundial de computadores e as restrições que podem ser impostas pelo copyright das obras.

Mesmo assim, muitas pessoas resolvem praticar a escrita e compartilhar as suas narrativas, inspiradas em suas paixões por obras literárias ou outros produtos culturais, por meio de websites. Nessas espécies de comunidades virtuais de criadores de fanfics, os autores trocam experiências, postam seus textos, recebem dicas de outros usuários para corrigir suas produções ou melhorá-las, entre outras atividades. Existe toda uma rede de colaboração na elaboração das fanfics, o que gera um envolvimento grande dos participantes desses grupos.

Essa modalidade textual permite que o autor faça uma reflexão crítica apurada sobre o trabalho artístico, a respeito do qual vai basear sua produção, escolhendo outros

caminhos possíveis para aquela narração. Nesse sentido, o pesquisador americano Lev Grossman diz:

[...] escrever e ler fanfiction não é apenas algo que você faz; é uma forma de pensar criticamente sobre a mídia que você consome, de estar consciente de todas as suposições implícitas que um trabalho canônico carrega, e de considerar a possibilidade de que aquelas suposições poderiam não ser as únicas existentes. (GROSSMAN, 2017, p. 13).

De acordo com essa concepção, as *fanfictions* possibilitam que os leitores criem outras possibilidades de desenvolvimento das narrativas e das personagens, que não precisam, necessariamente, ser de obras canônicas. Isso exige que o leitor/autor faça uma análise da obra lida e viabilize novas veredas para as histórias, ou seja, demanda que ele coloque em prática sua criticidade e envolvimento com os elementos da narração.

Disso nasceram milhares de novos cruzamentos e misturas variadas de *Harry Potter*. Jamison (2017) salienta:

[...] remixagens, cruzamentos, incríveis recombinações estilo Lego, [...] mas também narrativas sérias, refeitas com pontos de vista ou finais alternativos: os tipos incluem “o que aconteceria se...”, “poderia ter sido assim” ou (mais frequentemente) “deveria ter sido assim”; reescritos porque o autor original, do ponto de vista do fã, se perdeu, entendeu errado, precisa ser corrigido, ou talvez porque esse autor sugeriu um caminho diferente que não pôde ou não quis ver ou explorar completamente por conta própria. Quem sabe seus personagens deveriam ter acabado no espaço, ou numa TARDIS¹⁸, ou simplesmente em uma cafeteria – mundos alternativos imaginados e povoados com vozes familiares e adoradas. (JAMISON, 2017, p. 32).

Quer dizer, o leitor precisa ter uma relação de engajamento com a obra, que seja tanto emocional quanto crítico, para chegar ao ponto de conceber formas diversas do original para a sua história preferida. Isso vai ao encontro da necessidade da formação do leitor crítico, aquele que não apenas consome um produto artístico, mas é capaz de estabelecer uma análise de seu conteúdo.

Outro aspecto importante a ser comentado, a respeito das ficções de fã, é o da escala que a sua propagação pode alcançar. Nesse sentido, as aventuras de *Harry Potter*

¹⁸ **TARDIS** (acrônimo de **T**ime and **R**elative **D**imension(s) in **S**pace) (em português: Tempo e Dimensão Relativas no Espaço) é a nave espacial e máquina do tempo, no seriado de ficção científica da BBC, *Doctor Who*: A TARDIS, que pode levar seus passageiros para qualquer lugar no tempo e espaço.

são campeãs em número de histórias recriadas. Segundo levantamento no principal sítio em que são publicados esses textos, o Fanfiction.Net¹⁹, há mais de 500 mil postagens de fanfics sobre o bruxinho britânico.

As fanfictions surgem juntamente com a cultura do fã, na qual se formam os fandoms²⁰. Neves (2014) argumenta que:

Com o fenômeno da cultura de massa, altamente expressivo na sociedade do capitalismo tardio e notadamente “consumível” como filmes, seriados de TV, livros, etc, surge a “cultura de fã”, esse que não apenas se satisfará em buscar novos produtos culturais derivados, como vai, ele mesmo, sozinho ou em conjunto com outros fãs, criar novos produtos culturais derivados. (NEVES, 2014, p. 104).

De acordo com o autor, os escritores de fanfiction saem do papel de meros consumidores culturais, em seus grupos de fãs, e passam para o de produtores de conteúdo, arte, literatura. Inclusive, vale o registro de que autores de fanfictions, que se destacaram nas redes, tornaram-se escritores de best-sellers, como E. L. James, que escreveu *50 tons de cinza*, entre vários outros exemplos.

Outro aspecto relevante a se comentar a respeito das ficções de fã é que elas propiciam espaço a autores que não têm muita voz na mídia hegemônica, como as mulheres – que são a grande maioria de leitoras e escritoras do gênero – entre outras minorias. Afinal, sabemos que, no mercado editorial, assim como na sociedade, o domínio é exercido por homens brancos.

Pelas razões elencadas e por nossa implementação da pesquisa, percebemos que as fanfictions podem ser fato importante fator de engajamento na leitura e na produção de textos, além de que, com o tempo, podem formar leitores que transitam bem por vários gêneros literários.

Nessa linha, Candido (2018) afirma:

¹⁹ Disponível em: <https://www.fanfiction.net/search/?keywords=harry+potter&ready=1&type=story>. Acesso em: 30 mai. 2018.

²⁰ Fandom é o diminutivo da expressão em inglês *fan kingdom*, que significa “**reino dos fãs**”, na tradução literal para o português. Um fandom é um **grupo de pessoas que são fãs de determinada coisa em comum**, como um seriado de televisão, um música, artista, filme, livro, etc. Esse termo popularizou-se pela internet, principalmente pelas redes sociais, como o *Twitter* e o *Facebook*, por exemplo.

O leitor e produtor de fanfics é capaz de reconhecer, com o tempo, os mais diversos gêneros textuais com os quais passa a trabalhar. Ele conhece muito bem o que é um romance, um conto, uma HQ, uma narrativa de aventura, um romance policial, o formato de uma série ou de um filme. Trabalhar com fanfics é uma maneira de letramento literário muito mais eficaz do que as velhas e antigas listas de definições sobre o que é um narrador, o que é o espaço, a personagem ou qualquer outro elemento da narrativa ou da poesia mesmo. (CANDIDO, 2018, p. 8)

A vivência do projeto mostrou que essa perspectiva de trabalho com a literatura e a produção de textos, apontada pelo autor, surte efeitos práticos no comprometimento dos estudantes com o próprio letramento literário. Por isso, apesar de termos trabalhado no convencimento de alguns aprendizes, durante o processo, para que eles fizessem as atividades, foi uma experiência gratificante.

Acreditamos que essa pode ser uma prática a ser implementada no cotidiano das escolas que têm estrutura para trabalhar em rede, o que pode colocar os alunos em contato com outros jovens, que também produzem fanfics.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste projeto foi contribuir para que os estudantes do 7º ano de uma escola pública de Cascavel passassem pelo início de um processo de letramento literário, ou seja, que eles comesçassem a se familiarizar com textos literários e dessem mais um passo em sua caminhada de leitores de literatura. Desejava-se que eles travassem contato com a obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (J. K. Rowling, 2000), como uma forma de engajá-los na leitura e para despertar neles a vontade e a curiosidade de conhecer outros títulos.

A estética da recepção foi uma aliada nesse sentido, visto que oferece a cada leitor, posto que cada sujeito possui uma bagagem de vida e de leitura únicas, a possibilidade de explorar seu horizonte de expectativas e ampliá-lo, mostrando que um artefato literário nem sempre é apenas o entretenimento que aparenta na superfície.

Além disso, os estudantes puderam responder à sua vontade de compartilhar suas leituras e sua visão sobre a narrativa *potteriana*, produzindo a sua própria *fanfic*, baseada nas aventuras do bruxinho, de forma a explorar, assim, toda a sua criatividade.

Corroborando essa colocação, Vargas (2007) afirma que:

Desde o ano 2000, quando se deu a publicação no Brasil do primeiro volume da série, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, os sites em que se podem disponibilizar *fanfictions* sobre essa obra e sobre outros textos originais— inclusive sobre seriados televisionados— têm aumentado significativamente. [...] *Harry Potter* permanece sendo o tema mais popular para a produção faniqueira no Brasil e no mundo (VARGAS, 2007, p. 115).

Ou seja, além de ter formado e continuar formando uma geração de leitores, Harry Potter também fez deslanchar uma enorme produção de artefatos culturais baseados em sua história. Ao que parece, os que leem a saga, se sentem tão envolvidos e empolgados com a narrativa que se veem compelidos a ter uma atitude responsiva diante da obra, criando a sua própria. Dessa forma, essa narrativa consegue fazer com que os alunos produzam textos fora do contexto escolar, uma vez que veem nessa atividade algo significativo para suas vidas.

Nessa linha, Souza (2014) evidencia:

o fato de uma série de livros de literatura, apoiada em vários suportes midiáticos, alcançar o volume de vendas e circulação conquistado por Harry Potter, pode ser um bom motivo para examinarmos o fenômeno detalhadamente. Se estes livros foram lidos, manipulados, comentados, gerando narrativas escritas, produzidas por crianças e jovens em idade escolar que conduziram ao prazer pela leitura, merecem a atenção dos pesquisadores de Educação (SOUZA, 2014, p. 86).

Assim sendo, a literatura juvenil contemporânea de massa mostra ter um enorme potencial na prática de letramento literário de nossos alunos e, por essa razão, como salienta Souza, merece mais do que o desprezo com que os espaços acadêmicos, que determinam quais são as obras que devem ser valorizadas como eruditas, costumam tratá-las. De fato, eles podem ser um importante objeto de pesquisa e nos dizer muito sobre os motivos pelos quais os adolescentes os devoram, de forma voraz, enquanto ignoram a literatura ensinada nas escolas.

Em outras palavras, nós estamos perdendo a oportunidade de olhar para os gostos e interesses que os jovens têm e forçado que eles aprendam a respeito de textos de literatura que ainda não dizem nada para eles. Por isso, formar, na perspectiva do letramento literário e da estética da recepção, estudando as obras em suas relações com seus leitores, pode ser o caminho que fará a diferença no trabalho docente de formar leitores.

Outro fator importante sobre o qual não se deve deixar de observar é que, na atualidade, os jovens têm acesso a uma infinidade de plataformas e mídias digitais que, em muitos momentos, parecem muito mais atraentes e interessantes do que se fechar para ler um livro. No entanto, muitos desses estudantes leem no computador e, logo em seguida, já vão para os fóruns de discussão, para os blogs, os sites depositários de *fanfictions*, entre outros, para discutir suas leituras e as possibilidades de interpretação e significado das histórias. Quer dizer, de forma não escolarizada, eles estão praticando exatamente o que a escola gostaria que eles fizessem.

Quando iniciamos este trabalho, um de nossos objetivos principais era o letramento literário, que instigasse os estudantes a ler romances, textos que exigem maior envolvimento e fôlego da parte dos leitores, afinal, justamente pelo engajamento necessário e pela crônica falta de exemplares, em quantidade suficiente nas bibliotecas

escolares para que se implemente essas leituras de forma sistematizada, são negligenciadas na formação leitora ofertada na instituição escolar.

Diante dessa problemática, acreditamos que conseguimos certo sucesso em nosso intento de levar à leitura da obra Harry Potter e a Pedra Filosofal, pois alguns estudantes a concluíram. No entanto, refletimos que alguns aspectos podem ser melhorados para uma próxima tentativa de aplicação de uma unidade didática que tenha o mesmo foco. Uma das possibilidades seria a de atuar por mais tempo nas atividades, fazendo a leitura em sala de aula com os alunos, de forma estruturada, para acontecer todas as semanas, por pelo menos uma aula.

Quanto aos outros temas explorados para ampliar as possibilidades de leitura, pensamos que eles foram interessantes e conseguiram despertar a atenção dos discentes, além de terem trazido conhecimentos novos, vontade de participar e contar sobre suas vivências, relacionadas às temáticas.

A produção da fanfic também foi algo novo e que lhes pareceu interessante em um primeiro momento, apesar da dificuldade de fazer com que alguns deles escrevessem. Não podemos esquecer do poder que esse tipo de produção tem em despertar comportamentos leitores nos jovens, tais como a vontade de ler mais para poder escrever e participar de grupos de fanfiqueros, compartilhar a visão particular que teve da obra literária lida, entre outros fatores que produzem envolvimento em quem atua nesse universo das fanfics.

Nós ponderamos que o trabalho evidenciou novos conhecimentos para a pesquisadora e para os sujeitos que foram alvo da investigação, apesar de alguns reveses que tivemos pelo caminho. No balanço, foi um período de aprendizado intenso, mas que trouxe a sensação de que estamos explorando uma vereda importante na perspectiva de formar leitores de literatura.

Sabemos que a arte literária sozinha, principalmente em uma sociedade desigual e injusta como a nossa, não tem o poder de mudar vidas. No entanto, ela pode abrir as portas de outros mundos possíveis, plantar sonhos, fazer ver que a vida é mais do que observamos pelas janelas de nossas casas. E é justamente por tudo isso que a literatura é tão envolvente e nos faz acreditar que, como profissionais da educação, devemos, pelo menos, ajudar nossos alunos a formar o gosto por sua leitura, a fim de que, quem sabe

em momentos futuros, eles possam chegar a ser os leitores críticos que, além de apreciar as obras, são capazes de analisar e influir para mudar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5ª edição, São Paulo, Editora Scipione, 2006.
- ABREU, Márcia et al. **Caminhos do romance no Brasil: séculos XVII e XIX**. São Paulo: FAPESP, 2005.
- . **Cultura letrada Literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.
- AMORIN, Elaine Cristina. **Leitores e leituras de Harry Potter :a recepção da série no meio virtual**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários. 2009. <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/ecamorin.pdf>
- ANTUNES, BENEDITO. **O que significa ensinar a literatura no mundo contemporâneo?** In: revista Miscelânea. Assis, v. 18, p. 217-230, jul.-dez. 2015
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-1953]. p.261-306.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA, Maria Socorro Ap. A. e all. **A leitura do texto literário no ensino fundamental: um relato de experiência**. In: Revista Philologus, Ano 21, nº61. Supl.: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CINEFIL, jan./abr. 2015. p. 301-310.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Unesco. **Relatório de Monitoramento DE EPT 2008**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>. Acesso em 30/01/20107.
- BEISIEGEL, Celso. **Democratização do ensino e educação popular**. In: Marco, Valéria de; Leite, Ligia Chiappini Moraes; Sperber, Suzi Frankl (org.). Língua e Literatura: o professor pede a palavra. São Paulo: Cortez-APLL-SBPC, 1981.
- BORELLI, Silvia H. S. **Harry Potter: campo literário e mercado, livro e matrizes culturais**. 2006. 227 f. Tese (livre docência) – Faculdade de Ciências Sociais. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Algumas propriedades dos campos**. In: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRUNER, Jerome. **A construção narrativa da realidade**. Critical Inquiry. V. 8. P.1 - 21. 1991.

_____. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letras e Voz, 2014.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada - introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BÜRGER, Peter. **Teoria da Vanguarda**. Trad. de Ernesto Sampaio. Lisboa: Veja, 1993.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. In: **Estudos Avançados**. 1991. pp-173-191.

CAMPOS, Claudia Arruda; SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. **Adolescentes e Livros: A mediação na escola**. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins. São Paulo: Humanitas. FFLCH/USP, 1999.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

_____. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo Ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1997.

CECCANTINI, João Luís C. T. **Leitores de Harry Potter: do negócio à negociação da leitura**. In: JACOBY, S; RETTENMAIER, M; (orgs.) Além da plataforma nove e meia. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 23-52.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

_____. **O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação**.

Disponível em: <https://www.hildahilst.com.br/wp-content/uploads/2016/12/Harry-Potter.pdf>. Acesso em: 14/03/2017.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

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

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

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

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **A invenção do seriado.** In: Sobre os espelhos e outros ensaios. Trad. Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil.** (Org.). Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017.

Fernández A. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.** Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

FRYE, Northrop. **Anatomia da Crítica.** Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

FISH, Stanley. **Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities.** Harvard University Press. Cambridge Massachusetts London, England F/SO p-p 338-355.

GONÇALVES, Silvia Maria. **O mundo na sala de aula**: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Parábola, 2017.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GROSSMAN, Lev. Apresentação. In: **Fic**: por que a fanfiction está dominando o mundo. Trad. Marcelo Barbão. 1ª ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro: 2017.

GUMBRECHT, H. U. As consequências da estética da recepção: um início postergado. In: **Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. p. 25.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus ed., 1980. 239 p.

HENRIQUES, Marco P. R. **Harry Potter, comunicação e consumo**: dinâmicas culturais, lógicas de produção, embates e construção de uma audiência de consumidores-leitores

HIRATA, Giselle. **O feitiço perdura**. In: Revista Mundo Estranho. Ed. 196. São Paulo: Abril, junho/2017.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.

JAMISON, Anne. **Fic**: por que a fanfiction está dominando o mundo. Trad. Marcelo Barbão. 1ª ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro: 2017.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 b. p. 85-103.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. 1 edição. São Paulo: Ática, 2002.

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

_____. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LLOSA, Mario Vargas. **As ilusões da literatura e da ficção comunista**. Publicado no jornal Folha de São Paulo, em 24/04/1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/4/24/ilustrada/26.html>.

LUKÁCS, Georg. **Teoria do romance**. Trad. de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **A literatura deve dar prazer**. Rio de Janeiro: Nova Escola: a revista do professor, São Paulo, v. 16, n. 145, p. 21-23, set. 2001. Entrevista concedida a Priscila Ramalho.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Ivanda. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (2005).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MAUGHAM, W. Somerset. **Servidão humana**. Antônio Barata (trad.). São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MUKAROVSKÝ, Jan. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Trad. Manuel Ruas Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

NEVES, André de J. **Cibercultura e literatura identidade e autoria em Produções Culturais Participatórias e na Literatura de Fã**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NETO, José Castilho Marques. (Org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. Disponível em: http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/plano_nacional_livro_leitura_-_textos_historias_.pdf. Acesso em: 31 mai. 2017.

OLIVEIRA, Eloisa da Rosa. **Literatura e sociedade**: entre o conceito de distinção e o julgamento do gosto. Palhoça: Anais do Sulletras – Unisul, 2016. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/PDF/Eloisa-Oliveira.pdf>. Acesso em: 15/05/2017.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

OSAKABE, Haquira. **Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita**. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**. Curitiba: 2008.

_____. Secretaria de Estado da Cultura. **Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura do Paraná - PELL**. Curitiba: SEEC, s.d. Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/plano_livro_2011/pell_pr_2011.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017.

PELLEGRINI, Tânia. **A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado**. Horizontes, v.15, p. 325-335, 1997.

ROCHA, Ruth. **Pra não vacinar a criança contra a leitura**. *Leitura: teoria & prática*, v. 2, p. 3 -10, out. 1983.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 263 p.

SAMPER, María del Mar G.; TABARES, Isabel R. **Criar o hábito de ler: a narrativa heroica na literatura juvenil**. São Paulo: Paulinas, 2015.

SANDMANN, Marcelo. **Aquém-além-mar: presenças portuguesas em Machado de Assis**. Campinas: UNICAMP/IEL, 2004. (Tese de doutorado, texto impresso e encadernado).

SILVA, Regina Coeli Machado e. **Para além da escola: práticas e saberes de leitura entre jovens**. In: *Contextos escolares de fronteira: resultados de pesquisas interinstitucionais*. Cascavel: Edunioeste; Londrina: Eduel, 2016.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2005.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Best-Seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1988.

TARDIF, Maurice and RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Orgias*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ULHÔA, Eliana G. et al. A formação do aluno pesquisador. In: *Educação & Tecnologia*, N.2, 2008. Disponível em: <http://www2.cefetmg.br/dppg/revista/index.html>. Acesso em: 2016.

WATT, Ian. **A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Passo Fundo – v.5 – n. 1 – 9-20 – jan./jun. 2009*.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

IMAGENS:

Cartaz do filme *Harry Potter e a pedra filosofal* disponível em: <https://capadedvd.wordpress.com/tag/harry-potter/>

Diário de um Banana (filme). Disponível em: <https://tequiladiaria.com/tag/filme/>

Divergente. Disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-195022/>.

Hermione Granger. Disponível em: http://harrypotterforevers3.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html

O escaravelho do diabo. Disponível em: <http://cinepop.com.br/o-escaravelho-do-diabo-88505>

O fazedor de velhos. Disponível em: <http://nossocdl.blogspot.com/2013/03/resenha-o-fazedor-de-velhos-de-rodrigo.html>

Cartaz do filme *Percy Jackson*. Disponível em: <http://www.saraiva.com.br/percy-jackson-e-os-olimpianos-vol-1-o-ladrao-de-raios-7963531.html>

Ronnie Weasley. Disponível em: <https://www.pinterest.com/pin/542894930055427856/>

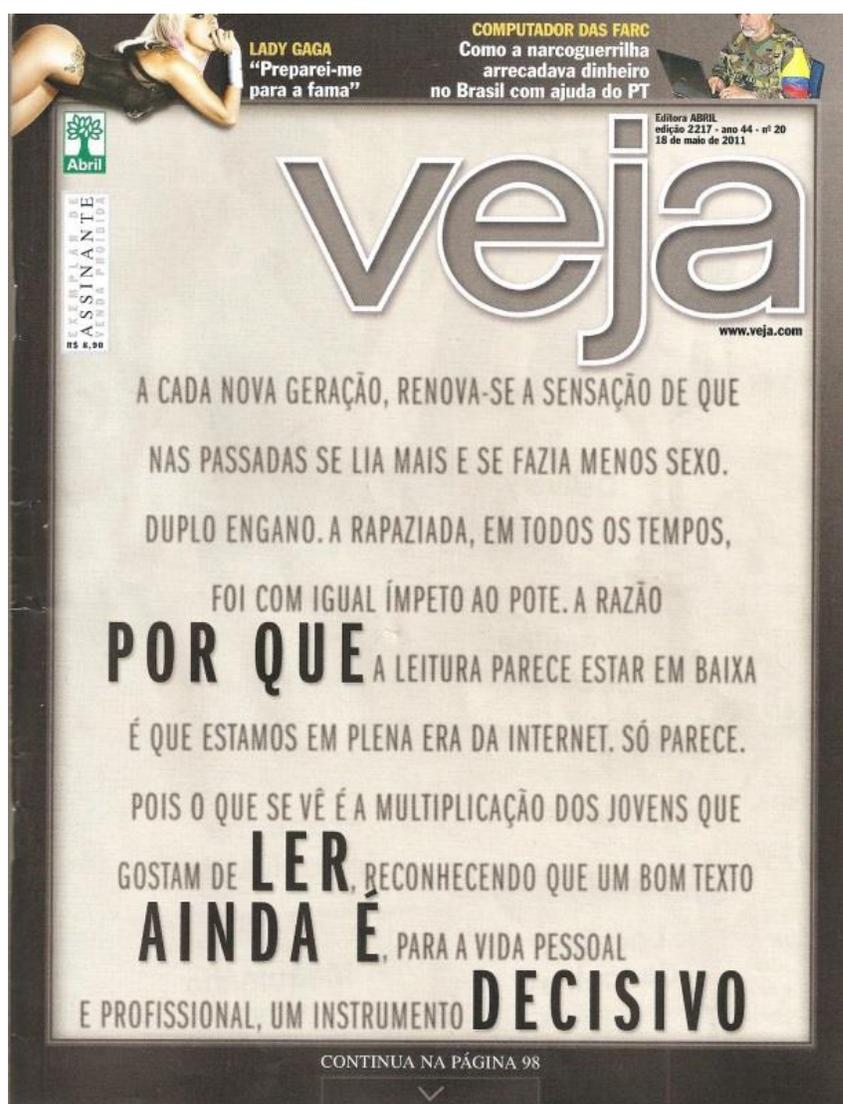
Voldemort. Disponível em: <https://www.flogao.com.br/dumbledorepotter/126020281>

WILHELM MEISTER. Disponível em: <https://armonte.wordpress.com/tag/os-anos-de-aprendizado-de-wilhelm-meister/>

ANEXOS

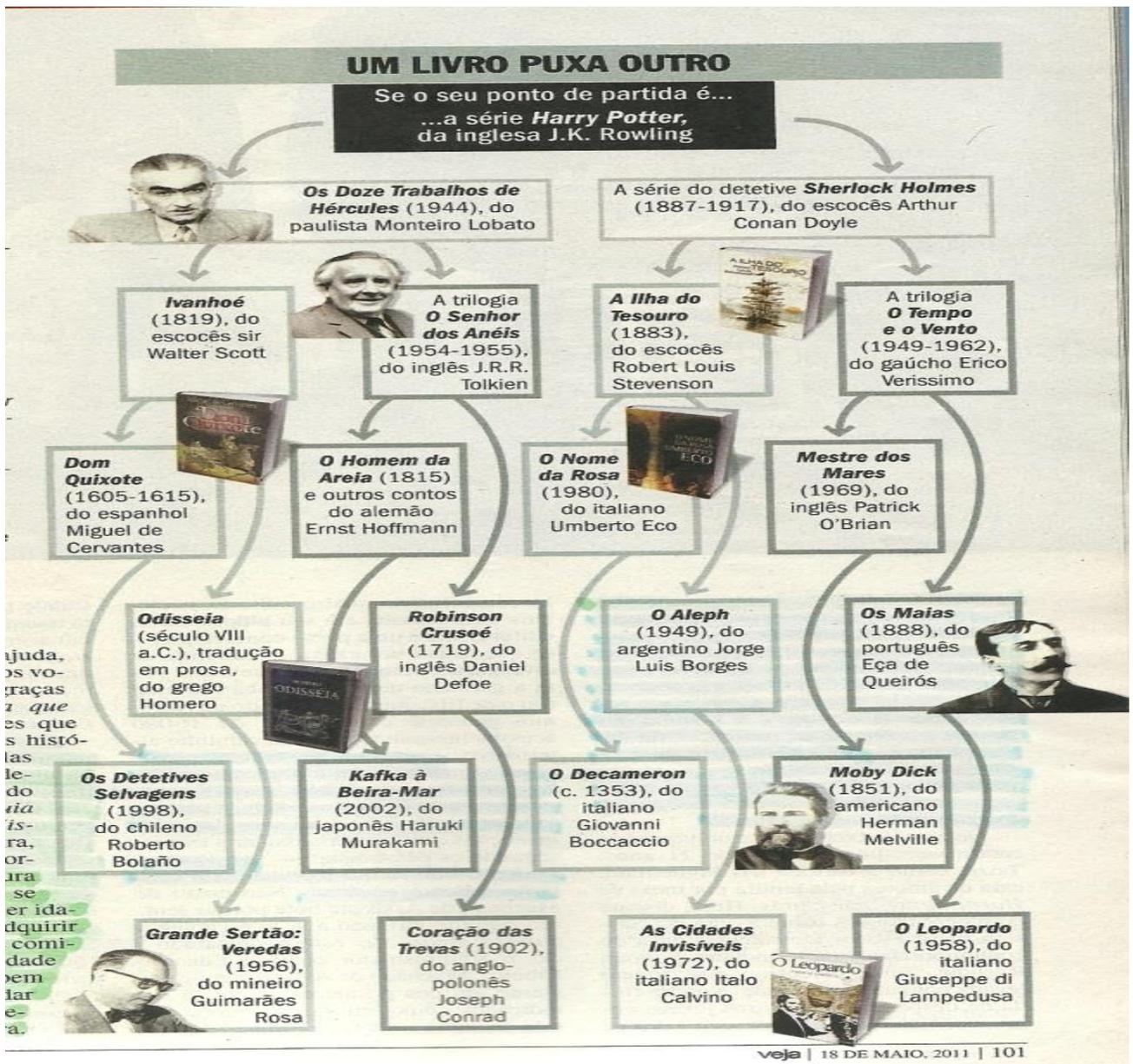
ANEXO 1

CAPA DA REVISTA VEJA SOBRE O AUMENTO DO NÚMERO DE LEITORES ENTRE OS JOVENS

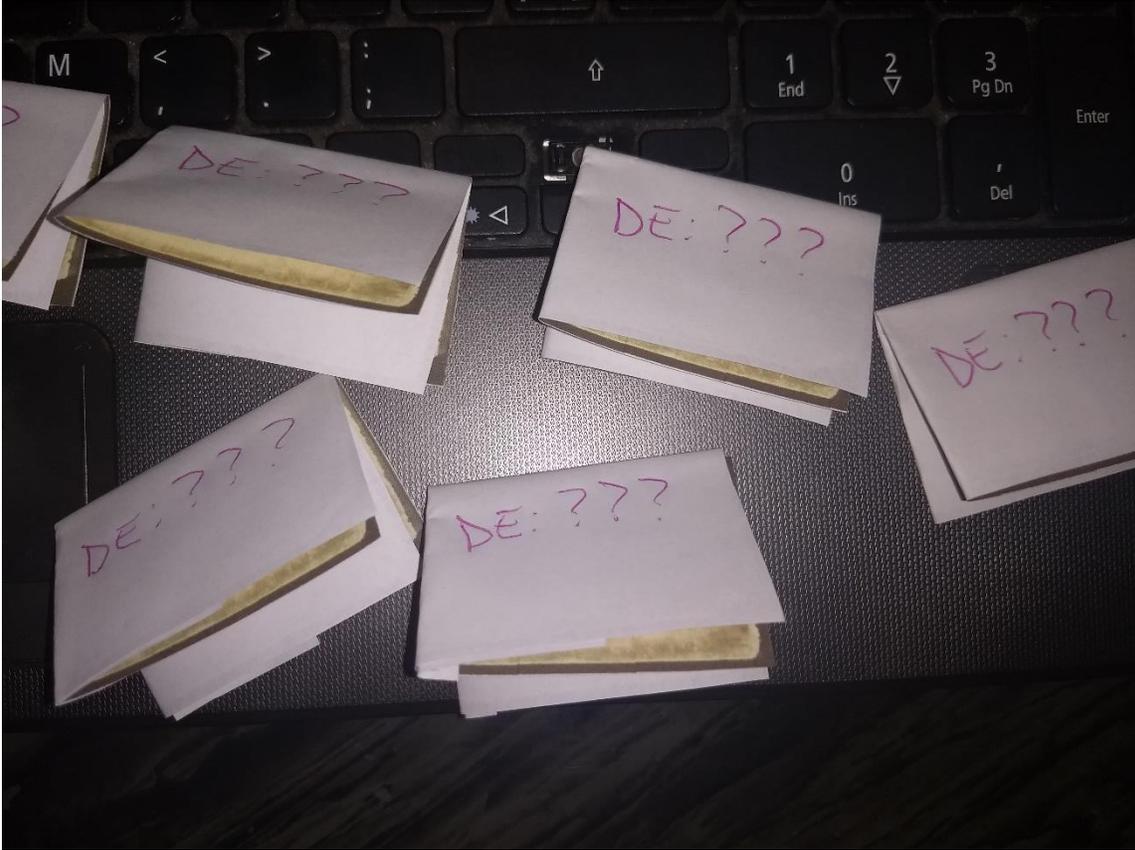


ANEXO 2

DIAGRAMA DE CAMINHOS POSSÍVEIS DE LEITURA A PARTIR DA OBRA HARRY POTTER



Anexo 4
MOSTRA DAS ATIVIDADES E DECORAÇÃO FEITAS PARA OS ALUNOS

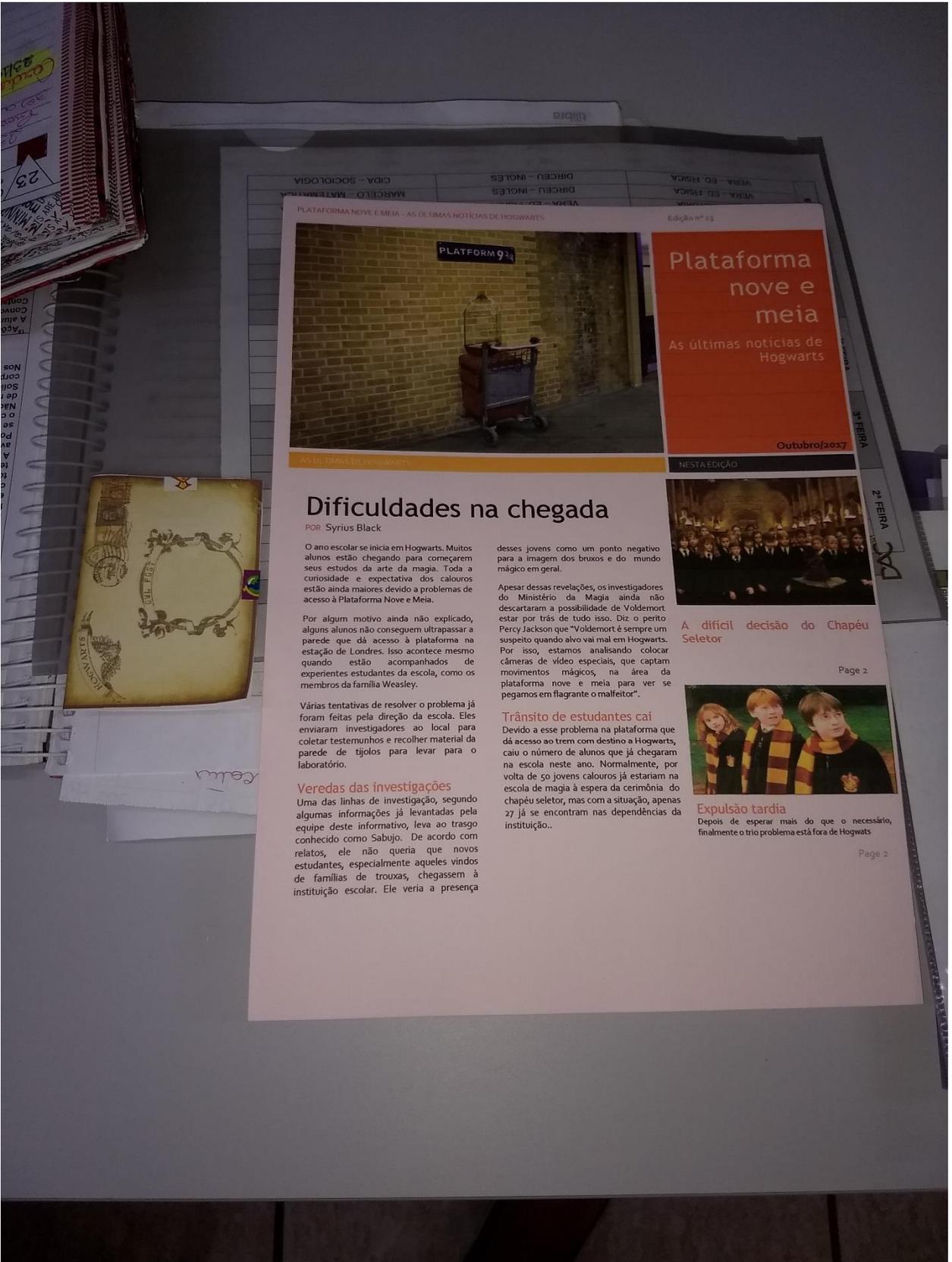




Harry Potter

Você sabia que as casas de Hogwarts receberam os seguintes nomes no Brasil: Slytherin (Sonserina), Ravenclaw (Corvinal), Hufflepuff (Lufa-Lufa) e Gryffindor (Grifinória).





PLATAFORMA NOVE E MEIA - AS ÚLTIMAS NOTÍCIAS DE HOGWARTS

Edição nº 33



Plataforma nove e meia
As últimas notícias de Hogwarts
Outubro 2017

AS ÚLTIMAS NOTÍCIAS DE HOGWARTS

NESTA EDIÇÃO

Dificuldades na chegada

POR Sirius Black

O ano escolar se inicia em Hogwarts. Muitos alunos estão chegando para começarem seus estudos da arte da magia. Toda a curiosidade e expectativa dos calouros estão ainda maiores devido a problemas de acesso à Plataforma Nove e Meia.

Por algum motivo ainda não explicado, alguns alunos não conseguem ultrapassar a parede que dá acesso à plataforma na estação de Londres. Isso acontece mesmo quando estão acompanhados de experientes estudantes da escola, como os membros da família Weasley.

Várias tentativas de resolver o problema já foram feitas pela direção da escola. Eles enviaram investigadores ao local para coletar testemunhos e recolher material da parede de tijolos para levar para o laboratório.

Veredas das investigações

Uma das linhas de investigação, segundo algumas informações já levantadas pela equipe deste informativo, leva ao trasto conhecido como Sabujo. De acordo com relatos, ele não queria que novos estudantes, especialmente aqueles vindos de famílias de trouxas, chegassem à instituição escolar. Ele veria a presença

desses jovens como um ponto negativo para a imagem dos bruxos e do mundo mágico em geral.

Apesar dessas revelações, os investigadores do Ministério da Magia ainda não descartaram a possibilidade de Voldemort estar por trás de tudo isso. Diz o perito Percy Jackson que "Voldemort é sempre um suspeito quando algo vai mal em Hogwarts. Por isso, estamos analisando colocar câmeras de vídeo especiais, que captam movimentos mágicos, na área da plataforma nove e meia para ver se pegamos em flagrante o malfetor".

Trânsito de estudantes cai

Devido a esse problema na plataforma que dá acesso ao trem com destino a Hogwarts, caiu o número de alunos que já chegaram na escola neste ano. Normalmente, por volta de 50 jovens calouros já estariam na escola de magia à espera da cerimônia do chapéu seletor, mas com a situação, apenas 27 já se encontram nas dependências da instituição..



A difícil decisão do Chapéu Seletor

Page 2



Expulsão tardia

Depois de esperar mais do que o necessário, finalmente o trio problema está fora de Hogwarts

Page 2

A difícil decisão do Chapéu Seletor

Por Alvo Dumbledore

Ele tem trabalhado pelas melhores escolhas há centenas de anos. Por isso, suas albas estão gastas, seu topo está caído e suas pálpebras têm dificuldade em se manterem abertas. O Chapéu Seletor, figura folclórica da Escola de Magia de Hogwarts, depois de ajudar tantos a tomarem o rumo certo em suas vidas mágicas, agora enfrenta ele próprio uma difícil escolha: aposentar-se ou não - eis a questão.

Ninguém sabe ao certo sua idade ou o exato número de anos pelos quais ele tem trabalhado na renomada escola de artes mágicas, mas estima-se que, no mínimo, há três séculos ele realiza o seu ofício anual de seleção dos estudantes para se tornarem membros das casas.

Apesar de toda essa história de dedicação às melhores cabeças do mundo mágico, o Chapéu está cansado. Sabendo disso, a direção da escola ofereceu a ele a possibilidade de se aposentar de seu papel de escolhedor oficial das casas escolares.



A imagem mostra o Chapéu Seletor em ação. "Se aposentar o caso o qual cada estudante será membro é uma arte", afirma o artigo.



REPRODUÇÃO DE UMA DE MUITAS PINTURAS DO CASTELO DE HOGWARTS. SMA, TAMBÉM SOU PINTOR.

Ele está indeciso em relação à oferta, pois, apesar de estar avançado em idade e uso, ainda não tem certeza sobre se está preparado para sair de cena.

Assim, as próximas semanas dirão se teremos de confeccionar um novo chapéu mágico ou se seguiremos com nosso sábio amigo atuando em Hogwarts.

ALUNOS CAUSADORES SÃO EXPULSO DE HOGWARTS

Por Draco Malfoy



Na foto, os invisíveis sábios de Hogwarts.

Nas últimas semanas, a polémica tomou conta do universo dos bruxos. Afinal, não é qualquer dia que um de seus alunos mais famosos, no caso Harry Potter, junto com seus colegas Hermione Granger e Ronald Weasley, é expulso da escola.



Nascimento de Norberto.

Tudo começou quando os jovens bruxinhos decidiram ajudar Norberto - o dragão do guarda-caça Hagrid, funcionário da escola - a fugir para a Noruega, local clássico de reprodução dessa espécie. No entanto, o animal não estava preparado para ficar fora dos muros da escola.

Naquele país, Norberto saiu de controle matando diversos morcegos e corujas, além de outros dragões. Assim, pela

irresponsabilidade de colocar em risco a vida de outras espécies, por mais nobres que fossem suas intenções de ajudar o amigo, os sábios decidiram que os três alunos deveriam ser expulsos da escola e terem suas carreiras na bruxaria encerradas.

Este jornal apoiou a iniciativa e ainda acredita que essa punição demorou para acontecer, tendo como consequência um mau exemplo para outros alunos.



burca

Formulário de
Fechamento do ano letivo
Formulário de
Reunião Pedagógica
Conselho de Classe
Plano de Abandono







Anexo 5

DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 1

<p>Escola de Educação Básica _____</p> <p>Turma: 7º ano B – Total de alunos: 21 alunos.</p> <p>Período: Vespertino</p> <p style="text-align: center;">MÓDULO I:</p> <p>Duração: 5 aulas</p> <p>Datas: 26/10/2017 a 31/10/2017.</p> <p>Número de alunos presentes: 21 alunos.</p>		
<p>Tema da Prática: Literatura, leitura. A personagem e a narrativa de Harry Potter e a Pedra Filosofal:</p>		
Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
<p>Aulas 1 a 5</p> <p>Nesta aula, espera-se dos alunos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Partilhem seus saberes prévios a respeito dos temas e das obras selecionadas. – Apreciem as obras apresentadas, valorizando seus recursos artísticos. – Exprimam suas emoções e sensações despertadas pela recepção das obras. – Considerem e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas. – Compartilhem o que assimilaram sobre as obras trabalhadas, descrevendo suas impressões. – Percebam os traços mais importantes de cada trabalho artístico, relacionando-os conforme sua recepção pessoal. 	<p>Aulas 1 a 5</p> <p>a) Levantamento de conhecimentos de mundo e de diferentes experiências pessoais sobre os temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Vocês têm o hábito ou o gosto pela leitura? Apreciam a Literatura? Quais estilos de livros gostam de ler? Quais são as suas obras preferidas?</i> – <i>Quanto a Harry Potter, vocês já ouviram falar sobre ele antes? O que sabem a respeito da história e da personagem?</i> <p>b) Questionamentos sobre a expressividade e particularidades da obra <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>. O que mais chamou a atenção de vocês na história? Por quê? O que pensam sobre a</p>	<p>Aulas 1 a 5</p> <p>a) Confronto dos conhecimentos prévios com elementos fornecidos pelos textos e imagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> – - Após a exibição de trecho de Harry Potter e a Pedra Filosofal, discussão sobre a obra, levantando os seguintes questionamentos: quais foram as sensações causadas pela película? O que a história do filme tem de diferente do nosso cotidiano? Quais foram os momentos em que os estudantes perceberam a presença do fantástico na narração do filme? Quais situações ali apresentadas foram mais mágicas na opinião deles? Em quais lugares e situações do cotidiano nós nos deparamos com o fantástico? – Como era a vida da personagem vivendo na

<p>– Destaquem associações e observações visíveis na obra (vídeos), indicando e evidenciando os aspectos da sensibilidade estética entre elas.</p> <p>– Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos.</p> <p>– Percebam a presença do fantástico e do mágico no filme Harry Potter e a Pedra Filosofal, da Warner Brothers, e sejam capazes de refletir sobre a presença da magia e da fantasia no cotidiano, as formas como ele aparece em nossa vida.</p> <p>– Percebam a necessidade de fantasia e de sonho que precisamos ter para tornar a vida mais leve e extravasar nossos desejos.</p> <p>–</p>	<p>relação de Harry com sua família, seus tios e primo? Como era sua vida antes de ele ir para Hogwarts?</p> <p>c) Vocês já haviam lido algum dos livros ou assistido aos filme da série <i>Harry Potter</i>?</p> <p>– Vocês já tinham ouvido falar de J. K. Rowling, a autora de <i>Harry Potter</i>?</p> <p>- Já conheciam algo sobre a vida de bruxos e bruxas da realidade?</p> <p>- Vocês costumam ler outras sagas literárias? Quais delas vocês conhecem?</p> <p>- Após a exibição de trecho de Harry Potter e a Pedra Filosofal, discussão sobre a obra, levantando os seguintes questionamentos: quais foram as sensações causadas pela película? O que a história do filme tem de diferente do nosso cotidiano? Quais foram os momentos em que os estudantes perceberam a presença do fantástico na narração do filme? Quais situações ali apresentadas foram mais mágicas na opinião deles?</p>	<p>casa de seus parentes? Harry tinha muitos amigos? Quais eram os sonhos e expectativas dele naquele momento? Você conhece jovens que vivam de favor com familiares e passem por situações parecidas com as que Harry vivia com a família Dursley?</p> <p>b) Questionamentos e apontamentos feitos mediante intervenção do professor:</p> <p>– É possível perceber a relação da personagem Harry Potter com a da Gata Borracheira?</p> <p>c) Confronto das hipóteses levantadas com os conhecimentos adquiridos por meio contextualização e intervenção do professor:</p> <p>– A partir das informações textuais e contextuais o que podemos depreender sobre as intenções dos autores em suas obras? A que tipo de público consumidor elas se destinavam? O que essas obras queriam provocar em seus leitores?</p> <p>d) Exploração dos principais recursos formais e artísticos utilizados pelos autores para alcançar seus objetivos (quais conhecimentos estão envolvidos no processo de criação das obras):</p> <p>- Jogo da memória, com imagens das personagens da história e características de cada uma delas. Os alunos teriam de ligar umas às outras conforme o que puderam observar do filme ou do que sabiam da obra.</p>
--	--	--

		Distribuição dos exemplares do livro Harry Potter e a Pedra Filosofal, de J. K. Rowling, para que os estudantes pudessem começar a leitura da narrativa.
<p>Notas de Campo: 26/10/2018 a 31/10/2018 Aulas 1 a 5</p> <p><u>26/10/2017</u> – Aula 1 – Apesar de o dia estar chuvoso, o que poderia ocasionar a falta de diversos alunos, a turma do 7º ano B estava praticamente completa na aula. A sala estava decorada com materiais relacionados ao universo de Harry Potter. Cheguei caracterizada como bruxa, o que causou um impacto nos alunos. Eles adoraram a decoração temática da sala.</p> <p>Os estudantes estavam ansiosos sobre o que iria acontecer nas aulas.</p> <p>Iniciei uma conversa com eles sobre literatura, leitura, o que sabiam a respeito de Harry Potter, sobre seus personagens, sobre a história narrada no livro, como era a vida dele, se já haviam assistido ao filme ou lido o livro, se sabiam algo sobre bruxaria e bruxos. A aula terminou antes do esperado, pois o recreio da turma nas quintas-feiras é dividido em duas partes. No entanto, como estava chovendo nesse dia, a pausa acabou sendo bem longa e os alunos não retornaram para finalizar a aula. Assim, ficamos pelo meio do caminho em nossa conversa.</p> <p>27/10/2017 – Aula 2 – Terminei minha conversa com os alunos discutindo sobre sagas que eles costumam ler, entre outras questões relacionadas à leitura e à literatura. Em seguida, solicitei a eles que escrevessem um pequeno texto em que falariam sobre as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se já tinham ouvido falar de Harry Potter antes de a professora mestranda ir até a escola aplicar o projeto; - Se já tinham assistido a algum filme da série Harry Potter; no caso de resposta ser positiva, se haviam lido a obra literária antes; - a opinião deles sobre a personagem Harry Potter e o que sabiam sobre o livro. 		

A entrega dos exemplares de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling, finalizou a aula.

30/10/2017 – Aula 3 – Nessa aula, foi feita a exibição de um trecho do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*.

30/10/2017 – Aula 4 – Após a apresentação do segmento do filme, seguiu-se uma discussão com os alunos a respeito de questões que puderam ser vistas na narrativa fílmica, tais como: quais foram as sensações causadas pela película; o que a história do filme tem de diferente do nosso cotidiano; quais foram os momentos em que os estudantes perceberam a presença do fantástico na narração do filme; quais situações ali apresentadas foram mais mágicas na opinião deles. Também discutimos sobre a presença do fantástico no cotidiano deles, sejam em filmes, videogames, internet, na escola, entre outros contextos. Além disso, foi comentado a respeito da necessidade de fantasia e do maravilhoso no dia a dia de todos e os motivos disso.

31/10/2017 – Aula 5 – Infelizmente, houve uma surpresa desagradável nesta aula: quando cheguei na sala do 7º B, vi que toda a decoração temática do Harry Potter havia desaparecido. Os alunos da turma afirmaram que não eram os responsáveis por tal acontecimento. Isso me causou um impacto negativo, pois não esperava que haveria a destruição de algo que não parecia incomodar ninguém, mas que havia sido colocado lá apenas para ajudar os alunos a mergulharem no universo de Harry e da bruxaria. Por coincidência, nesta data se comemorava o Dia das Bruxas.

Anexo 6 – DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 2

<p>Escola de Educação Básica _____</p> <p>Turma: 7º ano B – Total de alunos: 21 alunos.</p> <p>Período: Vespertino</p> <p style="text-align: center;">MÓDULO II:</p> <p>Duração: 3 aulas</p> <p>Data: 31/10/2017 a 07/11/2017</p> <p>Número de alunos presentes: 21</p>		
<p>Tema da Prática: O herói em <i>Harry Potter</i>, na literatura, no conto <i>O Herói</i> e na vida real.</p>		
Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
<p>Aulas 1 a 3</p> <p>Nesta aula, espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Partilhem seus conhecimentos prévios acerca do tema e das obras selecionadas. – Apreciem as obras apresentadas, valorizando seus recursos artísticos. – Expresssem seus sentimentos e sensações despertados pela recepção das obras e pela sua intersecção com a realidade. – Reflitam e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas. – Compartilhem suas percepções acerca das obras descrevendo suas impressões. – Atendem para os traços mais importantes de cada obra relacionando-os conforme sua recepção pessoal. 	<p>Aulas 1 a 3</p> <p>a) Levantamento de conhecimentos de mundo e de diferentes experiências pessoais sobre os temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Vocês já pararam para pensar no papel de Harry Potter em sua narrativa? O que é um herói? Você gosta de histórias de heróis? Já conheceu alguém que tenha praticado algum ato de heroísmo? Você já praticou teve alguma atitude heroica? O que fazem os heróis do cotidiano?</i> – <i>Quanto ao conto, vocês já o ouviram antes?</i> <p>b) questionamentos sobre a expressividade e particularidades das obras, bem como as relações entre elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>O que mais chamou a atenção de vocês em cada obra apresentada? Na sua opinião, qual obra é mais expressiva? Por quê? Será</i> 	<p>Aulas 1 a 3</p> <p>a) Após a exibição da reportagem e a leitura do texto, confrontá-las com as expectativas anteriores dos alunos.</p> <p>b) Questões sobre o texto <i>O herói</i>, de Domingos Pellegrini, e sobre o vídeo do herói do cotidiano, em que os estudantes deveriam estabelecer uma conexão entre os tipos de heroísmo.</p> <p>c) Questionamentos sobre a expressividade e particularidades dos textos (audiovisual e conto), bem como as relações entre eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>O que mais chamou a atenção de vocês em cada texto apresentado? Que semelhanças e quais diferenças podemos perceber entre elas? Existe alguma relação entre os textos apresentados?</i>

<ul style="list-style-type: none"> – Enumerem associações e observações entre as obras (romance e conto), apontando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas. – Identifiquem e compreendam os diferentes códigos, formas e elementos utilizados por seus autores em cada criação artística. – Construam sentidos sobre as obras por meio da interpretação dos elementos textuais e contextuais. – Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos, refletindo sobre a atemporalidade e universalidade das obras artísticas. – Produzam significados mais amplos sobre a questão do herói na literatura e na vida real, percebendo o que faz alguém merecer ser assim nominado. 	<p><i>que podemos relacioná-las entre si? Quais semelhanças e quais diferenças podemos perceber entre elas?</i></p> <p>c) questionamentos sobre a estrutura e elementos composicionais das obras, bem como os conhecimentos envolvidos no processo de produção das obras:</p> <p>–</p>	
<p>Notas de Campo: Datas: 31/10/2017 a 07/11/2017. Aulas 1 a 3 06/11/2017 – Aula 6 – No começo das atividades, fiz uma conversa rápida com os estudantes acerca do desaparecimento da decoração temática da sala de aula. Eles colocaram algumas hipóteses para o fato. Solicitei a eles que escrevessem um texto falando a respeito das seguintes questões relacionados a essa situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> – em sua opinião, o que teria acontecido com a decoração? 		

– o que você pensa a respeito desse fato?

Assim, os estudantes produziram seus textos e eu os recolhi para posterior leitura.

Em seguida, começamos uma conversa a respeito da presença do herói na narrativa de Harry Potter. Desta forma, indaguei os alunos a respeito do tópico com as seguintes questões:

06/11/2017 – Aula 7 – Nesse momento, apresentei aos alunos, distribuindo uma cópia para cada um deles, o conto *O Herói*, de Domingos Pellegrini. Fiz a leitura em voz alta para toda a turma. Depois, fiz oralmente algumas questões e comentários para que eles entendessem bem a história, pois eles ficaram com dúvidas sobre o que realmente aconteceu na narrativa.

Em seguida, distribuí algumas questões impressas para que eles as respondessem. Eles fizeram a atividade em duplas e responderam em seus cadernos. Eu li, carimbei e vi os cadernos.

07/11/2017 – Aula 8 – Nesta aula, trabalhei o conceito de herói, pois muitas vezes existe a visão de que são heróis apenas aqueles dotados de poderes que vão além do humano, mas se esquece dos heróis do cotidiano. Assim, levei um vídeo que mostrava uma dessas pessoas que praticam atos para ajudar aos outros, coletando comida e roupas para distribuir entre aqueles que não possuem nada ou quase nada.

Em seguida, distribuí aos alunos cópias de dois textos retirados de sites jornalísticos que abordavam atos de heroísmo praticados por pessoas comuns. Pedi a eles que fizessem a leitura dos textos. Para ajudá-los a refletir, propus a eles as seguintes perguntas:

- 1) Sobre o que tratam os textos 1 e 2?
- 2) Eles têm algo em comum com o vídeo que assistimos na aula? Explique sua resposta.
- 3) O texto *O herói*, de Domingos Pellegrini, e os textos da aula de hoje são do mesmo gênero? Qual é a diferença entre eles? O que eles têm em comum?
- 3) O que fizeram as pessoas retratadas nos textos?
- 4) Você acredita que existam heróis na sociedade atual?

- 5) Qual é a diferença entre os personagens dos textos 1 e 2 e Harry Potter?
- 6) É fácil identificar quem são os vilões no mundo de Harry Potter. Mas quem seriam os vilões no mundo em que vivemos?
- 7) Você já teve alguma atitude heroica em sua vida? Conte como foi.
- 8) Seria capaz de se arriscar em um ato de heroísmo como os praticados por Harry Potter ou por algum dos outros personagens? Em quais situações?

Os estudantes deveriam, então, fazer a leitura dos textos e responder ao questionário em uma folha que seria entregue a mim para posterior leitura e avaliação. Eles se mostram interessados na atividade e aproveitaram para tirar suas dúvidas para fazer a atividade.

Anexo 7 – DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 3

Escola de Educação Básica _____ Turma: 7º ano B – Total de alunos: 21 alunos. Período: Vespertino <p style="text-align: center;">MÓDULO III:</p> Duração: 8 aulas Data: 09/11/2018 a 20/11/2018 Número de alunos presentes: 21		
Tema da Prática: Bruxos e bruxas, bruxaria, quem foram e são os bruxos da realidade, bruxos famosos da história, contextos históricos e sociais relacionados ao tema bruxos e bruxaria		
Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
Aulas 1 a 8 Nestas aulas, espera-se que os alunos: – Partilhem seus conhecimentos prévios acerca do tema e das obras selecionadas.	Aulas 1 a 8 a) Levantamento de conhecimentos de mundo e de diferentes experiências pessoais sobre os temas:	Aulas 1 a 8 a) após a exibição do documentário, discutir com os estudantes sobre a imagem que eles tinham dos bruxos antes e depois de assisti-lo.

<p>– Apreciem as obras apresentadas, valorizando seus recursos artísticos.</p> <p>– Expressem seus sentimentos e sensações despertados pela recepção das obras e sobre a questão do herói na literatura e na vida real.</p> <p>– Analisem e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas.</p> <p>– Compartilhem suas percepções acerca das obras descrevendo suas impressões.</p> <p>– Atendem para os traços mais importantes de cada obra relacionando-os conforme sua recepção pessoal.</p> <p>– Destaquem associações e observações entre as obras (Harry Potter e a Pedra Filosofal, de J. K. Rowling, o conto Herói, de Domingos Pellegrini), seus heróis e aqueles da vida real, apontando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética, principalmente aqueles relacionados à figura do herói, em suas múltiplas facetas.</p> <p>– Identifiquem e compreendam os diferentes códigos, formas e elementos utilizados por seus autores em cada criação artística.</p>	<p>– O que é bruxaria? Quem eram os bruxos? Bruxaria existe mesmo? Ou só existe na ficção? Imaginam haver criaturas, tais como fadas, dragões, mula sem cabeça, na vida real? E íncubos e súcubos existem na vida real? Entendendo a questão.</p> <p>– Depois de separar os alunos em grupos, levá-los para o laboratório de informática para que pesquisem quem eram os bruxos das histórias no passado, quem disse que eles bruxos o que os fazia serem considerados como tais, como se vestiam, como era seu dia a dia. Assim, cada grupo de 4 ou 5 alunos pesquisará algum assunto específico relacionado ao tema.</p> <p>- A Santa Inquisição e as bruxas queimadas nos autos de fé (Joana D"Arc)</p> <p>- Pesquisar quem foram os bruxos mais famosos da história, suas histórias e imagens de como supostamente eram suas aparências.</p> <p>- Os estudantes confeccionarão, com papel <i>craft</i>, cartazes com as informações e imagens obtidas na pesquisa da aula anterior, ilustrando-os de acordo com as temáticas sorteadas entre os grupos.</p> <p>- Eles farão a apresentação dos cartazes para a turma juntamente com os dados colhidos na pesquisa.</p>	<p>b) o documentário quebrou suas expectativas?</p> <p>c) o que vocês descobriram de interessante sobre os bruxos na história da humanidade ao fazerem as pesquisas na internet? Teve algo que os surpreendeu?</p> <p>d) O que vocês sabiam sobre o Dia das Bruxas é diferente do que acharam em suas investigações?</p> <p>e) produção dos cartazes sobre os temas relacionados ao universo e à história dos bruxos.</p> <p>e) produção de texto e imagem sobre como eles seriam e que poderes teriam se fossem bruxos.</p>
---	--	--

<p>– Concebam sentidos sobre as obras por meio da interpretação dos elementos textuais e contextuais.</p> <p>– Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos, contemporizando a respeito.</p> <p>– Produzam releituras de bruxos e bruxas que povoam seu imaginário e a realidade circundante, pensando sobre qual tipo de sujeito-personagem gostaria de encarnar se fosse possível.</p>	<p>Depois, eles serão afixados nas paredes da sala de aula.</p> <p>- Discussão com a classe: aquilo que descobriram na pesquisa está de acordo com a imagem que tinham dos bruxos? Algo os surpreendeu? O que consideram mais interessante sobre a realidade de quem pratica bruxaria?</p> <p>Exibição de um documentário, feito pelo National Geographic Channel, chamado <i>Tabu: Bruxaria</i>, que conta como é o cotidiano e o que fazem os bruxos da vida real.</p> <p>Atividade: os alunos deverão desenhar como seriam como bruxos, quais acessórios utilizariam para fazerem suas mágicas (varinha, caldeirão etc) e dizer quais magias gostariam de fazer.</p>	
<p>Notas de Campo: Datas: 09/11/2017 a 20/11/2017. Aulas 9 a 16</p> <p>09/11/2017 – Hoje, os alunos estavam particularmente agitados e falando muito alto. Essa atitude estava dificultando a discussão oral do tema da aula. A equipe pedagógica interveio na sala para poder acalmar os alunos.</p> <p>Depois de passado o tumulto inicial, exibi uma parte de um documentário sobre o tabu da bruxaria, do National Geographic. Consegui passar apenas alguns minutos da película devido ao tempo curto disponível. Mesmo assim, os alunos se mostraram interessados. Dessa forma, tive de fazer algumas pausas na exibição para que eles pudessem tecer comentários sobre o conteúdo do vídeo e narrar situações vividas por pessoas conhecidas ou por eles mesmos que consideraram</p>		

similares ao que estava sendo mostrado na tela. Ver os questionamentos e correlações dos estudantes foi interessante.

10/11/2017 – Aula 10 – Nesta aula, exibi mais alguns trechos do documentário sobre bruxaria e, ao final, fiz mais uma conversa com os alunos. Desta vez, tentei fazer com eles uma comparação entre os bruxos do universo de Harry Potter, as bruxas clássicas das histórias infantis – feias, velhas, más e com verrugas na ponta do nariz – e os bruxos da vida real e atual que vimos no vídeo para que eles percebessem as diferentes formas com as quais os bruxos são retratados na ficção e na realidade. As diferenças de cada grupo foram comentadas pelos alunos e colocadas no quadro.

Em seguida, propus uma atividade de produção de texto na qual os alunos teriam que descrever que tipo de bruxo gostariam de ser. Havia algumas questões para nortear o texto deles:

- Quais poderes você teria se fosse um bruxo?
- como você se vestiria?
- Usaria algum instrumento como varinha mágica, caldeirão, vassoura etc.?
- Seria um bruxo do bem ou do mal?
- Se quiser, aproveite para fazer um desenho de você com sua aparência de bruxo.

Durante a atividade, andei pela sala conversando com os estudantes e tentei ajudar aqueles que estavam com dificuldade em exercitar a criatividade. Alguns se sentiram animados a fazer desenhos de como seria sua imagem se fossem bruxos.

13/11/2017 – Aula 11 – Neste dia, separei os alunos em grupos e distribuí entre eles alguns temas a respeito dos quais eles deveriam fazer uma pesquisa na internet. Além de encontrarem informações escritas sobre os conteúdos, deveriam também pesquisar imagens para ilustrá-los. Os temas de pesquisa foram os seguintes:

- * **Tema 1:** Existe bruxaria de verdade?
O que é bruxaria?
Quem eram os bruxos do passado?
- * **Tema 2:** O que é o Dia das Bruxas?
Qual é a sua história dessa comemoração?

- * **Tema 3:** O que foi a Santa Inquisição?
- * **Tema 4:** Quem foram os bruxos mais famosos da história?
Suas histórias de vida e suas imagens
- * **Tema 5:** Existem bruxos na atualidade?
O que eles fazem?

Assim, os estudantes utilizaram essa aula e a próxima, pois eram aulas geminadas, concentrados na busca por informações a respeito dos temas. Depois, imprimiram as imagens para trabalhar na confecção de cartazes.

13/11/2017 – Aula 12 – Pesquisa de informações e imagens sobre os temas relacionados anteriormente para a preparação de cartazes. Os alunos estavam concentrados em desempenhar essa atividade. Como eles tinham dificuldades em copiar e salvar imagens da internet, eu também estive bastante envolvida em ajudá-los a fazer a atividade. Muitos deles escolheram imagens de bruxas que poderiam ser coloridas depois para dar um pouco mais de colorido aos seus trabalhos.

16/11/2017 – Aula 13 – Confecção de cartazes com as informações e imagens que os alunos coletaram nas pesquisas que fizeram nas aulas 11 e 12. Neste dia, os alunos – divididos em grupos – começaram a montar seus cartazes com os materiais coletados nas pesquisas feitas nas aulas anteriores. Eles trabalharam de forma tranquila, sem maiores sobressaltos. Afinal, uma das coisas que estudantes mais gostam de fazer é trabalhar em grupo, pois assim podem ficar próximos de seus amigos. Eles dividiram as tarefas e iniciaram as atividades sem maiores percalços. Os materiais utilizados foram papel kraft, canetões coloridos, régua e lápis de cor.

17/11/2017 – Aula 14 – Comecei a aula fazendo a leitura de algumas das páginas iniciais de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de J. K. Rowling, para instigar a curiosidade dos alunos da turma alvo pela obra. Fiz isso, pois sabia que muitos deles estavam estagnados em sua leitura ou sequer a haviam começado. Eles ficaram em silêncio e ouviram. Alguns reclamaram que esse tipo de leitura não lhes agrada, mas fui em frente por alguns parágrafos. Quis deixar o mistério do que iria acontecer a seguir no ar e, quem sabe, fazer com que alguns deles fossem fisgados pelo interesse em saber o que iria acontecer a seguir.

Confecção dos cartazes temáticos relacionados à bruxaria e aos bruxos. Aqui, os alunos continuaram a produzir seus cartazes. Houve uma troca de grupos entre alguns estudantes que haviam faltado em aulas anteriores, em que os grupos foram formados. Isso acabou por atrasar um pouco o andamento dos trabalhos. Assim, eles não conseguiram terminar a atividade nessa aula, ultrapassando o limite de tempo que estava programado para tal tarefa. Dessa forma, tive de estender o prazo de entrega para a próxima aula.

20/11/2017 – Aula 15 – Nesta aula, os alunos continuaram confeccionando os cartazes sobre a bruxaria e as bruxas. Houve alguns atropelos devido ao fato de eles quererem trocar de grupos constantemente. Isso ocorreu por alguns terem feito a pesquisa, enquanto outros não haviam comparecido para as aulas nas quais eles foram levados ao laboratório de informática para fazerem a atividade na escola, durante o horário da aula. Essa situação tumultuou o andamento da aula e deu margem para conversas em volume alto e desnecessário, atrapalhando os outros grupos.

No entanto, depois de a professora ter se envolvido para negociar as trocas de conteúdos entre os grupos de estudantes, a situação se normalizou e eles voltaram ao trabalho. Apesar de não considerar necessário que se usassem quatro aulas para montar os cartazes, pensei ser melhor fazer isso do que abortar a tarefa no meio para não perder mais tempo.

20/11/2017 – Aula 16 – Essa turma tem duas aulas de língua portuguesa geminadas nas segundas-feiras. Portanto, esta veio em seguida da aula 15. Aqui, os alunos utilizaram o tempo para terminarem seus cartazes. Aqueles que iam finalizando os trabalhos foram incentivados a pegar na mochila o exemplar de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* para continuarem a leitura. Alguns deles realmente leram durante o tempo que tiveram disponível para isso. Alguns alunos até vieram fazer alguns comentários com a professora a respeito do que iam lendo.

Anexo 8

DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 4

Escola de Educação Básica _____ Turma: 7º ano B – Total de alunos: 21 alunos. Período: Vespertino <p style="text-align: center;">MÓDULO IV:</p> Duração: 7 aulas Datas: 01/12/2017 a 12/12/2017. Número de alunos presentes: 21 alunos.		
Tema da Prática: Fanfics e produção de fanfics		
Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-produção de texto	Atividades de produção
Aulas 1 a 7 Nesta aula, espera-se dos alunos que: – Partilhem seus saberes prévios a respeito dos temas e das obras selecionadas. – Apreciem as obras apresentadas, valorizando seus recursos artísticos. – Exprimam suas emoções e sensações despertadas pela recepção das obras. – Considerem e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas. – Compartilhem o que assimilaram sobre as obras trabalhadas, descrevendo suas impressões. – Percebam os traços mais importantes de cada trabalho artístico, relacionando-os conforme sua recepção pessoal.	Aulas 1 a 7 a) pesquisa sobre o que são as fanfics. b) Leitura de fanfics online. c) Identifiquem os temas mais trabalhados nas fics publicadas na internet. d) percebam que Harry Potter é uma série que gerou a produção de muitos textos de fãs mundo afora. d) reúnam ideias, após as leituras, para construir sua própria ficção de fã.	Aulas 1 a 7 a) Produção da fanfic. b) Reescritura do texto.

<ul style="list-style-type: none"> – Destaquem associações e observações visíveis na obra (vídeos), indicando e evidenciando os aspectos da sensibilidade estética entre elas. – Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos. – Percebam a presença do fantástico e do mágico no filme <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>, da Warner Brothers, e sejam capazes de refletir sobre a presença da magia e da fantasia no cotidiano, as formas como ele aparece em nossa vida. – Percebam a necessidade de fantasia e de sonho que precisamos ter para tornar a vida mais leve e extravasar nossos desejos. – Leiam e pesquisem sobre o universo das fanfics. - Produzam a própria fanfic baseada em <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>, de J. K. Rowling. 		
<p>Notas de Campo: 01/12/2018 a 12/12/2018 Aulas 1 a 7</p> <p><u>01/12/2017</u> – Fomos para o laboratório de informática para que os alunos fizessem um mapeamento on-line sobre as fanfics publicadas em alguns sites que publicam em língua portuguesa, os temas mais populares para a produção delas e os produtos culturais que mais inspiram os textos.</p>		

04/12/2017 – Neste dia, levei os alunos para o laboratório de informática para que eles fizessem uma atividade de leitura de fanfics on-line.

04/12/2017 – Nesta aula, assistimos à parte final do filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. O objetivo desta atividade foi o de propiciar que todos os estudantes tivessem acesso a, pelo menos, uma versão daquela narrativa. Afinal, nem todos completaram a leitura do romance e era necessário que todos soubessem do conteúdo da história para que pudessem elaborar suas fanfics baseadas na obra.

05/12/2017 – Produção de fanfic. Nesta aula, os alunos produziram uma primeira versão de uma fanfic baseada na narrativa de *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Eles receberam da professora a folha para que registrassem suas fanfics. Eles não poderiam esquecer de criar um título para sua produção.

Tive de andar e conversar muito para convencer a todos a criarem seus textos. Tentei propor ideias possíveis para seus textos, mostrar como eles poderiam conectar a história de Harry Potter com algo de seu cotidiano, com algo de que gostassem, apelando pelas possibilidades ilimitadas de criação que uma fanfic permite. Além disso, aleguei que se eles não gostavam muito de alguns personagens da saga juvenil Harry Potter, poderiam modificar as personalidades deles de acordo com o que considerassem interessante para suas histórias. A maioria dos estudantes, quase todos, entregou a atividade, mas foi uma luta para que isso acontecesse, uma atividade de convencimento por parte da docente.

07/12/2017 – Neste dia, retomei rapidamente os elementos necessários para a produção de um texto narrativo: personagens, espaço, enredo e narrador. Coloquei, principalmente, a questão das partes do enredo: situação inicial, estabelecimento de um conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho. Com isso, desejava fazê-los compreender que uma narrativa precisa contar uma história coerente e que, para que isso ocorra, é necessário não fugir desses elementos, por mais que o texto final não seja longo.

Em seguida, fizemos a construção de uma narrativa fanfic em grupo com os alunos. Fizemos o texto no quadro negro com a participação de todos. Dessa forma, eles puderam ver na prática uma narração fundamentada nos elementos necessários para contar uma boa história. Lembrando que, sendo o gênero escolhido uma fanfic, utilizamos personagens e espaços relacionados ao universo de Harry Potter.

07/12/2017 – Como é uma aula geminada à anterior, continuamos trabalhando no texto coletivo.

12/12/2017 – **Aula ()** – Nesta aula, os discentes realizaram a reescrita das fanfics. Eles pareciam, no geral, menos envolvidos com a atividade, mais dispersos e alegaram não estarem inspirados para produzir um texto. Eles puderam ter acesso à primeira versão do texto da fanfic, mas muitos optaram por criar algo totalmente novo.