



LEITURA COMO CRIAÇÃO: uma análise da recepção da obra *Fazendo Ana Paz*

Luisa Gonçalves Barreto

(Licenciada em Letras- IFFluminense/ Mestranda em Letras- UERJ)

Marília Siqueira da Silva (Doutora em Letras- UERJ/ Letras- IFFluminense)

Resumo: Levando em consideração as vivências leitoras de cada aluno, a prática da leitura está constantemente passível de mutações. Utilizando como *corpus* o livro *Fazendo Ana Paz*, pretende-se compreender como alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio formam diferentes sentidos sobre um texto. Este trabalho, de metodologia quali-quantitativa, fundamenta-se em estudos de leitura e de Estética da Recepção para refletir sobre os resultados obtidos na pesquisa de campo. Aponta-se ainda a possibilidade de se explorarem obras da literatura brasileira com alunos de faixas etárias discrepantes, considerando suas particularidades.

Palavras-chave: Leitura, Estética da Recepção, *Fazendo Ana Paz*.

1. Introdução

Não é de hoje que a leitura tem sido pauta de discussões no meio educacional, principalmente quando se fala em ensino de língua portuguesa. Muitos profissionais da área não encontram prazer nessa prática nem são despertados para ela, o que, segundo Cademartori (2012, p. 24), “não impede alguns deles de se empenharem honestamente na divulgação do livro entre os alunos e a trabalharem de modo a favorecer a outros melhor experiência de leitura que aquela que tiveram.”

Discorrer sobre qualquer assunto requer algum conhecimento. Ao falar de leitura, contudo, além do conhecimento teórico, aquele que vem por meio da prática é igualmente fundamental. Sobre a leitura, o texto, seu autor e receptores – tópicos a serem comentados ao longo desta pesquisa –, podem-se fazer algumas indagações, entre as quais se encontra a da necessidade de estabelecimento de determinados públicos para determinados livros. Isso realmente é preciso? Acredita-se que a distinção etária e de nível de escolaridade não se constitui fator único determinante que impeça o docente de selecionar uma mesma obra literária para discussão em suas diferentes turmas.

O presente estudo pretende verificar a possibilidade de ser trabalhado o livro *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, com grupos de alunos de faixas etárias discrepantes. Para isso, constituem-se como objetivos específicos a identificação do perfil da escola e dos estudantes voluntários do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, buscando-se averiguar também a experiência leitora desses; a compreensão, sob o viés da Estética da Recepção, dos efeitos do texto sobre os leitores e de como esses formam diferentes sentidos sobre o mesmo livro; e, por último, a discussão acerca da pertinência da classificação etária indicada nos livros.

A metodologia de caráter quali-quantitativa norteia este trabalho, realizando-se pesquisas bibliográficas e de campo, englobando aplicação de questionários para conhecimento dos atores do processo de leitura, como também encontros com os alunos



após o término da leitura do livro. Ressalta-se que as últimas etapas ocorreram separadamente com os voluntários do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e com os do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular do município de Campos dos Goytacazes. A opção por tal instituição justifica-se pelo fato de a rede pública não oferecer os três níveis de ensino – Fundamental I, II e Médio – em uma única unidade educacional, o que poderia interferir diretamente nos resultados dos dados coletados e, conseqüentemente, nos da pesquisa como um todo.

Em se tratando da motivação pessoal para a realização deste trabalho, é destacado o gosto pela prática leitora, contribuinte fundamental para o desenvolvimento de cada indivíduo. Se levadas em consideração também as vivências e experiências leitoras de cada aluno, a forma de realização dessa prática está constantemente passível a mudanças. A admiração pela autora Lygia Bojunga e, especialmente, pelo livro *Fazendo Ana Paz* foi, da mesma forma, grande influenciadora para a decisão do tema.

As inúmeras contribuições que a leitura pode trazer em diversos âmbitos constituem-se como uma considerável justificativa social e, ainda, profissional, na medida em que este trabalho busca incentivar o professor a fomentar o engajamento pessoal no que diz respeito às contribuições para a formação de sujeitos ativos e críticos socialmente. Segundo Britto (2012, p. 48), “promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Um valor, portanto. Um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude.”

Em termos acadêmicos, salienta-se a importância de considerar temas que dizem respeito à leitura, principalmente quando se pretende atuar como docente. Uma pesquisa que reflita acerca da escolha de livros para serem trabalhados em sala de aula e que pode auxiliar outros profissionais da área nesse sentido caracteriza-se como relevante academicamente e comprometida em contribuir para a prática profissional.

É inegável a existência de uma vasta quantidade de estudos que têm a leitura como temática principal. Sabendo isso, entende-se que a intenção deste trabalho não se traduz por esgotar o assunto, mas por trazer teorias e reflexões que dialoguem com concepções de leitura, sem ignorar o sujeito-leitor, este capaz de ressignificar o texto a cada virar de página.

2. Leitura: a prática como criação

Ninguém se cura dessa metamorfose. Não se retorna ileso depois de uma viagem dessas.
(Daniel Pennac)

É muito comum ouvir que o povo brasileiro não possui o hábito de ler, mas até que ponto o que é dito deve ser digno de confiança sem que haja maior investigação sobre o assunto? Em busca de mais informações para a composição desta parte, analisou-se a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016), realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) no ano de 2015. De acordo com dados revelados no documento, 56% dos brasileiros são considerados leitores – aqueles que leram 1 livro inteiro ou em partes nos 3 meses anteriores à entrevista –, o que mostrou, comparando a resultados de edição anterior da mesma pesquisa (2011), um aumento de 6%. Já em 2012, a renomada autora Ligia Cadermatori, comprometida com pesquisas sobre o ato de ler, afirma que:



O Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica e cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura. (CADERMATORI, 2012, p. 25)

Sendo assim, mesmo com mais da metade da população sendo considerada leitora pelo Ibope, ainda não é o suficiente. Ao refletir acerca da imprescindibilidade da leitura para a vida de um ser humano, desde a infância até a vida adulta, descobre-se que, quando realizada de forma frequente, “permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade.” (BRITTO, 2012, p. 47). Visto isso, são inegáveis as contribuições as quais concede aos indivíduos em contato com o texto. Nessa mesma perspectiva, ainda segundo Britto (2012, p. 47), ler constitui-se como “um hábito humanizador”.

É oportuna, portanto, neste momento, a pergunta: *O que é leitura?* No âmbito etimológico, o termo em questão tem a mesma origem de *escolha* e *eleição*, o que levanta a hipótese de que as escolhas e projeções imprimidas pelo leitor seriam o ponto central das significações que surgiriam ao longo do ato de ler (BRITTO, 2012, p. 18).

Ressalta-se, contudo, que o vocábulo *leitura* pode assumir diversos significados, é polissêmico. Em *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*, Britto (2012) elenca seis dos sentidos que a palavra pode apresentar. Dentre eles, serão destacados, nesta parte, apenas três.

O primeiro refere-se aos casos *leitura da luz*, *leitura da água* e *leitura do gás*, por exemplo, ações resumidas à decifração do valor de uma grandeza, realizadas pelo profissional denominado leiturista¹, e não leitor, ainda que ambos apresentem semelhanças entre si, uma vez que têm acesso a um código e conseguem decifrá-lo.

As expressões *leitura da mão* e *leitura dos búzios*, utilizadas principalmente no meio esotérico, caracterizam outra acepção do vocábulo. Britto (2012, p. 23) escreve que “os signos que se oferecem agora são indecifráveis tanto pelas máquinas como pela inteligência”, sendo esses revelados apenas para aqueles que possuam habilidade para interpretá-los.

O último sentido aqui abordado – *leitura de mundo* – diz respeito à conhecida concepção de Paulo Freire, que implica “o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências subjetivas mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas” (BRITTO, 2012, pp. 26-27). Para Freire (1989, p. 13), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Diferentemente das leituras realizadas por quiromantes ou pelo leiturista, nessa ocorrência, pode haver interpretação direta dos fatos sem qualquer mediação simbólica.

Será possível perceber, ao longo desta pesquisa, que a leitura de mundo é parte fundamental do processo de ressignificação das leituras literárias realizadas por cada indivíduo. É ela que ajuda o leitor a preencher as entrelinhas deixadas pelo autor no livro que escreve.

A apresentação das acepções acima faz com que se perceba que o ato ledor ultrapassa o reconhecimento das letras e a associação delas como mera atividade de decodificação, englobando assim outros aspectos. Diferem-se, entretanto, as acepções

¹ Tal concepção de Britto encontra respaldo na definição do termo como o funcionário que realiza a leitura e medição do consumo de água, gás e energia elétrica e inspeciona equipamentos para constatar irregularidades.” Disponível em: <<https://www.catho.com.br/profissoes/leiturista>> Acesso em: 23 ago. 2018.



das dimensões da leitura. De acordo com Vargas (2013, pp. 27-28), ler pode constituir-se como um ato de conhecimento e, conseqüentemente de prazer, uma vez que o auxílio à percepção do conteúdo informativo do texto é peça-chave para que se desenvolva o gosto pela leitura.

Outra dimensão trazida pela autora é a de leitura como criação e como incentivo à produção de texto. Entende-se a primeira colocação – leitura como processo criativo – a partir da seguinte fala de Vargas (2013, pp. 36-37): “ao ler, me transformo em coautora: escrevo com o autor outra e a mesma história em minha imaginação”. A segunda – leitura como incentivo à produção – por sua vez, pode ser traduzida por meio de outra citação da mesma autora: “A leitura é essencial para a compreensão do escrever, ou seja, só quando leio o texto literário e este me estimula a escrever ou criar a partir dele é que o círculo se fecha.” (2013, p. 36).

O presente trabalho adota a ideia da prática leitora como o próprio ato de criar, envolvendo diretamente o aluno-leitor em tal processo. Associa-se a essa concepção a Teoria da Recepção, assunto aprofundado na parte seguinte.

É possível que a essa altura surja a indagação entre os professores de Língua Portuguesa e Literatura sobre o seu papel diante do cenário atual. Com a difícil tarefa de facilitar a promoção das conseqüências naturais imediatas da leitura – a formação de cidadãos críticos e participativos e o auxílio ao desenvolvimento vocabular do aluno –, esse profissional ainda vê em suas mãos a responsabilidade de “levar quem lê a perceber as imensas possibilidades de conhecimento, sabedoria e informação” (VARGAS, 2013, p. 107), além de incentivar a busca pelo prazer da leitura, uma vez que sem este “jamais poderia aproximá-lo [o aluno] do texto” (2013, p. 27, grifo nosso) – missão um tanto quanto desafiadora.

Há quem pense que ser professor-leitor equivale a ter um alunado de leitores, entretanto para que este entenda e deseje experimentar a liberdade do ato de ler, são necessários dedicação e esforço contínuos, os quais vão além das contribuições imediatas da leitura, porque “não é, de modo algum, sob o aspecto do vocabulário e da sintaxe que a Literatura começa a nos seduzir.” (PENNAC, 2011, p. 47). Convoca-se, portanto, Calvino (1986, p. 45), que, com uma fala bastante pertinente, faz a seguinte afirmação:

a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre.

A incomparabilidade da leitura reside na incurável metamorfose à qual ela nos submete. Como se lê na epígrafe desta parte, de acordo com Pennac (2011, p. 39, grifo do autor), “Não se retorna ileso de uma viagem dessas. A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o prazer de ler”.

Outro desafio considerável a ser enfrentado pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura é o de não dedicar as suas aulas apenas aos aspectos textuais teóricos, a fim de que, assim, o foco se torne o próprio objeto: o texto. É sobre isso que Barthes (1987, pp. 83-84, grifo do autor) declara:

o lugar do prazer numa teoria do texto não é certo. Simplesmente, chega um dia em que se sente alguma urgência em *desaparafusar* um pouco a teoria,



em deslocar o discurso, o idioleto que se repete, toma consistência, em lhe dar a sacudida de uma questão. O prazer é essa questão.

Com o propósito de despertar esse prazer, sugere-se que, em vez de exigir a leitura, o professor partilhe com os alunos a sua própria felicidade ao ler (PENNAC, 2011, p. 73). Além do mais, torna-se imprescindível que os estudantes compreendam que o texto, de acordo com Cadermatori (2012, p. 50), permite que a nossa imaginação, bem como nossas experiências completem os vazios deixados por ele. A autora prossegue seu pensamento afirmando que o ato de ler é uma operação inacabada, porquanto aquele que se propõe a ler um mesmo livro em épocas diferentes de sua vida, perceberá “que a leitura já não é a mesma, porque já não é o mesmo o sujeito que lê. As vivências, que teve depois daquela primeira leitura, interferem no texto de tal modo que podem modificar a experiência, inclusive o fato de ter gostado ou não do que inicialmente leu.” (CADERMATORI, 2012, p. 50)

Com as considerações realizadas até este ponto, constata-se que cabe a nós, docentes, dedicar maior atenção à escolha dos textos a serem trabalhados com os alunos, uma vez que nem sempre os professores conseguem explorá-los adequadamente, “caindo a leitura, assim, no vazio das descobertas previsíveis das fichas de leituras que, em geral, acompanham os livros.” (VARGAS, 2013, p. 93). Pennac, em consonância com a perspectiva apresentada por Vargas, traduz de forma irônica as existências do aluno, dos pais do aluno e do professor respectivamente: “ele traficando fichas de leitura, nós face ao espectro de sua repetência, o professor em sua matéria ultrajada... E viva o livro!” (PENNAC, 2011, p. 61).

Em seus escritos, Vargas (2013, pp. 98-99) descreve quatro tópicos conclusivos sobre a atuação profissional dos docentes em relação ao incentivo à prática de leitura. Dentre essas conclusões, ressaltam-se as de número 3 e 4, cujas respectivas explicações seguem detalhadas a seguir:

- 3) Na abordagem do texto literário, existem procedimentos básicos e aplicáveis a qualquer nível escolar. Estes procedimentos são:
 - a) Abordagem conteudística inicial em seus vários níveis (histórico, sociológico, filosófico etc.), que são levantados pela turma com a ajuda do orientador, tendo-se sempre presente que, no texto, os significados são complexos e oscilantes.
 - b) Abordagem formal, que verifica como as questões estruturais servem ao conteúdo, entendendo-se questões estruturais como correlação sistemática das partes e as tensões geradas por essa correlação.
 - c) Criação complementar. Perceber o texto literário como aquele capaz de despertar seu leitor para a escrita, levando-o a criar efetivamente.
- 4) O prazer da descoberta teórica reside em sua aplicação somente quando o leitor já dominou e explorou razoavelmente o conteúdo. Ou seja, já compreendeu o texto literário como um campo de sentido e de criação.

A partir dessas reflexões, é possível compreender que a ação do professor não se deve restringir à formação de ledores, mas ter como principal objetivo a formação de leitores. A diferenciação desses dois sujeitos está na qualidade da decodificação do discurso: enquanto o ledor é aquele que apenas realiza a decodificação, o leitor, por sua vez, entende a relação entre o contexto e a forma textuais, conseguindo aplicar uma percepção com maior riqueza crítica ao que é lido (VARGAS, 2013, p. 29).

Ao final desta parte, portanto, resta-nos a convicção de que, apesar de não se estar tratando de um assunto pouco discutido nem tão pouco inédito, há muito mais para



pensar, realizar e discorrer a respeito da prática leitora e da atuação dos docentes de Língua Portuguesa e Literatura nesse âmbito, especialmente no que tange às obras literárias a serem adotadas no trabalho com os alunos.

3. Entre autor, obra e público, o último

...o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor.
(Roland Barthes)

A presente parte, dividida em duas, visa à conceituação da Estética ou Teoria da Recepção, bem como à colocação de considerações sobre a faixa etária sugerida pelos livros literários. Começemos pela Estética da Recepção, convocando os principais teóricos envolvidos com estudos sobre essa teoria.

a. Literatura e leitor: a Estética da Recepção

A estética da recepção[...] não hostiliza interpretações, nem pretende ser melhor que as precedentes...
(Regina Zilberman)

Medeiros (2013, pp. 38-39), em um de seus textos do livro *A graça da coisa*, relata uma situação bastante interessante, narrada anteriormente pelo escritor moçambicano Mia Couto:

O garoto reconheceu Mia Couto pelas fotos que já havia visto em jornais. Então perguntou para a moça: Esse livro é do Mia Couto? Ela respondeu: É. E o garoto mais que ligeiro tirou o livro das mãos dela e correu para a casa do escritor para fazer a boa ação de devolver a obra ao verdadeiro dono. [...] O autor é quem escreve, mas o livro é de quem lê, e isso de uma forma muito mais abrangente do que o conceito de propriedade privada – comprei, é meu. O livro é de quem lê mesmo quando foi retirado de uma biblioteca, mesmo que seja emprestado, mesmo que tenha sido encontrado num banco de praça. O livro é de quem tem acesso às suas páginas e através delas consegue imaginar os personagens, os cenários, a voz e o jeito com que se movimentam. São do leitor as sensações provocadas, a tristeza, a euforia, o medo, o espanto, tudo o que é transmitido pelo autor, mas que reflete em quem lê de uma forma muito pessoal. É do leitor o prazer. É do leitor a identificação. É do leitor o aprendizado. É do leitor o livro. [...] Assim são as histórias escritas também pela vida, interpretadas a seu modo por cada dono.

Se antes aderimos à concepção de texto como criação, agora, uma nova ideia, complementadora da anterior, é abraçada: o criador do texto é quem o lê.

Lima (2002, p. 51) afirma que os textos são “enunciados com vazios, que exigem do leitor o seu preenchimento”. Essa relação de “parceria”, como esse mesmo autor



sugere, é bastante discutida no âmbito da Estética da Recepção, viés sob o qual também se pauta este trabalho.

Como resposta a uma questão pendente na década de 60, a Estética da Recepção ganha força pela necessidade “de uma teoria da história que desse conta do processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público” (JAUSS, 1977, *apud* LIMA, 2002, p. 71).

Visando ao direcionamento do centro de gravidade para o público, essa teoria não desconsidera as experiências individuais de mundo, tampouco as leitoras, conferindo, assim, um caráter de maior liberdade no texto, espaço no qual o leitor também é responsável por dar vida ao que é lido. Zilberman (1989, p. 49), baseando-se no que foi desenvolvido pelos alemães estudiosos da teoria literária em questão, afirma que Jauss sugere que o foco não deve estar localizado exclusivamente sobre o autor e o texto, mas também sobre o leitor e a recepção. Nesse sentido, cabe a indagação acerca do que é o leitor para a Estética da Recepção.

Encontra-se no texto de Zilberman (1989, p. 49) a resposta para a questão acima, uma vez que a autora esclarece que o conceito de leitor, construído por Jauss, pauta-se nas categorias de horizonte de expectativa – códigos vigentes somados às experiências sociais acumuladas – e da emancipação – propósito e efeito alcançado pela arte, que confere uma nova perspectiva da realidade ao seu destinatário.

Ainda sobre o elemento central da Teoria da Recepção, salienta-se a constatação de que ele é também um elemento histórico, visto que

seu horizonte, delimitado pelas possibilidades de aceitação de uma obra, impõe restrições à liberdade de criação do escritor. [...] entre artista e audiência há uma relação *sui generis*², já que, a todo momento, a troca estimulada pela leitura, que parece colocar dois indivíduos em pé de igualdade, está em vias de chegar ao atrito e ao rompimento.” (ZILBERMAN, 1989, p. 99 – grifo da autora)

Wolfgang Iser (1989, *apud* LIMA, 2002, p. 107) diz ser o texto um local onde o autor atua em um universo já existente, porém que ainda necessita ser imaginado e interpretado de acordo com quem o lê.

Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto. (ISER, 1989 *apud* LIMA, 2002, p. 107)

Em consonância com o pensamento acima, convoca-se Grumbrecht (1975, p. 390 *apud* LIMA, 2002, p. 41), o qual afirma que a Estética da Recepção busca “compreender as condições de formações diferentes de sentido, realizadas sobre um dado texto, por leitores que estão de posse de disposições recepcionais mediadas por condições históricas distintas”.

As afirmações anteriores nos fazem refletir acerca das influências exercidas pelas experiências de mundo, bem como as de leitura do público em sua imaginação e interpretação do que é lido. Tais referências, das quais a vida do leitor é repleta,

2 O termo *sui generis* significa sem semelhança com nenhum outro, único no seu gênero; original, peculiar, singular, conforme o Dicionário Online de Português, disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sui-generis/>> Acesso em: 21 mai. 2018.



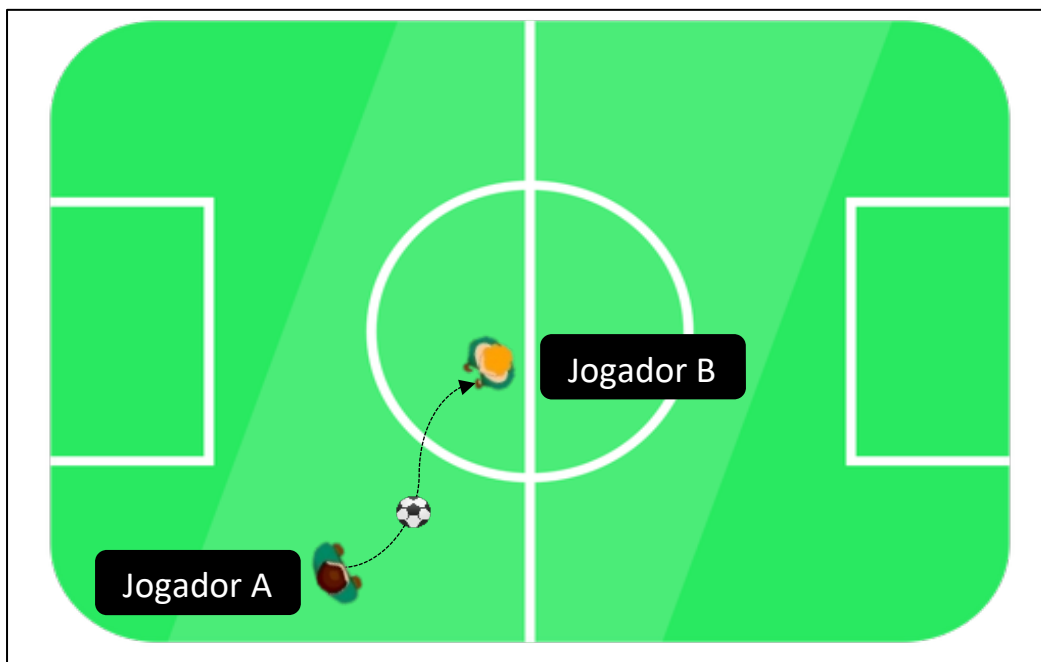
contrariamente ao que as próprias classificações etárias atreladas aos livros sugerem, independem de idade ou de fatores previamente estabelecidos, visto que, em uma sala de aula há uma diversidade de aspectos a serem levados em consideração quando se trata de leitura.

Ao pensar sobre a interconexão existente entre autor, texto e leitor, Iser (1989, *apud* LIMA, 2002, p. 105) afirma que a concepção de texto está diretamente relacionada à ideia de representação, visto que é a partir do material da realidade pré-dada, à qual a *mimese*³ faz referência e pretende representar, que o novo produto, fruto da relação do trinômio autor-texto-leitor, é modelado.

Em um de seus ensaios, Iser (1989 *apud* LIMA, 2002, p. 107) objetiva dispor o conceito de jogo sobre o da representação, afirmando que “Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual o autor se refere e intervém em um mundo existente, mas [...] visa a algo que ainda não é acessível à consciência.”

A fim de ilustrar a analogia proposta pelo pensador, segue a imagem:

Figura 1 - O jogo do texto



Fonte: A autora, 2018.

Na ilustração, os jogadores A e B representam respectivamente o autor e o leitor. A partida acontece no campo do texto e, nele, ocorre a transferência da bola de um jogador para o outro, o que caracteriza, no futebol, o fundamento do passe; este, por sua vez, significa, no contexto da Teoria da Recepção, a transmissão do próprio texto, antes sob domínio do autor, para o leitor.

No processo de “passar a bola” para o outro, o autor dificilmente sabe o que esperar do destinatário; o texto, dessa forma, passa a ser interpretado e imaginado pelo leitor, que se empenha “na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações.” (ISER, 1989 *apud* LIMA, 2002, p. 107).

3 O termo *mimese* foi emprestado da Teoria da imitação aristotélica, em *Arte Poética* (2011, p. 14), e remete à ideia de “fazer o mesmo que”, “imitar”.



A partir do momento em que a representação é modificada, entende-se que o mundo que o texto repete difere daquele ao qual se refere; portanto, tal como afirma Iser, existem três níveis de diferença os quais ocorrem de forma simultânea dentro do texto: extratextualmente, intratextualmente e entre texto e leitor, sendo o último o de maior interesse para esta pesquisa.

O nível de diferença entre texto e leitor é caracterizado por dois aspectos: “a. Entre as atitudes naturais do leitor [...] e aquelas que se lhe exige adotar. b. Entre o que é denotado pelo mundo repetido no texto e o que essa denotação [...] pretende transgredir.” (ISER, 1989 *apud* LIMA, 2002, p. 108). Na interação texto-leitor, ganham destaque os sentidos vivenciados pelo receptor. Durante o ato de ler, a formação do sentido do texto pode ser atualizada, atualização esta que transita pelas experiências vividas pelo leitor: “essas possibilidades são condicionadas, no caso concreto, pelas disposições individuais do leitor, bem como pelo código sociocultural do qual faz parte.” (ISER, 1996, p. 13).

Segundo Iser (1996, p. 13), o texto é o processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor, contudo entre autor, texto e leitor, o último é peça fundamental para o processo de interpretação, uma vez que

Enquanto se falava da intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos (ISER, 1996, p. 49).

Iser escreve que no texto deve haver lugar para que o leitor realize as combinações que compõem esse texto. Para isso, o teórico aponta que a atuação do leitor pode ocorrer nos vazios e nas negações, ambientes que possibilitam a interação texto-leitor:

Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se perante o texto. (ISER, 2001, p. 91).

Ainda refletindo sobre a perspectiva do jogo do texto, é possível afirmar que pode ser concluído de diferentes formas: pela semântica, pela obtenção de experiência e pelo prazer. Como coloca Iser (1989 *apud* LIMA, 2002, pp. 117-118), o primeiro modo diz respeito à nossa “necessidade de compreensão e nossa permanência de nos apropriarmos das experiências que nos são dada. [...] a busca de significado pode ser nosso meio de nos desviarmos do não-familiar.” A segunda maneira reside em se abrir ao não-familiar e preparar-se para ter nossos valores influenciados ou modificados por ele. Já o terceiro modo, o do prazer, refere-se “ao deleite derivado do exercício incomum de nossas faculdades, que nos capacita a nos tornarmos presentes a nós mesmos.” (ISER, 1989 *apud* LIMA, 2002, pp. 117-118).

A partir do elucidado até aqui, é possível que se levantem algumas questões a serem pensadas pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura: Como escolher uma obra que desperte prazer nos alunos? Que critérios devem nortear tal escolha? Em uma colocação interessantíssima, Barthes (2004, pp. 5-6), ao final de um de seus escritos, no qual discute o prazer encontrado no texto, conclui que



um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino[...] é apenas esse alguém [o leitor] que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito. [...] sabemos que, para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor. (grifo nosso)

b. Idade, para que te quero!

...pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que não foi, venha a preferir o segundo. Tudo é misterioso, nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar.
(Cecília Meireles)

O que separa uma criança de um jovem? São apenas parágrafos estabelecidos por uma legislação, teorias pensadas por filósofos ou psicólogos? São limites de idade que fazem com que um indivíduo deixe milagrosamente a infância e embarque na juventude após acordar no dia seguinte ao seu aniversário? Há uma recorrente dúvida a esse respeito, uma vez que se qualifica como árdua a missão de estabelecer uma linha de divisão entre ambas designações.

Em âmbitos literários, não é diferente. Antes de levar tal discussão adiante, entretanto, é necessário considerar algumas determinações estabelecidas sobre infância, adolescência e juventude.

De acordo com o artigo segundo da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, consideram-se crianças aqueles que têm até doze anos de idade incompletos, e adolescente os que têm de doze a dezoito anos de idade. Já sob a perspectiva biopsicossocial, adolescentes são pessoas entre 10 e 20 anos, as quais sofrem modificações – corporais e psicológicas – que as levarão à vida adulta.

A ideia sobre juventude, contudo, para Cadermatori (2012, p. 61), vem de um produto social que estabelece esse período como a faixa etária que vai dos 15 aos 25 anos. É nesta fase que “espera-se que ocorra a maturação da personalidade do sujeito e o início de sua integração na sociedade a que pertence.” (CADERMATORI, 2012, p. 61)

A partir dessas breves colocações, é possível verificar a necessidade de se debruçar atentamente sobre o assunto, visto que os limites entre uma denominação e outra parecem bastante amplos e imprecisos.

Azevedo (2001, p. 5), em *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*, levanta questionamentos pertinentes a tais classificações:

É possível tratar uma pessoa de sete da mesma forma que tratamos uma de nove? Um livro para uma criança de oito anos agradaria a uma de dez? [...] Seriam duas pessoas de treze anos iguais? [...] Seria válido dividir a complexa realidade humana, matéria prima da arte, em abstratos grupos de idade? É possível tratar a infância como uma massa homogênea de pessoas?



Respostas para tais perguntas ainda são procuradas, e talvez nunca cheguemos a encontrar aquelas que sejam definitivas ou que não deem margem a indagações plausíveis.

Ainda sob esse viés, é importante destacar que os livros didáticos têm se confundido com os literários no que diz respeito ao seu pragmatismo. Cadermatori (2012, p. 61) afirma, sobre a literatura infantojuvenil, que “Em geral, a ideia que temos é de um tipo de texto aceito e promovido por determinada instituição. É a partir da escola que se pensa e conceitua o que seja literatura juvenil, e isso, por si só, revela o caráter instrumental que lhe é atribuído.”

No caso do livro didático, uma divisão que leve em consideração a faixa etária é válida, porém, em âmbitos literários, o caminho deve ser outro, porquanto há uma gama de experiências individuais vividas diferentemente.

Aos 12 anos, um adolescente tem condições de refletir sobre si mesmo e sobre o ambiente em que vive, mas são as características do meio que diferenciam as oportunidades de cada um para fazê-lo. Nem sempre a capacidade intelectual de um jovem encontra no sistema de ensino condições adequadas para se desenvolver. Nem sempre as indagações existenciais, que nesse período se esboçam, encontram estímulos externos, fora dos meios de massa, para que se fortaleçam. (CADERMATORI, 2012, p. 64)

Não se enquadra entre os objetivos desta pesquisa esgotar a discussão proposta, mas sim destacar a relevância de mais aprofundada reflexão por parte do professor que se propõe a contribuir para a formação de alunos leitores a respeito da imprescindibilidade de se direcionar o centro de gravidade do trinômio autor-obra-público para o último elemento. Trata-se de pensar em

introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação. (CADERMATORI, 2012, p. 65)

Sabendo que este é um trabalho cuja primeira etapa é baseada em pesquisas bibliográficas, e cuja segunda, em uma união dessas com as de campo, foi escolhido o livro *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga, como proposta de obra da literatura brasileira para ser lida e trabalhada pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura com alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de perceber a forma como esses constituem sentidos distintos sobre o mesmo texto.

4. Em campo

...o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos.
(José Filho)



Esta etapa da pesquisa é dedicada primeiramente ao aprofundamento acerca da obra *Fazendo Ana Paz*, assim como de aspectos ligados à vida da autora Lygia Bojunga. Posteriormente, será detalhado o processo da pesquisa de campo e os respectivos resultados obtidos no trabalho com cada uma das turmas separadamente.

c. *Fazendo Ana Paz*

Eu me chamo Ana Paz; eu tenho oito anos; eu acho meu nome bonito.
(Lygia Bojunga)

Publicado em 1991, o livro *Fazendo Ana Paz* carrega o nome de uma das personagens mais diferentes já criadas por Lygia Bojunga. Como o título da obra sugere, a autora, no decorrer do enredo, retrata os processos de “nascimento” da personagem Ana Paz, que, de maneira intensa, surge e vai conquistando seu espaço na narrativa, na qual também são descritos os momentos em que a narradora não consegue prosseguir com a criação, deixando a Ana Paz de lado por diversas vezes.

A escritora traz uma perspectiva bastante diferente sobre a autonomia de sua escrita, uma vez que, ao longo da história, Ana Paz aparece três vezes em épocas distintas de sua existência, conquistando por si própria uma vida que, ao final do livro, pode provocar no leitor uma sensação de que é real.

Fragmentos de Ana Paz-menina, de Ana Paz-moça e de Ana Paz-velha – como a autora se refere a elas – aparecem e desaparecem, encontram-se e desencontram-se, até que, em um determinado momento da narrativa, reúnem-se todas em um só lugar, a casa onde Ana Paz viveu sua infância, para que a versão idosa seja a “mediadora no conflito entre a Menina e a Moça” (BOJUNGA, 1992, p. 38).

Bojunga consegue, de forma inovadora, relatar acontecimentos da vida de Ana Paz ao mesmo tempo que expõe, como escritora, suas inquietudes e momentos de desespero ao perceber que sua personagem tem vontades próprias e uma personalidade marcante, o que rouba do criador a autonomia da criação.

Convoca-se Cadermatori (2013, p. 27) para a discussão sobre a notoriedade de uma personagem:

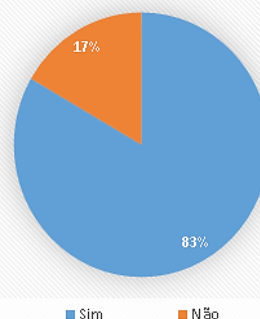
É por via da personagem que aderimos afetiva e intelectualmente à narrativa. [...] É em torno das personagens que gira a ação, em função delas se organiza a narrativa. À medida que a história progride, a personagem vai ganhando contornos mais ou menos delineados. Há narrativas em que ela é tão forte que ganha vida própria. Salta da obra, vira referência citada aqui e ali.

Os oito personagens da narrativa compõem uma história que abrange desde reflexões psicológicas a questões sociais e políticas, todas elas presentes à maneira bojunguiana, com leveza e intensidade na mesma proporção, de forma a fazer com que o leitor se envolva com o enredo da obra.

Embora Lygia seja conhecida destacadamente por suas obras infantojuvenis, *Fazendo Ana Paz*, com todo seu diferencial temático e estrutural, caracteriza-se como um livro capaz de chamar a atenção não só do texto recomenda, mas ainda de outros que como *Eu me chamo Ana Paz* tornou-se *Fazendo*

Cadermatori (2012, p. 28) relata que como Anna Cristina Rodrigues, Cecil Alber

13) Você recebeu algum incentivo à leitura?





Vera Aguiar, Zélia Versiani,” perguntou “que personagens da literatura infantil brasileira pós-Monteiro Lobato consideravam inesquecíveis. Com uma exceção, todos citaram personagens de Lygia Bojunga Nunes.”

Essas particularidades explanadas anteriormente acerca da obra em questão fazem dela única e surpreendente. Tais características foram essenciais para a decidir por qual livro optar, dentre os 23 publicados pela autora, para realizar esta pesquisa. Além disso, é pertinente destacar que *Fazendo Ana Paz* foi aclamada com três prêmios, dentre eles, em 1993, o Prêmio Jabuti, pela Câmara Brasileira do Livro (CBL).

Acredita-se que, embora existam obras destinadas a determinados públicos, é pertinente a verificação de como se dá a recepção em cada nível de escolaridade do leitor, buscando levar em consideração outras peculiaridades que podem influenciar nesse processo. O livro *Fazendo Ana Paz* oferece ao público a possibilidade de realizar, ao longo da leitura, diversas inferências que variam de acordo com essas peculiaridades. Além disso, a obra ainda cita o livro *Bolsa Amarela*, da mesma autora, o que pode despertar interesse para um contato com outro clássico da literatura brasileira.

d. Fazendo Lygia Bojunga

E eu, que sinto uma atração muito forte pra querer imitar nisso e naquilo os personagens que crio e aos quais me afeiçoo...
(Lygia Bojunga)

Nascida em Pelotas, no dia 26 de agosto de 1932, a escritora e atriz Lygia Bojunga Nunes é um dos nomes mais expressivos em se tratando de literatura brasileira, especialmente da infantojuvenil. Com 23 livros publicados, a autora possui uma grande quantidade de premiações pelo seu trabalho, realizado desde a publicação de seu primeiro livro em 1972. As obras irreverentes de Lygia foram traduzidas para 19 idiomas, o que demonstra significativo reconhecimento também mundial.

Gaúcha de nascença, a autora vai morar na cidade do Rio de Janeiro aos 8 anos de idade e se expressa, como escrito no site de sua própria editora, da seguinte maneira: “ao nos mudarmos para o Rio, fomos morar em Copacabana e eu logo me entreguei ao mar, à praia e à vida do bairro de tal maneira que parecia até que o planeta Terra tinha um só nome: Copacabana”. Em um de seus livros, intitulado *O Rio e eu*, Lygia relata suas experiências: “nessa cidade onde o cristo morava, feito coisa que era pouco ter bonde cheio de gente pendurado lá no céu, ainda tinha praia, imagina! praia e mar.” (BOJUNGA, 1999, p. 19)

Aos 19 anos de idade, inicia a carreira artística como atriz, ao ficar em primeiro lugar na classificação para estrear a peça de inauguração do Teatro Duse, no Rio de Janeiro. A partir dessa apresentação, Lygia foi contratada pela companhia de teatro *Os Artistas Unidos*, sob liderança de Henriette Morineau, companhia na qual pôde conhecer e trabalhar com grandes nomes do meio artístico, como a renomada atriz Fernanda Montenegro.

Ando (2006, p. 87) diz que, apesar de a autora ser apaixonada pela atuação, a vida atribulada que essa profissão exigia não correspondia aos desejos de Lygia, por isso começa a escrever, traduzir e fazer adaptações de peças para o rádio e a televisão: “naquele tempo escrever/criar personagens era, pra mim, uma forma de sobreviver e de poder construir a casa que eu queria pra morar (a Boa Liga).” (CASA LYGIA BOJUNGA).



Após 10 anos trabalhando dessa forma, Lygia sente-se incomodada, caracterizando esse incômodo como “sensação desajeitada” (BOJUNGA, 2001, p. 50). Decide, então, começar a escrever livros e, logo que redescobre a escrita, a autora relata sua experiência da seguinte forma:

aquela sensação de liberdade começou a me deixar meio delirante [...]: agora eu vou fazer uma cena de cabeça pra baixo; agora eu vou fazer um capítulo do lado avesso; agora eu vou escrever uma linha plantando bananeira. A minha escrita foi ficando uma confusão. (BOJUNGA, 2001, p. 54)

Em uma época de sua vida, precisamente aos 33 anos, a escritora almeja estar em maior contato com a natureza; assim, vai morar nas montanhas do Rio de Janeiro, um lugar que lhe causou identificação imediata. Algum tempo depois, casa-se com um inglês, Peter, seu segundo marido e para quem grande parte de suas obras é dedicada. Os dois fundam uma escola rural, Toca, a qual funciona por apenas 5 anos.

Muda-se para a Inglaterra em 1982 e, anos depois, já de volta ao Brasil, funda a própria editora, Casa Lygia Bojunga, a fim de familiarizar-se com os processos que envolvem o livro, desde a produção até a recepção.

No ano de 1988, decide unir seu espírito de atriz ao de escritora e começa a apresentar o monólogo *Livros* em bibliotecas, universidades e em diversos outros lugares do Brasil e do mundo. Esse projeto iniciado pela autora recebe o nome, dado por ela mesma, de *As Mambembadas*. A ele acrescentou mais três trabalhos posteriormente: os monólogos *Fazendo Ana Paz*, *De cara com a Lygia* e *Depoimento*.

Hoje, aos 86 anos de idade, permanece envolvida com os processos de escrita, tanto na produção e edição quanto no incentivo a projetos na área, dos quais boa parte acontece na própria Casa Lygia Bojunga.

A grande quantidade de premiações que a autora recebeu ao longo de sua vida trouxe-lhe elogios na mesma proporção. Segundo informação disponível no site Casa Lygia Bojunga, ao ser eleita como “uma escritora altamente recomendada para a medalha” do prêmio internacional Andersen, recebe elogios dos jurados pelo seu trabalho, os quais foram transcritos no Jornal do Brasil, por Ana Maria Machado, membro do júri. Seguem dois deles: “A ausência de fronteiras entre o realismo e a fantasia faz de seus livros um mundo fascinante”; “O adulto lê suas histórias com tanto prazer quanto as crianças. E esse prazer é mesmo muito grande.”

Esses comentários, especialmente o segundo, além de todo o exposto até o momento, corroboram a escolha de obras da autora para a utilização em sala de aula com alunos de faixas etárias discrepantes.

e. O campo: breve histórico

Assim, o ALPHA tem como paradigma: Uma educação transformadora, uma sociedade solidária e o exercício da alteridade.
(Rita Maia⁴)

A instituição de ensino escolhida para realização da pesquisa de campo foi o Alpha Colégio e Pré-vestibular, uma renomada escola da cidade de Campos dos

4 A professora de Língua Portuguesa Rita Maia foi uma das fundadoras e sócias do Alpha Colégio e Pré-vestibular. Posteriormente, ajudou a implantar o curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.



Goytacazes. No próprio site do colégio, é possível encontrar sua história, que se inicia no ano de 1997, época na qual o Alpha oferecia apenas o curso pré-vestibular, em instalação bem menor que a atual. Dois anos depois, o grupo de professores que edificou o primeiro curso fundou uma escola de Ensino Médio, situada na Avenida Pelinca, que mais tarde, em 2002, mudou-se para o atual endereço – Rua Gil de Góes, nº 334 –, onde foi implantado também o Ensino Fundamental.

O Alpha nasceu do desejo de um grupo de professores que sonhava em edificar um modelo novo de Pré-vestibular que, de um lado, consolidasse o conhecimento de alunos bem formados no Ensino Médio, oferecendo-lhes trabalho respeitoso e inteligente em atendimento às novas exigências dos vestibulares públicos. Por outro lado, o grupo acreditava na possibilidade de concretização de uma sociedade educacional baseada na valorização do professor e na democratização de posturas e ideias. (ALPHA COLÉGIO E PRÉ-VESTIBULAR)

Embora não seja tanto quanto nas escolas da rede pública, o Alpha recebe um público estudantil bastante heterogêneo no que diz respeito ao gênero, credo, raça e condição financeira, por exemplo; tal hibridismo, em alguns aspectos, pode ser justificado pelo fato de serem oferecidas bolsas de estudos para menos favorecidos.

Por trabalhar com todos os anos de escolaridade que importam para esta pesquisa – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como 3º ano do Ensino Médio –, o que não acontece em escolas da rede pública, uma vez que a responsabilidade dos níveis de ensino se dividem entre o governo municipal, estadual e federal, o Alpha Colégio e Pré-vestibular foi escolhido para a realização da etapa de campo deste trabalho.

f. O leitor

Sou teu Leitor. Estou escrevendo Leitor com letra maiúscula de propósito: acho que ser Leitor é uma ocupação maior
(Lygia Bojunga)

Ao adotar uma perspectiva no campo da leitura, cujo direcionamento do foco é transferido para o público, isto é, o leitor, é imprescindível que se fale sobre o seu perfil. Esta subparte pretende expor e analisar os gráficos elaborados a partir das respostas dos alunos-voluntários⁵ ao questionário, feito e a eles entregue pela pesquisadora.

O questionário compôs-se de 17 perguntas divididas nos âmbitos socioeconômico, educacional e de leitura. Responderam às perguntas o grupo de alunos que se voluntariou, sendo esse composto por cinco alunos de cada ano de escolaridade, perfazendo um total de 15 voluntários. Seguem alguns dos Gráficos e as respectivas análises.

As primeiras perguntas foram direcionadas à moradia. A partir delas, constatou-se, como já era o esperado, que todos os alunos moram em área urbana, e que as famílias, em sua maioria, apresentam de 4 a 7 membros.

As perguntas de número 4 e 5 dizem respeito ao nível de escolaridade dos pais. Foi possível perceber pelo Gráfico 6 que 40% dos alunos do 5º ano tiveram dificuldade em responder à questão a respeito da escolaridade do pai, uma vez que, provavelmente devido à idade pouco avançada, não se interessam ou não têm muito conhecimento

⁵ A decisão de participar partiu do próprio aluno, quando a pesquisadora foi às salas de aula da escola-campo explicar a pesquisa e solicitar a colaboração daqueles que pudessem ler o livro *Fazendo Ana Paz* e participar de encontros posteriores para discussão.



sobre essas questões. O mesmo acontece com os estudantes do 3º ano, cuja possível justificativa, entretanto, pode não ser igual.

É notável ainda que nessas mesmas turmas (5º e 3º anos) o percentual de respostas “não sei responder” quando se pergunta o nível de escolaridade da mãe é menor: no total, 4 entre 10 alunos-voluntários não souberam informar a escolaridade do pai, enquanto apenas 1 não soube responder à mesma pergunta sobre a mãe.

Analisando as respostas à quarta pergunta, referente ao nível de escolaridade do pai, constata-se que a quantidade de pais pertencentes ao grupo dos que encerraram os estudos no Ensino Médio iguala-se à daqueles que chegaram a concluir uma especialização – 4 em cada grupo –, o que significa que estes últimos, além do Ensino Médio, cursaram o Ensino Superior e uma Pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Em se tratando das mães, percebe-se que a maioria, cerca de 53%, concluiu um curso de Ensino Superior e aproximadamente 27% fizeram uma especialização.

Tais dados nos levam a concluir que o nível de escolaridade das mulheres é maior que o dos homens, o que pode ser comprovado por meio de pesquisas realizadas pelo IBGE. A mais recente, em 2010, constatou que as mulheres representam 57,1% dos universitários entre 18 a 24 anos de idade.

A última pergunta relacionada ao cenário familiar é a de número 6, a qual diz respeito à renda familiar mensal. O percentual de respostas “não sei responder” diminuiu nos níveis mais avançados de escolaridade. Outra vez, possivelmente por motivos de idade, 100% dos alunos do 5º ano não souberam responder à tal questão.

Nota-se, a partir das informações disponibilizadas, que o maior índice é daqueles cuja renda familiar corresponde ao valor de 3 a 6 salários mínimos. No 3º ano, somando-se duas faixas de renda (6 a 9 e 9 a 12 salários mínimos), foi alcançado o percentual de 40%. Constata-se que, em nenhuma das realidades, a renda familiar mensal ultrapassou o limite de 12 salários mínimos.

Nas questões 7 e 8 todos os alunos-voluntários responderam unanimemente que nunca trabalharam nem foram reprovados na escola, ou seja, todos estão em idade regular, sem apresentar distorção série-idade.

Quando perguntados sobre a motivação para permanecer nos estudos, os alunos do 9º ano optaram majoritariamente pela primeira alternativa – “conseguir um emprego”. Todavia, a maioria dos do 3º ano revelaram seu desejo de adquirir conhecimento/ficar atualizado. Apenas no 5º ano foi marcada a opção que corresponde a atender às expectativas dos familiares em relação aos estudos (20% dos estudantes).

A partir da décima pergunta, entra-se no âmbito da leitura na vida dos alunos-voluntários. Os gráficos da questão 10 revelam que a maior parte dos alunos tem o costume de frequentar bibliotecas; apenas no 3º ano, a opção “sim” divide espaço com a opção “às vezes”.

Como resposta à pergunta seguinte, unanimemente, outra vez, os estudantes afirmam que têm livros em casa. Os gráficos também mostram que a maioria dos alunos leu de 3 a 5 livros nos últimos 3 meses.

As perguntas 13 e 14 tratam do incentivo à leitura recebido ou não pelos alunos. Apenas no 9º ano foi identificada uma parcela de 20% que não recebeu nenhum tipo de incentivo ou apoio à leitura.

As respostas concedidas à pergunta 14 foram bastante variadas. De forma geral, as mães constituem-se como as que mais realizam o papel de incentivadoras. Em seguida vem o professor, que não apareceu, porém, nas respostas do 9º ano, e um familiar, mencionado apenas pelos estudantes do 5º ano. O fato de a mãe e o professor terem figurado como maiores incentivadores da leitura é reforçado pelos resultados



obtidos na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016). Esses dados revelam a importância da família e da escola como mediadoras do processo de formação de leitores.

As questões 15, 16 e 17 dizem respeito à obra *Fazendo Ana Paz* e à autora Lygia Bojunga. A primeira buscou verificar se algum dos alunos-voluntários já conhecia a autora; para esta pergunta, 40% dos alunos do 5º ano sinalizaram afirmativamente. As respostas dos demais alunos, contudo, foram 100% negativas, o que significa que nenhum dos estudantes conhecia a obra *Fazendo Ana Paz* especificamente ou qualquer outro livro da autora.

Assim, as respostas dadas às 17 questões possibilitam identificar parcialmente o perfil do voluntariado: alunos moradores da zona urbana, cuja renda familiar corresponde a uma média de 7,5 salários mínimos, não apresentam distorção série-idade e têm o costume de ler. Esperava-se obter esta última constatação, uma vez que todos os estudantes foram voluntários, o que nos leva a concluir, de acordo com os critérios da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* – exposta no início da primeira parte –, que se trabalhou com um público de leitores.

g. Relato, relatório e análise

O professor de língua e literatura é, antes de mais nada, um educador que utiliza sua matéria para ensinar a pensar o texto e o contexto, sendo essa sua principal missão.
(Suzana Vargas)

Na escola-campo, o primeiro contato, por intermédio da orientadora deste trabalho, foi com a coordenadora de Língua Portuguesa, que desde a primeira conversa, em agosto de 2017, já demonstrou interesse em apoiar a pesquisa, como o fez durante todo o seu tempo de realização. O fato de terem sido comprados pela escola 15 exemplares da obra *Fazendo Ana Paz*, a fim de disponibilizá-los para a leitura dos alunos que participaram como voluntários, revela o apoio e a aceitação por parte do Alpha.

Em outubro de 2017, após o aval da coordenação e o recebimento dos 15 livros comprados pela internet, diretamente da editora Casa Lygia Bojunga, foi iniciado o contato com os professores de Língua Portuguesa dos anos de escolaridade com os quais se pretendeu trabalhar.

Seguem os relatos sobre a experiência com os respectivos grupos de alunos do 5º, 9º e 3º anos.

i. O encontro: 5º ano

Em outubro de 2017, ocorreu o primeiro encontro com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I para apresentar-lhes o livro e para que eles respondessem ao questionário do apêndice A deste trabalho. A partir desse dia, houve apenas contato com a professora da turma, uma vez que os voluntários, principalmente devido à idade – entre 10 e 11 anos –, não tinham celular para manter a comunicação direta via *WhatsApp*, como ocorreu com as demais turmas.

Cerca de dois meses depois, foi marcado o segundo encontro para discutir o livro com eles. Chegando o dia, para a surpresa da pesquisadora, nenhum deles havia



lido, mesmo tendo afirmado para a professora que o tinham feito. Logo se percebeu tal fato quando lhes foi perguntado sobre a história contada pelo livro. Alguns não responderam, outros relataram um enredo completamente diferente do que é apresentado em *Fazendo Ana Paz*. Ao serem indagados a respeito da não leitura, alegaram estar no final do ano e com muito a fazer.

Já era dezembro e não havia mais tempo hábil para outro contato pessoal antes das férias, por isso adiou-se a discussão para o início do ano seguinte.

Como planejado, no dia 2 de março de 2018, o terceiro encontro com o 5º ano foi agendado. Ao iniciar a conversa, uma surpresa maior ainda: novamente, eles não haviam lido. Arguidos do motivo, disseram ter viajado nas férias e não levaram o livro.

Buscando despertar interesse, naquela mesma oportunidade, a pesquisadora iniciou a leitura da obra. À medida que se avançava, ficavam mais e mais fascinados. Terminada a etapa de leitura, declararam que não liam tão bem quanto, e que a leitura da professora-pesquisadora facilitava o entendimento. Nesse sentido, vale resgatar Pennac (2011, pp. 148-149), que defende a prática da leitura em voz alta:

O homem que lê de viva voz se expõe totalmente aos olhos que o escutam. Se ele lê verdadeiramente, põe nisso todo seu saber, dominando seu prazer, se sua leitura é um ato de *simpatia* pelo auditório como pelo texto e seu autor, se consegue fazer entender a necessidade de escrever, acordando nossas mais obscuras necessidades de compreender, então os livros se abrem para ele e a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura vai se precipitar atrás dele. (grifo do autor)

A fala de Pennac ilustra o que foi relatado previamente: o encatamento dos alunos vem à tona a partir de uma “leitura verdadeira” revelada como um “ato de simpatia” da docente pelos alunos, uma vez que, além de mergulhar no texto, sequer reprovou a atitude de não leitura dos educandos.

É necessário, neste momento, pôr em relevo o fato de que os encontros com todos os grupos de voluntários para discussão do livro foram gravados com a autorização dos alunos, a fim de que, posteriormente, a transcrição pudesse ser feita.

Antes de adentrar o território da reflexão acerca do encontro com o 5º ano, enfatiza-se que toda análise dependerá, além do conhecimento de mundo de cada indivíduo, “do grau de desenvolvimento dos alunos, sua lentidão ou rapidez na apreensão dos vários aspectos de construção e significação das leituras. O importante é deixar o aluno falar”. (VARGAS, 2013, p. 73).

Ao serem incitados a expor o enredo da obra, a maioria afirmou que tratava da história da personagem Ana Paz. Dois alunos, porém, destacaram-se. O primeiro por declarar que a história a qual se queria contar era a da casa ilustrada na capa do livro, e o segundo, que o livro se passa na cabeça da Ana Paz-velha: “É como se Ana Paz-velha tivesse feito o livro.”

A reflexão mais duradoura foi a respeito do pai. Transcrições das falas: “Eu acho que o pai foi pro exército. Eu acho que ele fugiu, tipo assim, fez alguma coisa e estavam cobrando ele, aí ele teve que sair, porque ele era militar.”; “Antigamente, eles pegavam só os homens da família pra guerra, eu acho que queriam pegar ele.”; “Eu acho que o pai morreu porque ele tava desrespeitando alguma lei. Quando chegou a ditadura, os militares foram atrás dele, e ele tentou fugir pra um país distante, mas não conseguiu.”; “O meu raciocínio é que, no final, o pai não morreu. Ele vai voltar, porque só ouviram tiro, mas não tem corpo. Ele conseguiu fugir.”



A partir das suposições sobre o que teria acontecido com o pai da personagem principal, os alunos começaram a imaginar ainda um final para a história de Ana Paz com seu pai: “Agora Ana Paz vai viver tudo de novo, junto com o pai, desde os 8 anos.”; “Eu acho que, depois que ela chegar aos 80 anos, eles vão se reencontrar. No Sul ou no Rio mesmo.”

O relato demonstra o que Vargas (2013, p. 98) declara: “A leitura da literatura nos ensina a viver também com a imaginação, tornando-se o texto lido em fonte de criação.”

Ao serem estimulados a pensar na casa em que ocorre o encontro entre as três fases da Ana Paz, relataram: “Eu imaginei que a casa era tipo um barraco. Que no terraço tinha um lugar pra ficar conversando e vendo o pôr do sol.”; “Eu imaginei que tinha um porão. Aí, já é outra teoria, de que o pai poderia ter ido pro porão e ter saído de lá pra fugir. Aí, quando a polícia chegou, não encontrou nada.”; “Eu imaginei aquela casa que você entra e já encontra a cozinha, com aquela mesa grande. Não tem aquele corredor que tava fazendo estalo? Eu imagino aquele corredor todo de madeira, com portas e uma escada. Uma porta dava pro quarto, que só tinha uma cama e um armário todo velho. Naquela parte do pátio, eu imaginei que fosse tipo uma garagem com um portão e umas coisas velhas.”

Em meio aos diálogos, surgiu o questionamento a respeito do que é uma carranca. Tal questionamento foi solucionado por meio de explicações e fotos retiradas da internet. Em seguida, os alunos foram indagados sobre o que achavam representar a carranca: “Eu pensei que, quando o pai contava alguma coisa que aconteceu com a carranca, acontecia com Ana Paz. Tipo, pra ela não mentir pras pessoas.”; “Ana Paz esqueceu a carranca e não se deu bem na vida.”; “Quando Ana Paz esqueceu a carranca, Antônio fez mal a ela.”

De maneira geral, sobre as impressões que o 5º ano teve sobre o livro, foi afirmado que: “ele faz muita referência, fala até de outro livro.”; “Não consegui escolher minha parte favorita, o livro todo é muito legal.”; “Minha mãe com certeza ia gostar.”

No decorrer dos relatos sobre o diálogo com os demais alunos de séries distintas, será possível perceber que os alunos mais jovens descrevem cenas e ambientes com mais riqueza de detalhes em relação aos mais velhos. Uma possível justificativa para essa constatação é a de que, consoante Vargas (2013, p. 31), “Personagens e situações se constroem, se desconstroem [...], assumem concretude por intermédio da identificação [do leitor] ou não com seu mundo.” (grifo nosso)

ii. O encontro: 9º ano

Com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e do 3º ano do Ensino Médio, outras barreiras surgiram. Em 2017, o contato foi mantido por meio de grupos no *WhatsApp*, um com o 9º ano, outro com o 3º; porém, como nenhum deles havia feito a leitura antes do final do ano letivo, em 2018, foi necessário ir às atuais turmas desses anos de escolaridade para conseguir novos voluntários, uma vez que nenhum dos alunos anteriores permaneceu estudando no Alpha.

Após conseguir a colaboração dos voluntários – em abril de 2018 –, foram entregues os questionários; assim, logo no mês seguinte, foi possível marcar o encontro para discutir o livro. Tanto com o 9º quanto com o 3º ano, as conversas foram mais breves do que com o 5º ano, principalmente pelo fato de não haver a necessidade de se fazer a leitura do livro por completo com eles. Ressalta-se, porém, que, além desse



motivo, os dois últimos grupos de alunos eram compostos por adolescentes mais sucintos em relação às crianças do 5º ano.

Logo no início do diálogo com o 9º ano, um aluno disse que tentou iniciar a leitura por duas vezes, e não conseguiu. Na véspera do encontro, contudo, forçou-se a começar. Segundo ele, nas primeiras páginas, o livro é “um pouco difícil de acompanhar, meio confuso”. Durante sua fala, uma outra aluna interrompeu e disse pensar que o início do livro não era o início propriamente, mas sim um breve relato pessoal da autora sobre como foi escrever *A bolsa amarela*. Pensou ser uma recomendação de leitura.

É importante não se considerarem desvantajosos os comentários acima, uma vez que “Se o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada.” (CADERMATORI, 2012, p. 81).

Sobre o enredo da narrativa, todos disseram, sem discordância de opiniões, que era sobre a própria Lygia Bojunga e seu processo de escrita, diferentemente do que os alunos do 5º ano constataram.

Ao serem indagados sobre o que acharam do livro, relataram o seguinte: “no início, eu achei que não fosse terminar de ler, porque tinha muita coisa misturada, a linguagem também era meio confusa, mas no decorrer da leitura, a gente vai entendendo, associando as coisas.”; “No começo a gente lê forçadamente, mas depois começa a fazer sentido.”; “No começo, tive dificuldade de diferenciar quando é a escritora que tá falando de quando são os personagens.”

As dificuldades maiores se apresentam ao leitor (adulto ou criança) que está habituado com os textos ditos objetivos, ou seja, aqueles cuja imposição em âmbito interpretativo se faz sentir de modo mais palpável, e ao leitor (infelizmente, a maioria), cuja educação se orientou sempre no sentido de dissociar a realidade da linguagem, a ficção da realidade, a linguagem do imaginário, como se uns e outros fossem fenômenos distintos. (VARGAS, 2013, p. 31)

Pensando sobre o que teria acontecido com o pai da Ana Paz, o comentário que mais chamou a atenção foi o seguinte: “eu acho que ele pode ter abandonado a Ana Paz, e ela, para tentar tirar essa imagem do pai da cabeça, criou uma história melhor para não sentir o abandono.”

Ao estabelecermos um paralelo entre os alunos do 5º ano, que imaginaram um complemento para a história da Ana Paz com seu pai, e os do 9º ano, que pensaram em um motivo para a falta de uma resolução do relacionamento entre esses dois personagens, convoca-se Cadermatori (2012, p. 29):

o que prende o leitor à história, quando ele está ainda no primeiro estágio de leitura, é a curiosidade pelo que vai acontecer com aquela personagem com que se identificou de algum modo. Só mais tarde, quando for mais experiente, deixará de perguntar o que virá a seguir – “e depois?” – para se perguntar pelas razões do que acontece na trama – “por quê?” – passagem do simples interesse pela sequência para a busca do entendimento da casualidade.

O grupo começou a falar sobre as partes que acharam mais interessantes no livro. A maioria destacou o final, porém uma das alunas disse: “a parte que ela fala com



o filho também é interessante. Quando ela impõe sua posição e diz que vai fazer o que ela quer.”; “o que eu achei mais interessante foi o final, quando a autora falou que a personagem tinha que ficar daquele jeito mesmo. Parece que se passasse daquele ponto ia estragar, daquele jeito já tava bom, mesmo que ela [a autora] achasse que Ana Paz tava incompleta.”

Perguntei se eles achariam possível algum adulto ou uma criança ler e gostar daquele livro, as respostas foram: “depende, acho que não vai muito pela idade. Acho que quando a gente lê tem o sentimento de se colocar no lugar do personagem, e talvez algum adulto não consiga fazer isso.”; “Acho que esse livro é diferente do que as pessoas estão acostumadas a ler. Eu nunca tinha lido um livro assim, então acho que pode chamar a atenção de pessoas de diferentes idades.”

Em consonância com a última fala e a título de complementação, Cadernatori (2012, p. 50) afirma que

um escritor de literatura infantil cria, por via da imaginação, por meio de uma linguagem própria, um modelo de mundo com traços muito peculiares. Inevitavelmente, sua obra estará marcada pela tradição, mas nela o criador conseguirá se inscrever com algo de feição autoral, e despertará no leitor uma feliz surpresa.

Ao final da conversa, os alunos do 9º ano fizeram alguns comentários gerais sobre o livro: “quando eu li o título do livro, achei que não era coerente, pensei que fosse ‘Fazenda Ana Paz’.”; “A capa também não chama a atenção, não parece um livro infantojuvenil.”

iii. O encontro: 3º ano

Com o grupo do 3º ano, o diálogo foi ainda mais breve. Assim como os do 9º, os alunos do 3º ano disseram que a leitura no início pareceu confusa devido à escrita da autora e ao próprio enredo. Ressaltaram também, em suas palavras, “a escrita tipo fala”.

Iniciados no assunto que diz respeito ao pai da Ana Paz, uma aluna disse que, a partir do ano em que a Ana Paz “foi lá pra fora” – 1991 –, pensou em algum contexto de guerra para que o pai estivesse fugindo. Outra disse: “não fica nada muito claro *pra* gente tirar uma conclusão, mas parece ser uma situação de repressão.”

Ao serem perguntados se achariam possível que alunos do 5º e do 9º ano lessem e compreendessem a história, responderam o seguinte: “Eu acho que algumas pessoas mais novas poderiam ficar mais perdidas em relação ao conhecimento de mundo, às inferências sobre o contexto histórico.”; “Eu acho que a compreensão eles conseguem atingir, mas a reflexão do que a autora quer passar, não.”

De modo geral, a fala de uma aluna traduz as impressões dos voluntários do 3º ano a respeito da obra, uma vez que todos afirmaram pensar o mesmo: “Eu achei um livro muito diferente, porque começa falando sobre a autora escrevendo um livro, e só depois começa o livro mesmo. Isso me encantou!”

A partir do exposto nesta subparte, em diálogo com a Estética da Recepção, é possível verificar que a transformação do material pré-dado disponibilizado pelo texto “chega à plena fruição pela participação imaginativa do receptor [...], pois a transformação é apenas um meio para um fim, e não um fim em si mesmo.” (ISER, 1989 *apud* LIMA, 2002, p. 115)



5. Considerações finais

Este artigo tratou de assuntos referentes à leitura, levando em consideração a recepção dos leitores, e teve como *corpus* o livro *Fazendo Ana Paz*, da escritora brasileira Lygia Bojunga, obra selecionada por apresentar características únicas e bem marcantes, principalmente no que diz respeito à autora e ao enredo.

Abordaram-se aspectos relacionados ao ato de ler, e explicitou-se a noção assimilada para a realização da pesquisa como um todo. A Estética da Recepção foi apresentada, utilizando como principais teóricos Jauss, Iser e Zilberman, autoridades no assunto.

Para esta pesquisa, a ideia de leitura também como um processo de criação, cuja defesa pautou-se principalmente em estudos de Vargas, foi adotada, buscando pôr em relevo o elemento o qual, de acordo com a Teoria ou Estética da Recepção, deve receber o foco no trinômio autor-obra-público: o último.

Tais discussões ocuparam significativo espaço nesta pesquisa, uma vez que se propôs a reflexão sobre um reposicionamento do leitor, a quem se deve dar maior enfoque por ser aquele que dita seu ritmo de ler, formula suas interpretações e formas de perceber cada elemento e fragmento da obra, sempre considerando, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente, suas experiências prévias.

Para isso, foi realizada a pesquisa de campo, contando com a participação de alunos-voluntários do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Essa parte teve como finalidade expor, de forma resumida, informações biográficas da escritora Lygia Bojunga Nunes, o enredo de sua obra *Fazendo Ana Paz*, o histórico da escola-campo, o perfil dos alunos-voluntários, assim como relatório e análise detalhados da pesquisa de campo.

A partir da pesquisa realizada, constatou-se que a mesma obra literária pôde ser lida pelos três segmentos, à maneira de cada um. Os grupos de alunos foram capazes de alcançar níveis de inferência e reflexão distintos uns dos outros, embora sem diferenciações acentuadas quanto aos níveis significativos.

Por fim, tem-se a certeza de que o tema não foi esgotado, mas sim muitos questionamentos ainda se fazem presentes, afinal, pesquisar a respeito da docência é isto: buscar nas dúvidas respostas, e, nestas, encontrar mais dúvidas. Destaca-se, entretanto, a incansabilidade que reside no professor-pesquisador, aquele que busca fazer indagações e reflexões a fim de corroborar a prática docente e fazer diferença em meio ao contexto de sua profissão.

Referências

ANDO, Marta Yumi. *Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre Angélica e O Abraço de Lygia Bojunga Nunes*. Paraná, 2006. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/myando.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2017.

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*. In *Cadernos do Aplicação*. Volume 14, Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.



BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. A morte do autor. In *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOJUNGA, Lygia. *Fazendo Ana Paz*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

_____. *Feito à mão*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

_____. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm> Acesso em: 29 jul. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

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

CALVINO, Ítalo. A necessidade-prazer da leitura. In: *Leia Livros*. São Paulo: Agosto, 1986.

CASA LYGIA BOJUNGA. Disponível em:
<<http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/index.html>> Acesso em: 13 jul. 2017.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 7ª.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: CIP-Brasil. Catalogação na Publicação Câmara Brasileira do Livro, 1989.

Disponível em: <
http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>
Acesso em: 30 maio 2018.

GRUMBRECHT, Hans Ulrich. Sobre os Interesses Cognitivos, Terminologia Básica e Métodos de uma Ciência da Literatura Fundada na Teoria da Ação. 1975. In: LIMA, Luiz Costa (org.) *A Literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção*. 2ª ed. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Disponível em:
<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf> Acesso em: 13 jul. 2017.



ISER, Wolfgang. O Jogo do Texto. 1989. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. 2ª ed. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. (v. 36).

JAMES, Henry. *A arte do romance*. Organização, tradução e notas de Marcelo Pen. São Paulo: Globo, 2003.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. 1977. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor – textos de estética da recepção*. 2ª ed. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOSÉ FILHO, Mário. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. *Desafios da pesquisa*. Franca: UNESP - FHDSS, p.63-75, 2006.

LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MEDEIROS, Martha. *A graça da coisa*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS PARA MULHERES. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/noticias/04-11-estatisticas-de-genero-1-escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>> Acesso em: 29 jul. 2018.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *A Literatura Infantil na Escola*. 1ª ed digital. São Paulo: Global, 2012.



VII ENLETRARTE

Encontro Nacional dos Professores de Letras e Artes
DO PAPEL AO PALCO: ATOS DE RESISTÊNCIA

02 a 04 de Outubro de 2018
Campos dos Goytacazes/RJ