

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TANGARÁ DA SERRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS  
LITERÁRIOS – MESTRADO/DOCTORADO**

**RECEPÇÃO DA OBRA LITERÁRIA: O EMPODERAMENTO DE GÊNERO  
NAS OBRAS *AÇÚCAR AMARGO* DE LUIZ PUNTEL E *A MOÇA TECELÃ* DE  
MARINA COLASANTI**

**ANA CLÁUDIA REIS**

**Tangará da Serra-MT  
Março de 2021**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TANGARÁ DA SERRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS  
LITERÁRIOS – MESTRADO/DOCTORADO**

**RECEPÇÃO DA OBRA LITERÁRIA: O EMPODERAMENTO DE GÊNERO  
NAS OBRAS *AÇÚCAR AMARGO* DE LUIZ PUNTEL E *A MOÇA TECELÃ* DE  
MARINA COLASANTI**

**ANA CLÁUDIA REIS**

Trabalho apresentado à Universidade do Estado de Mato Grosso, como exigência para Qualificação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários – Nível de Mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães.

**Tangará da Serra-MT  
Março de 2021**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

R375r REIS, Ana Cláudia.  
Recepção da Obra Literária: O Empoderamento de Gênero nas Obras Açúcar Amargo de Luiz Puntel e a Moça Tecelã de Marina Colasanti / Ana Cláudia Reis - Tangará da Serra, 2021. 117 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Estudos Literários, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem, Câmpus de Tangara da Serra, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.  
Orientador: Dr. Epaminondas de Matos Magalhães.

1. Literatura Infantil e Juvenil. 2. Teoria da Recepção. 3. Formação do Leitor. 4. Letramento Literário. I. Ana Cláudia Reis. II. Recepção da Obra Literária: O Empoderamento de Gênero nas Obras Açúcar Amargo de Luiz Puntel e a Moça Tecelã de Marina Colasanti: .

CDU 37.014

## AGRADECIMENTOS

À minha família por sempre estar ao meu lado.

Ao meu orientador Dr. Epaminondas de Matos Magalhães pelo apoio e pelo incentivo.

Ao apoio da Escola Estadual Parecis para a aplicação das oficinas.

Aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental que participaram de nosso trabalho.

Aos professores da UNEMAT que me ajudaram a despertar a criticidade e ampliar meus conhecimentos.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como se deu a recepção da obra *Açúcar Amargo* (2001) de Luiz Puntel e do conto *A Moça Tecelã* (1999) de Marina Colasanti pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Parecis de Campo Novo do Parecis, visando conhecer o empoderamento feminino por meio do hábito da leitura nos referidos alunos e alunas. Esse empoderamento concede a mulher ser um sujeito de direitos. Foram realizadas cinco oficinas de leitura na turma, seguindo como fundamento a sequência didática de Rildo Cosson (2018). Para essas sequências utilizamos as obras mencionadas anteriormente, o filme *Valente* e o texto *10 mulheres empoderadas que em 2015 provaram que vale a pena lutar* de forma a visualizar a mulher em situações diversas. Observamos ainda como os estudantes interagem e dialogam com as narrativas no cotidiano escolar. Para dar suporte ao nosso trabalho buscamos embasamento teórico e crítico em alguns pesquisadores, que nos últimos tempos discutiram essa questão, a saber: Jauss (1994), André (2004), Coelho (1982, 2000, 2012), Naspoline (1996), Antunes (2003), Lajolo (2007), Zilberman (1984, 1986, 1990, 2005, 2007, 2009), Aguiar e Bordini (1993), Candido (2000, 2006, 2011), Colomer (2003, 2007, 2017) entre outros para compreensão do tema. Após a aplicação das oficinas e a análise, percebemos que os estudantes relacionam a obra com as experiências que conhecem na vida, através de um parente ou dele mesmo. A obra literária dialoga com o leitor fazendo-o se sentir parte da história.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil e juvenil, Teoria da Recepção, Formação do Leitor, Letramento Literário.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze how Luiz Puntel's work *Açúcar Amargo* (2001) and Marina Colasanti's short story *A Moça Tecelã* (1999) was received by students of the 8th year of elementary school at Escola Estadual Parecis de Campo Novo do Parecis, aiming to learn about female empowerment through the habit of reading in the aforementioned male and female students. This empowerment allows women to be a subject of rights. Five reading workshops were held in the class, based on the didactic sequence of Rildo Cosson (2018). For these sequences, we used the works mentioned above, the film *Valente* and the text *10 mulheres empoderadas que em 2015 provaram que vale a pena lutar* in order to visualize women in different situations. We also observed how students interact and dialogue with the narratives in the school routine. To support our work, we sought theoretical and critical support from some researchers, who recently discussed this issue, namely: Jauss (1994), André (2004), Coelho (1982, 2000, 2012), Naspoline (1996), Antunes (2003), Lajolo (2007), Zilberman (1984, 1986, 1990, 2005, 2007, 2009), Aguiar and Bordini (1993), Candido (2000, 2006, 2011), Colomer (2003, 2007, 2017) among others to understand the topic. After the application of the workshops and the analysis, we realized that the students relate the work to the experiences they know in life, through a relative or through himself. The literary work dialogues with the reader making him feel part of the story.

**Key-words:** Children and Youth Literature, Reception Theory, Reader Education, Literary Literacy.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	8
2 LEITURA: BALIZANDO ALGUNS CONCEITOS .....	12
2.1 FORMAÇÃO DO LEITOR.....	17
2.2 FORMAÇÃO DO LEITOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO .....	20
2.3 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR .....	24
3 LITERATURA E ENSINO .....	30
3.1 A LITERATURA E A ESCOLA.....	30
3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO .....	39
3.3 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO MUNDO.....	42
3.4 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO BRASIL .....	50
3.5 LITERATURA JUVENIL E ENGAJAMENTO .....	59
4 METODOLOGIA.....	66
4.1 ROTEIRO DAS OFICINAS .....	69
4.2 CAMPO E PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	73
4.3 ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS.....	74
5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS.....	76
5.1 DADOS DO LOCAL DA PESQUISA E DOS PARTICIPANTES .....	76
5.2 RELATÓRIO DE APLICAÇÃO.....	78
5.3 ANÁLISE DO RESULTADO .....	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE .....	111
ANEXO.....	116

## 1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo analisar a recepção dos alunos do 8º ano da E.E. Parecis, do município de Campo Novo do Parecis a partir das obras *Açúcar Amargo* e *A moça tecelã*, visando problematizar as relações de empoderamento feminino por meio do hábito da leitura nos referidos alunos e alunas.

Para realizá-lo optamos pela pesquisa-ação que envolve o pesquisador e os participantes mostrando interação e vivacidade para o trabalho. Essa pesquisa se encaixa na nossa trajetória, pois exige teoria e prática no mesmo trabalho.

Como corpus da pesquisa escolhemos a obra *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel e *A moça tecelã* de Marina Colasanti.

As obras a serem trabalhadas trazem preconceitos sociais e a vida de adolescentes que passam por esse tipo de dificuldade e tentam arrumar formas de superá-las. *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, traz a história de uma moça que tece e todos os objetos e pessoas que ela tece tornam-se realidade no mundo em que está inserida. Por ser um conto de fadas, ela tece o homem de seus sonhos e percebe o mal que causou a si mesma, já que o comportamento dele não pode ser controlado pela vontade dela. E a obra *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, conta a história de uma adolescente que é vítima de sexismo e por isso trabalha vestida de menino para lutar por igualdade de gênero. Ambas as obras mostram o lugar social da mulher

Grandes autores escreveram sobre problemas sociais enfrentados por crianças como Jorge Amado (*A bola e o goleiro*), Graciliano Ramos (*O estribo de prata*), Érico Veríssimo (*As aventuras do avião vermelho*), entre outros. Segundo Coelho (2002) a literatura é uma necessidade para esse público, já que é uma forma de sistematizar a fantasia e torna-se um espaço de significação onde desperta emoção, conhecimento, sonho e imaginação. “A literatura constitui-se fator de aprendizagem como fonte de prazer, estímulo à criatividade, enriquecimento de experiências, desenvolvimento da percepção entre texto e contexto e das dimensões afetivo-social do conhecimento.” (COELHO, 2002, p. 13)

No Brasil, há muitas situações envolvendo os problemas sociais que merecem ser tratadas e vistas por todos como algo que nos leve a encará-las e resolvê-las. Isso acontece pela forma que os autores passam sua visão desse mundo e a forma que já o conhecemos. Para auxiliar, trabalharemos com a Teoria da Recepção de Robert Jauss. Inclui-se nesse caso os postulados criados pelo autor.

Esse tema é importante, pois a Teoria da Recepção compreende como o leitor recebe a obra literária e os efeitos que a obra produz. O leitor interpreta a obra e a absorve de acordo com o conhecimento de mundo que já adquiriu. Ele leva em consideração a cultura que o cerca e o que vê a sua volta. E quando o leitor percebe que pode aprender através da literatura, cria-se a oportunidade de desenvolver sua vontade de ler. O empoderamento e o estudo de gênero também são importantes na vida do estudante para que ele entenda melhor o que o cerca; esse motivo levou a escolha das obras trabalhadas.

Muitos modos de incentivar a leitura surgiram no Brasil, mas é difícil despertar nos jovens e nas crianças o hábito de ler e, muitas vezes, quando leem é porque a escola os obriga, pois não conseguem relacionar a leitura com seu dia a dia. Embora muitos o façam por obrigação, alguns são capturados pela narrativa e tornam-se leitores, frequentando assiduamente a biblioteca escolar, mas a maioria ainda tem aversão à leitura. É preciso um trabalho constante para que, de fato, possamos formar cidadãos leitores. Infelizmente, de acordo com Antunes (2003), a leitura em sala de aula está centrada em habilidades mecânicas de decodificação da escrita. Para ele, é preciso que os professores dirijam “a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto”. (ANTUNES, 2003, p.27)

Cientes disso, buscamos trabalhar com os alunos através das oficinas de leitura, valorizando as obras literárias e a sua interação com os alunos. Dessa forma, proporcionamos uma leitura que tenha vários aspectos relacionados com a vida do aluno ou com as pessoas em seu entorno. Afinal, de acordo com os pesquisadores Enes, Santos e Penha (2015)

... a Literatura contribui significativamente para o processo de formação de leitores. Para isso, seu principal foco na escola

deve ser o diálogo entre o texto e o leitor, tendo o professor como mediador, para auxiliar o aluno a ser cada vez mais protagonista dos textos que lê. A literatura assim deixa de ser vista como algo inalcançável e passa a ser vista como uma tentativa de compreensão da realidade, pois tem relação direta com a sociedade. (p. 5)

Apesar de haver muitos eventos literários atualmente, são poucos os números de leitores em comparação ao grande sucesso desses eventos. Talvez porque falte o incentivo de acesso ao livro literário no espaço escolar. Por isso é importante pensar quais textos literários devem ser levados à sala de aula. Escolher textos que facilitem esse processo e que estejam relacionados com a realidade dos alunos e das pessoas que os cercam, auxiliará no desenvolvimento dos leitores. E nos permitirá ver melhor como o leitor interage com o texto, um conceito da Teoria da Recepção.

Desenvolver o hábito da leitura ajuda a melhorar o raciocínio, a criatividade, a comunicação, a imaginação, a escrita e a interpretação, aguçando o senso crítico do leitor, além de ser uma boa fonte de entretenimento.

Antes de nos aprofundarmos no trabalho, falarei da leitura em minha vida e um motivo para esse trabalho. A leitura faz parte da minha vida, desde a infância e a adolescência, obras de Monteiro Lobato e da Série Vaga-Lume enriqueceram minha imaginação. A escolha pelo curso de Letras foi devido a paixão pela leitura ficcional. Intercalei, no tempo da faculdade, entre os clássicos e a coleção Harry Potter, e ainda hoje, não tenho gosto fixo para literatura, não escolho apenas pela capa, mas pelo que ouço e leio sobre as obras.

Sendo assim, falo com meus alunos sobre livros com a esperança de que a curiosidade comece a pingar em suas mentes. E para que se tenha uma possibilidade de atingir essa meta, também podemos trabalhar com a literatura em sala de aula, como vemos nesse projeto.

O trabalho foi dividido em seis capítulos. No primeiro, teremos a introdução do trabalho com a apresentação do tema e os objetivos. No segundo, destacamos os conceitos de leitura com enfoque em leitura literária. Trataremos também nesse capítulo acerca da formação do leitor e a formação do leitor no Brasil contemporâneo. Veremos também como a escola está envolvida na formação do leitor.

O terceiro trata do histórico da literatura infantil e como a literatura é trabalhada nas escolas. Outros tópicos são letramento literário e seu conceito e a literatura infantil engajada. O quarto capítulo trará a metodologia utilizada no andamento do trabalho e o roteiro das oficinas desenvolvidas com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Parecis.

No quinto capítulo mostraremos o levantamento de dados e a análise dos resultados realizada depois da aplicação das oficinas. Na última parte apresentamos a conclusão do trabalho desenvolvido.

## 2 LEITURA: BALIZANDO ALGUNS CONCEITOS

Ler significa entender e interpretar algo. Lemos imagens, símbolos, números, cores, pessoas, gestos; existem muitas possibilidades de ler. A leitura envolve a interação entre leitor e texto, e essa interação possibilita ao leitor criar um sentido ao texto de acordo com seu conhecimento de mundo. Para esse fim, o leitor tem que ter a capacidade de compreender o que está escrito e não apenas decifrar as palavras.

A leitura foi outrora considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem importante. Hoje em dia, porém, a pesquisa nesse campo definiu o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. O processo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige grande atividade do cérebro; durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. (BAMBERGER, 1986, p.10)

Naspolini (1996, p. 25) acrescenta que:

(...) é um processo de construir um significado a partir do texto. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura.

Essa interação, leitor e texto, auxiliará no crescimento do discente tanto no quesito racional quanto emotivo, pois traz as experiências conhecidas ou vividas por ele através de outros olhos: do narrador e dos personagens.

Naspolini (1996) ainda complementa dizendo que a compreensão do texto deriva do leitor, do autor e do texto, pois depende do conhecimento de mundo e de como cada ser vê o que o cerca. Costa (2013) concorda com essa afirmação no trecho “A literatura está constituída por três componentes indissociáveis: o autor, a obra e o leitor. Cada um deles merece atenção, pois é de sintonia entre eles que a literatura atinge sua realização adequada.” (COSTA, 2013, p. 65)

Candido (2011) acrescenta que a sociedade cria a sua própria manifestação ficcional expressando suas emoções, seus impulsos, suas regras

e, por esse motivo, “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação.” (CANDIDO, 2011, p. 177)

Para Candido (2011, p. 243), vivemos em um mundo injusto e desumano, que prejudica o acesso das pessoas aos bens literários e, nesse cenário, a literatura se constitui como um direito inalienável das pessoas, pois aparece como manifestação universal de todos os homens, sendo um instrumento poderoso de educação, já que é capaz de “confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, fornecendo a possibilidade de se viver dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2011, p. 243)

O texto literário é uma poderosa força que traz o conflito entre a ideia convencional que eleva e modifica, “trazendo livremente em si o que se chama de bem e de mal, humanizando em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 244). Essa afirmação de Candido nos mostra a importância de um processo de humanização.

O sentido humanizador recai no processo que confirma no homem aqueles traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a percepção da complexidade do mundo. (CANDIDO, 2011, p. 249)

Ao compreendermos o asseverado por Candido, entendemos porque a escola está inserida na vida do leitor, e a grande importância da função que desempenha. Lembrando que ela não deve ser a primeira a inserir a leitura na vida do ser humano, mas sim auxiliar no desenvolvimento do mesmo.

A leitura escolar, além do caráter informativo que lhe é comum, tem por objetivo transformar o aluno em um leitor autônomo e competente, de modo que ele tenha condições de se apropriar da realidade e dar sentido ao que lê, reconhecendo as peculiaridades da manifestação da linguagem. (CABRAL, 2013, p. 62)

Castilho (2004) menciona a leitura como um ponto de partida e de chegada para o leitor se relacionar com seu próprio mundo, e por isso a necessidade de se criar hábitos de leitura. Por esses motivos a obra literária tem grande importância para o leitor.

Mas as escolas têm grande dificuldade para lidar com as obras literárias, não tendo acesso o suficiente a elas, nem conhecimento adequado para utilizá-las. Por isso, devemos levar em consideração a afirmativa abaixo, e não pensar que tudo acontece rapidamente, sem preparo e incentivo.

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 17)

A leitura nos possibilita uma forma de obter o conhecimento já que traz várias possibilidades e vários assuntos. Quando escolhemos ler em vez de sermos obrigados, temos mais proveito e mais prazer em realizá-la. O professor pode ajudar nessa fase, pois quando ele fala sobre seus livros preferidos e seus personagens mais marcantes desperta no aluno a curiosidade para conhecer esse mundo. Lembrando que o aluno prefere ler por prazer.

De acordo com Solé (1998) a interpretação do texto se dá de acordo com o objetivo da leitura e o conhecimento de mundo do leitor.

É importante estabelecer que, embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece em relação aos primeiros. (SOLÉ, 1998, p. 30)

Isso mostra a importância de valorizar o conhecimento de mundo que o leitor possui, e que um leitor não é igual ao outro, pois conhecem realidades diferentes. Outro fator que podemos levar em consideração quanto a leitura é o desenvolvimento intelectual. Segundo Bamberger (1986) a leitura auxilia essa evolução intelectual, pois exige grande atividade no cérebro para transformar símbolo gráfico em conceitos intelectuais: pensamento, ideias.

Processo complexo, a leitura compreende várias fases de desenvolvimento. Antes de mais nada, é um processo perceptivo durante o qual se reconhecem símbolos. Em seguida,

ocorre a transferência para conceitos intelectuais. Essa tarefa mental se amplia num processo reflexivo à proporção que as ideias se ligam em unidades de pensamentos cada vez maiores. O processo mental, no entanto, não consiste apenas na compreensão das ideias percebidas, mas também na sua interpretação e avaliação. (BAMBERGER, 1986, p. 23)

Através desse processo mental, podemos ver que a leitura é enriquecedora e ajuda a desenvolver o intelecto do ser humano, por isso devemos valorizar todo tipo de leitura. E aqui daremos ênfase a leitura literária. De acordo com Pereira (2013) a leitura de textos literários, interagindo com o leitor possibilita uma especialização do ato de leitura, já que o texto literário possui características que outros textos não apresentam.

Dissemos que a leitura literária é diferente de outros tipos de leitura pelo fato de ter como objeto o texto literário e este possuir características que o diferenciam de outros textos que circulam em nossa sociedade, mas não é só isso. A forma de comunicação entre texto e leitor é outro ponto importante na consideração de um objeto como *literário*. Os efeitos produzidos pelo texto sobre aquele que lê e a subjetividade que este último empresta para a concretização da obra no momento da leitura são fatores importantes que caracterizam a leitura literária e marcam a sua especificidade. (PEREIRA, 2013, p. 14)

A leitura literária é de grande importância para a formação do sujeito, ela auxilia no desenvolvimento emocional e intelectual. Um dos pontos que auxiliam essa formação é a interação entre obra e leitor. Através dessa interação a leitura literária possibilita significados, na qual cada leitor cria seu próprio entendimento do texto de acordo com seu conhecimento de mundo e sua experiência de vida.

Diante da leitura outra exigência se impõe em termos de aprendizagem. Os sentidos não se esgotam no plano meramente conceitual. A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos que sua experiência vital determinou. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 17)

Cabral (2013) concorda com a ideia de Aguiar e Bordini quanto a interação do leitor com a obra literária, afirmando que o leitor é capaz de realizar diálogos

com a obra que lê. “Entre a obra e o leitor existe um sujeito dotado de experiências particulares que, ao instaurar a interação com o texto, também constrói significados que vêm a intervir nessa relação”. (CABRAL, 2013, p. 63)

De acordo com Zilberman (2012), a leitura é a base do ensino brasileiro, tendo a literatura como um campo de ensino próximo a todos os outros, pois nas obras podemos ver temáticas relacionadas com as disciplinas.

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativa de ação. (ZILBERMAN, 2012, p.148)

Os livros e a leitura passaram a se tornar mais populares e tem como responsável pela difusão o governo. A leitura deve ser trabalhada por todos, de forma a desenvolver melhor o leitor, mas isso é uma situação problemática quando não tem o respaldo financeiro do governo.

Em um país em que a cultura duvida de sua nacionalidade e permanece pesquisando sua identidade, uma política de leitura que torne o livro popular sem que este abdique de seu compromisso com o saber e a arte é fundamental, porque consiste na possibilidade de ruptura com a dependência. No entanto, é preciso que seja igualmente democrática e pública, sob pena de, a pretexto de favorecer nossa pobre escola e sua clientela carente, aprofundar a divisão social e promover o poder econômico vigente. (ZILBERMAN, 2012, p. 95)

Segundo Zilberman (2012), a criança é estimulada pela literatura nacional. Através dela o leitor amplia sua imaginação de acordo com a cultura de seu país. “A literatura infantil brasileira tem plena condição de responder a essas necessidades, razão por que pode ser consumida e valorizada pelos pequenos e futuros grandes leitores”. (ZILBERMAN, 2012, p. 148)

Pereira (2013) acrescenta que se precisa de tempo para ler, poder aquisitivo para ter acesso a leitura e bibliotecas disponíveis. Tendo esses fatores, teríamos mais leitores. Infelizmente temos vários problemas que afetam a sociedade.

Sem dúvida que, modernamente, a escola se transformou no principal órgão responsável pela formação e desenvolvimento de leitores. O acesso ao código verbal escrito é, conseqüentemente, à cultura letrada, é sinônimo de acesso à escolarização. (...) A crise da leitura nada mais é do que o efeito de um problema social maior. (SILVA, 1986, p. 69)

Com a responsabilidade de ensinar, a escola acaba se sobrecarregando, tendo que arcar com os problemas enfrentados pelos alunos na comunidade. As salas de aulas precisam ter espaço e menos alunos formando a turma. O excesso de alunos na sala provoca dificuldade para aprender e menos tempo de dedicação do professor para cada aluno.

## 2.1 FORMAÇÃO DO LEITOR

Os livros eram manuscritos até 1450, quando foi inventada a prensa móvel por Johannes Gutenberg. Dessa forma, os livros não eram tão difundidos pois demorava-se muito para transcrever manualmente um livro, e o papel também tinha um alto custo. Essa situação era o motivo de poucos terem acesso às obras, pessoas mais abastadas e cultas eram o público para quem os livros eram destinados.

A criação da prensa deixou a produção da obra massificada, e teve também um barateamento do papel, o que possibilitou o aumento da produção dos livros. Chartier (1998) aponta que a produção das obras na época era entre mil e mil e quinhentas obras. Mesmo com esse novo tipo de produção, muitos ainda mantiveram o manuscrito, por quesitos culturais ou até mesmo por causa da inquisição que queimava livros que iam contra o que a igreja pregava.

O processo editorial foi lento, mas teve uma ampliação quando a leitura passou a ser trabalhada e incentivada pela sociedade burguesa.

Dar acesso à leitura significou estimular uma indústria nascente - a da impressão, que deu margem ao aparecimento de gráficas e editoras - em desenvolvimento acelerado no período, graças à descoberta de formas específicas de expressão, como, além do livro, o jornal, o folhetim, o cartaz ou o almanaque. Por isso, a difusão do hábito de ler não pode ser separada de outro acontecimento coetâneo: o da industrialização da literatura. Esta

igualmente sofreu os efeitos da revolução industrial, efeitos internalizados, já que o livro representa o processo mesmo da produção em série. (ZILBERMAN, 2012, p. 69)

Segundo Zilberman (2012) o livro foi um dos primeiros objetos industrializados e necessita de vários profissionais para chegar ao produto final, como: o autor, o editor, o tipógrafo, o revisor, o distribuidor e o vendedor. O caminho é longo até chegar ao público. Como elementos importantes para a circulação do livro temos as bibliotecas, as escolas e as livrarias.

Esse mercado editorial está cada vez mais extenso, por isso, para formar melhor os leitores, precisamos, além da publicação mencionada anteriormente, escolher a obra de acordo com o público destinado para incentivar a leitura. Zilberman (2009) traz a leitura como um papel de relevância, pois ela pode fortalecer o mercado editorial e a cultura da população, e também por exercer um papel na educação se colocando na base do aprendizado. Isso fecha um ciclo de união; as editoras precisam de leitores e os leitores das obras literárias.

Precisamos definir outro fator para melhor compreendermos nosso trabalho: o leitor. O leitor é aquele que lê o texto e o interpreta de acordo com seu conhecimento do mundo. Quando ele tem pessoas a sua volta que também tem a experiência de ler, aumenta seu desenvolvimento pessoal através de discussões e comentários sobre as obras literárias. Temos também o envolvimento do leitor com os sentimentos das personagens que o ajudam a conhecer novas perspectivas do mundo, valorizando ainda mais essa interação. Lembrando que a “ linguagem literária é multisignificativa, ambígua, capaz de provocar emoções diferentes num mesmo leitor (...)” (MOURA, 2019, p. 4)

O livro literário ajuda o leitor a organizar sua fantasia, o que lhe permite ampliar suas emoções, seus sonhos e sua imaginação, além de ampliar o seu conhecimento sobre o mundo. “(...) a principal função que a literatura cumpre junto ao leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais.” (CADEMARTORI, 1986, p. 19-20)

Por esse motivo podemos atribuir à literatura muitas funções, como uma forma de, além de entreter, conhecer partes do mundo sem sair de casa, conhecer dramas vividos pelos personagens e lembrar de algo que passou pela vida do leitor ou de sua família. Isso é uma forma de experiência na vida do leitor.

Conforme Bamberger (1986, p. 11) “para os jovens leitores, os bons livros correspondem as suas necessidades internas de modelos e ideais, de amor, segurança e convicção”. O livro auxilia o leitor a enfrentar os problemas da vida e crescer através da leitura.

O leitor torna-se capaz de ver o mundo de uma forma nova, com o acréscimo de informações dadas pela literatura, ampliando sua capacidade de entendimento do que o cerca. O leitor interfere na compreensão do texto, já que seu conhecimento de mundo o faz entender da sua maneira, e não pela visão do autor o que os elementos textuais expressam, realizando assim, uma leitura mais eficiente.

Para a formação do leitor precisamos ter um início para desenvolver o leitor. De acordo com Coelho (2002), o ponto de partida para essa formação é a literatura infantil, dando a eles a oportunidade de conhecer diferentes textos, como conto, lenda, fábula, histórias por imagens, poemas, entre outros. Esse contato com a escrita possibilita um enriquecimento pessoal do leitor e uma ampliação do conhecimento.

No *ato da leitura*, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforma o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o *sujeito* que lê e o *objeto* que é o livro lido. Só assim o conhecimento da obra se fará e sua leitura se transformará naquela *aventura espiritual* de que falamos mais atrás. (COELHO, 2000, p. 51)

No trecho acima, vemos muitas vantagens na leitura da literatura infantil. É um começo de grandes descobertas para o jovem leitor que aprende muito através dessa interação entre leitor e texto. Esse ato de leitura amplia o desenvolvimento do leitor e lhe proporciona um amadurecimento emocional, pois quando se conhece outras realidades, pode-se vivenciá-las com novas formas de ver e sentir o mundo que nos cerca.

Zilberman (2005) traz um importante tópico: o livro. Para ser bom, o livro precisa agradar quem lê, não importando o público alvo a quem era destinado. “E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte,

retornando de preferência àqueles que provocaram prazer particular.” (ZILBERMAN, 2005, p. 9)

De acordo com Aguiar e Bordini (1993), para incentivar a leitura tem que transformar a leitura em “um hábito de modo a multiplicar a experiência literária.” (AGUIAR; BORNIDINI, 1993, p. 18) Elas ainda acrescentam que oferecer livros próximos a realidade do leitor facilita o despertar da vontade de ler.

Zilberman (2005) complementa afirmando que o livro na infância deixa marca para toda a vida, momentos para regressar ao passado quando sente vontade. E reler um livro marcante para lembrar das sensações vividas através dele, mostra que é um bom livro.

## 2.2 FORMAÇÃO DO LEITOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

No Brasil contemporâneo, temos vários textos escritos e uma grande diversidade de obras publicadas. Com uma amplitude de gêneros e subgêneros dentro da literatura.

A literatura contemporânea, expressão das mudanças em curso e que, longe de pretender a exemplaridade ou a transmissão de valores já definidos ou sistemáticos, busca estimular a criatividade, a descoberta ou a conquista de novos valores em gestação. E aqui entra o trabalho didático dos professores, fazendo o papel dos médicos nos partos... (COELHO, 2000, p. 49)

A leitura está relacionada com a obra que será lida. O leitor terá que complementar a leitura com seu conhecimento de mundo, de acordo com a realidade que conhece.

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete, a atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê entendimento;

assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação em que contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas. (ZILBERMAN, 2012, p. 42)

A leitura dependerá do que o leitor já conhece do mundo. Quando seu conhecimento é mais amplo, terá mais possibilidades de criar significado à obra que “só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto.” (ZILBERMAN, 2012, p. 43) A partir desse fato, o leitor pode ser crítico perante sua leitura.

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 15)

No trecho acima, Aguiar e Bordini deixam claro o motivo da literatura tornar o leitor mais crítico, a maneira que ela o envolve faz o leitor perceber coisas além do que ele esperava. Através dessa interação há uma comunicação entre diferentes grupos sociais e uma ampliação cultural, já que a obra possibilita uma união com o leitor que pode se sentir dentro dela.

A formação do leitor no Brasil tem elementos formadores, além da escola. O que influencia diretamente as crianças e os adolescentes.

A literatura pode, deve, e frequentemente “se encontra” com o sujeito fora dos espaços educacionais tradicionais, de modo que a formação do leitor seja também motivada por essas outras situações. Assim, também são envolvidos no processo de formar o leitor diferentes entidades e profissionais de ordens variadas, e em contextos diversos. Algumas dessas entidades, evidentemente, seriam a própria indústria cultural e suas histórias infantis animadas no Youtube, seu mercado editorial aquecido para o público infantil e infantojuvenil, os *shoppings centers* ou livrarias ou feiras de livros (ou ainda outros locais como eventos festivos e ONGs) com suas horas do conto e mediações de leitura, entre muitos outros. Professores, autores, editores, mediadores. (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 278)

No papel de formadores temos os professores, mediadores, autores, bibliotecários, pessoas que trabalham diretamente com os livros. Várias pessoas desempenham essa função. E para conseguir exercer essa função corretamente é preciso ser um bom leitor.

Como vimos, a formação do leitor literário se dá com influência dos papéis da escola bem como da indústria cultural, e tais entidades se inter-relacionam a partir do momento que a indústria cultural, como um todo e a partir dos seus produtos, adentra os ambientes escolares, bem como a vida cotidiana dos leitores em formação. Ao mesmo tempo em que é positivo que a formação seja, portanto, um processo de múltiplas vozes e vertentes, há alguns problemas oriundos disso. O leitor em formação evidentemente. (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 278)

As autoras Aguiar e Bordini (1993), na obra *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, trazem muitos acréscimos para a formação do leitor e para o ensino da literatura.

Considerando a natureza da literatura, pode-se afirmar que, se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos. Nesse caso, vale a pena investir na formação do leitor, o que significa incentivá-lo ao hábito, de modo a multiplicar a experiência literária. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 18)

Em relação a formação do leitor, as autoras ressaltam sobre a relação que deve ter a obra e o leitor e também da importância que a escola tem para auxiliar nessa interação, na ampliação cultural do leitor e no despertar do interesse pela leitura.

O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 19)

Outra sugestão de Aguiar e Bordini, está relacionado com o lúdico, usar os jogos para despertar a vontade de ler no estudante, “estas atividades são expedientes importantes na formação e na continuidade do gosto pela leitura.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 26)

Na opinião de Aguiar e Bordini (1993), o ato de ler deve levar em conta o interesse do leitor, assim será possível ele se identificar com a obra e ter prazer na leitura.

Pela gratuidade daí advinda, a literatura aproxima-se das atividades lúdicas em geral, também elas com a finalidade única de emocionar e divertir o sujeito, sem oferecer-lhe vantagens materiais. Gratuito e sem obrigatoriedade, o jogo não é, entretanto, um ato incontrolado, mas estruturado a partir de regras, às quais o indivíduo deve se submeter. O jogador ingressa no jogo, graciosamente, sem imposições, com liberdade. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 26)

O lúdico na leitura é utilizado para quebrar a obrigatoriedade da leitura, ele proporciona uma forma de vivenciar a literatura. Quando se associa o jogo com a leitura torna-se mais divertido para o estudante saborear as histórias.

Bordini e Aguiar (1993) afirmam que a literatura funciona como um jogo que utiliza a linguagem, a ideia e a forma do texto, não se preocupando em ter um objetivo prático. Essa junção diverte e emociona o leitor fazendo-o se envolver no texto que lê.

Para incentivar o hábito da Leitura precisamos estar cientes dos interesses dos alunos. Segundo Bordini e Aguiar (1993),

o indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores: os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 19)

Para Bordini e Aguiar (1993), quando o professor conhece os interesses de leitura dos leitores, ele é capaz de oferecer-lhes leituras que aguçam a curiosidade para textos mais complexos. Para isso, trabalha com textos já conhecidos e que lhes agrada, e depois, aos poucos, lhe apresenta textos desconhecidos, mais profundos e relacionados com sua realidade.

O papel do professor na formação do leitor é valoroso, infelizmente ele passa por muitos obstáculos para atingir esse objetivo. Ele precisa ter conhecimento sobre as obras literárias, experiência de leitura e bom planejamento. “Quando se trata de literatura, a experiência de leitura e o senso crítico do professor não podem ser substituídos pelo aparato metodológico, por mais aperfeiçoado e atualizado que este seja.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 28)

A leitura do professor, pois, é pré-requisito da leitura do aluno, mas isto não quer dizer que a interpretação do aluno deva ser atrelada à do professor. É evidente que os sentidos que esse deu ao texto influenciarão as atividades propostas para explorá-lo, mas se o aluno, através do trabalho textual, atinge sentidos e consegue comprová-los pelas evidências à sua disposição, não cabe ao professor questionar a leitura que realizou. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 28)

Apesar da participação do professor na formação do leitor, não podemos esquecer que existem outros formadores. Não basta exigir somente da escola e do professor essa importante função.

### 2.3 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A partir de 1960 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), referente à educação e em 1970 ela passou por alterações, modificando a leitura na escola. Passou a trabalhar a leitura literária em sala de aula nos livros didáticos. Conforme Zilberman (2012), os livros didáticos começaram a exercer as exigências da LDB.

a noção de que a literatura não necessariamente em voz alta, mas sempre de texto literário – forma a base do ensino (...) a noção de que os textos lidos, tão importantes para a aprendizagem, são passagem para um outro estágio, superior, situado fora do livro escolhido pela escola. (ZILBERMAN, 2012, p. 37)

Alguns programas foram desenvolvidos para o ensino, entre eles temos Programa Nacional de Incentivo à Leitura, Lei de Diretrizes Bases, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino

Médio, a Política Nacional do Livro e Leitura e a atual Base Nacional Comum Curricular.

O primeiro programa instituído foi o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) da Fundação Biblioteca Nacional em 13 de maio de 1992 com o objetivo de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade brasileira.

Iniciou-se em 1996 a nova versão da Lei de Diretrizes Bases (LDB), para unificar o ensino, tivemos em 1998 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trazem como objetivo trabalhar a leitura e a escrita de forma a atender as demandas sociais. Dentro do objetivo da leitura apresentam-se vários objetivos específicos focando em tipos de leitura, forma e conteúdo nos textos, pré-leitura, intertextualidade, linguagem, recursos expressivos, entre outros.

De acordo com Zilberman (2012), ele focava na leitura e na escrita e seu principal objetivo era o exercício competente e consciente da cidadania. Os PCNs trouxeram o texto como base para o ensino. A partir do texto passava-se a trabalhar elementos linguísticos e gramaticais quando necessário. Mas não valorizavam o ensino de literatura. “(...) hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCN, em que se educa para ler, não para a Literatura.” (ZILBERMAN, 2012, p. 194-195)

Dentro dos PCNs há uma preocupação com a leitura e a escrita, mas não tem como foco a leitura literária, apesar de mencioná-la nas sugestões de gêneros textuais a serem trabalhados. Deixa em aberto a possibilidade de sua utilização, mas não objetiva essa função como ocorre nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio fazem menção a importância de se trabalhar com literatura em sala de aula. Trabalhar diretamente com o texto literário desperta o estranhamento no leitor, e também o faz se questionar sobre os sentidos da obra.

Essas diretrizes sugerem que trabalhar a literatura silenciosa faz com que o texto atinja sua subjetividade. Por esse motivo tem que ser realizada antes da leitura coletiva. Quando realizada em conjunto a leitura terá reações diferentes em cada leitor, possibilitando leituras diversas e bons diálogos sobre o texto.

Um fato criticado é a utilização de livros didáticos que dão enfoque apenas em trechos de obras e na história da literatura, o que dificulta o entendimento da obra como um todo.

De acordo com Neto (2009) só se deu início a Política Nacional do Livro e Leitura (PNLL) com a promulgação da Lei nº 10753 em 30 de outubro de 2003. O Estado passou a distribuir material didático para as escolas auxiliando o crescimento editorial. Mas ainda não tinha ação na formação do leitor.

A lei tem como diretriz “assegurar ao cidadão acesso e uso do livro” (CONGRESSO NACIONAL, 2003). Outra diretriz da lei, é o livro como meio cultural de difundir a cultura, promover a leitura de forma em que a população entenda sua importância na economia, na política e na sociedade. Com isso

um novo contexto onde o Estado se dispunha a intervir de maneira permanente e não autoritária se estabeleceu a partir de 2005. O primeiro passo foi o entendimento de que ambos, Estado e Sociedade, têm limites e potências, e que o caminho mais promissor seria o respeito às atribuições de cada parte, a construção de um programa de ação, cooperação e de realizações conjuntas. Em suma o entendimento de que o objetivo maior de conquistarmos um país de leitores é o elo que a todos une. (NETO, 2009, p. 63)

Para que a essa lei vigore é preciso ter estrutura apta para recebê-la. Bibliotecas com espaço para o leitor aproveitar o ambiente e conhecer as possibilidades de leitura. Outro fator importante é propagar a importância da leitura na formação do cidadão.

Em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela traz o Eixo Leitura com o intuito de focar no leitor/ouvinte/espectador. Com esse público em foco, mostra que a leitura de obras literárias e trabalhos acadêmicos desenvolvem debates e discussões, além de auxiliar os projetos pessoais dos estudantes.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, s/d, p. 72)

A BNCC valoriza a recepção do texto, no caso todos os gêneros literários, e traz vários itens a serem trabalhados em sala de aula como: o contexto sócio-histórico, ponto de vista, gênero do discurso, intertextualidade, estratégias e procedimentos de leitura, entre outros.

Temos na BNCC o tratamento igualitário dos gêneros textuais. “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.” (BNCC, s/d, p. 74)

Os textos devem ser trabalhados de acordo com a realidade dos alunos para que consigam associá-los a sua vida. O que se destaca na BNCC é um Campo Artístico-Literário com o objetivo das crianças e jovens passarem a ter conhecimento sobre as manifestações artísticas-literárias e a utilizá-las para desenvolver seu senso crítico, ver as formas de pensar e agir, e a partir desse contato formar bons leitores.

Outra atualização que tivemos se trata do PNLL. Em 2018 através da Lei nº 13.696, Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), houve uma institucionalização do PNLL, agora ambas são executadas em conjunto. Essa nova lei coloca em destaque a leitura e as bibliotecas. Marco importante é a obrigatoriedade de uma biblioteca em cada escola, um trabalho lento que esperamos ser efetivado.

A escola é um local de desenvolvimento social, nela culturas diferentes se encontram e podem ser utilizadas para que eles ampliem seu contexto social, cultural e histórico. Um caminho a ser seguido para auxiliar esse desenvolvimento é a leitura. E a escola tem um importante papel na formação dos leitores.

A importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutida, além disso permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar, e ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola. (KLEBIS, 2008, p. 37)

A escola desenvolve essa função e possibilita ao leitor o contato com o livro mas quando os leitores recebem apoio familiar eles conseguem se desenvolver melhor no ambiente escolar.

De acordo com Zilberman (2009) a escola e a leitura passam por uma crise. A escola em questão de estrutura e qualificação do sistema escolar. E na leitura por causa da educação precária e outras formas de comunicação que surgiram.

Por isso torna-se importante resgatar a leitura na escola de forma a propiciar aos estudantes um desenvolvimento de seu raciocínio. E a leitura da literatura auxilia nessa função, ajuda a conhecer outras culturas, pensar sobre a sociedade, já que apesar de ser ficção, a literatura representa a realidade. Por esse motivo, Zilberman (2009) sugere que a leitura e a escola recorram à literatura para voltar a seguir seu caminho.

A escola pode ou não ficar no meio do caminho se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. (ZILBERMAN, 2009, p. 30)

Quando se lê literatura podemos visualizar experiências de vida, de comportamentos, ver a realidade que nos cerca. Cada livro com sua história pode nos fazer ver algo que já conhecemos: um comportamento social. A literatura nos mostra formas de conviver com os problemas, de raciocinar sobre as dificuldades.

(...) o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico, mas mostra-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas. (ZILBERMAN, 1990, p. 18-19)

Isso evidencia as possibilidades que a literatura proporciona ao ensino, através dela somos capazes de aprender e a desenvolver muitas capacidades. Zilberman (1990) afirma que a literatura provoca no leitor um posicionamento intelectual e desenvolve sua imaginação. Ela aproxima o leitor da realidade, levando-o a refletir sobre ela.

A leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso, mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias (ZILBERMAN, 1990, p. 19)

Segundo Zilberman (1990) a leitura, apesar de ser solitária aumenta a interação entre as pessoas, pois estimula o diálogo entre os leitores, tornando-os capazes de trocar experiências. A leitura da obra literária possibilita uma socialização, permitindo que pessoas conversem sobre livros, abrindo opções para debates e comunicação entre os leitores. Como disse Zilberman anteriormente, o livro é democrático, todos que tenham interesse podem ler e abrir sua mente para o conhecimento e o diálogo.

### 3 LITERATURA E ENSINO

Neste capítulo, trataremos da literatura e sua aplicação na escola, lembrando da história da literatura e, principalmente, da história da literatura infantil no Brasil e no Mundo e suas relações com a escola, tratando, portanto, da literatura e seu ensino.

Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas –, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1998, p. 26)

Ainda nesse capítulo traremos a importância do letramento literário na sala de aula e do engajamento da literatura infantil na vida dos estudantes. Associando a literatura com o dia a dia dos discentes, lembrando que a leitura das obras literárias se dá junto com a leitura de mundo realizada pelos leitores.

#### 3.1 A LITERATURA E A ESCOLA

A literatura se assemelha a realidade porque traz elementos que estão relacionados com o nosso dia a dia e nossas emoções, apresentando uma narrativa que nos permite aprender mais, pois estimula a criatividade e enriquece nossas experiências de vida, além de ser capaz de mostrar os problemas sociais que a sociedade vive a cada dia. Antônio Candido define literatura como

uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 2006, p. 63)

Através da linguagem, a literatura aflora a imaginação, possibilita que despertemos os pensamentos e as emoções através de uma leitura que reflete nossa realidade, tanto de ambientes que conhecemos quanto de elementos sociais em que estamos inseridos.

Além de ser um sistema vivo que interage entre as obras e com os leitores “e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.” (CANDIDO, 2006, p. 84). A literatura não é fixa, porque os tempos mudam, as pessoas também se modificam, e a representação na literatura se altera de acordo com essas mudanças. A forma de autores e até mesmo outras obras, já que a mente de quem lê a interpreta de acordo com o conhecimento já adquirido.

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literários a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou como perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (COLOMER, 2007, p. 70)

Os espaços vagos, mencionados pela autora, despertam a imaginação do leitor, isso enriquece sua visão do mundo e torna-os mais criativos, analíticos, perceptivos e críticos. A literatura traz nessa aprendizagem uma boa experiência para o leitor, possibilitando, como afirma Colomer (2007), se tornar uma pessoa mais crítica.

Coelho (2000) declara que a literatura infantil e juvenil é mais que entretenimento, ela está relacionada com os valores sociais. Com isso pode ser utilizada para reflexão e conhecimento. Em seu livro, Coelho (2000) traz um conceito para a obra literária, dividindo em matéria literária, operações e elaboração da matéria.

*A invenção transformada em palavras é o que chamamos de matéria literária. Este é o corpo verbal que constitui a obra de*

literatura. As *operações* que intervêm na invenção literária, desde as *ideias em germinação* até a *elaboração da matéria* (narrativa, poética ou dramática), são os *recursos estruturais estilísticos*, os processos de composição, etc. [e, pois, da arte do autor em inventar ou manipular esses processos e recursos que resulta a matéria literária. (COELHO, 2000, p. 66, grifos do autor)

Com essa visão sobre a literatura em sala de aula, temos uma nova oportunidade para o ensino, um elemento que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem. Mas antes precisamos conhecer quando começou a ser mais trabalhada em sala de aula.

No século XIX, a escolarização se torna obrigatória e todas as crianças começam a ter acesso a escola e a aprendizagem, o que antes era restrito às classes abastadas. Esse fato ocorreu a partir da industrialização. E teve várias mudanças e dificuldades apontadas.

Efetivamente, no final da década de 1960, constatou-se o fracasso leitor das primeiras gerações de adolescentes, que haviam seguido já o largo processo de escolaridade ampliado até à etapa secundária. A diferença entre as expectativas geradas e o resultado obtido obrigou a analisar as causas dessa distância e a reconsiderar o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola. Isto afetou em cheio o ensino da literatura, que havia sido até então um dos pilares da formação escolar, de modo que a gestação de um novo modelo educativo deixou seus objetivos de ensino desaparecidos na confusão. (COLOMER, 2007, p. 21)

Coelho (2000) valoriza em sua obra, *Literatura infantil: teoria; análise; didática*, a importância da imagem na vida da criança e cita-a como expressão, ela comunica tanto quanto a palavra.

Colomer (2007) aponta que a escolarização passou por momentos de dificuldade na década de 1960 e marca como causa o novo perfil de estudantes no ensino secundário. Após as guerras a população amplia-se, pois tiveram mais acesso a remédios e assim diminuiu a mortalidade. Quanto ao ensino, ele passou a ser destinado a todas as classes sociais, já que com a industrialização tornou-se necessário formar-se cidadãos mais qualificados

Na escola, o ensino de literatura passa a ter mais importância em sala de aula, pois ela auxilia na compreensão do mundo em que o leitor está inserido. Colomer (2007) traz alguns motivos do uso da literatura em sala de aula. O

primeiro é de contribuir para a formação do ser humano, possibilitando um ser mais social através de várias gerações abordadas nas obras literárias.

O segundo ponto que a autora aponta é “confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. (COLOMER, 2007, p. 31).” Esse ponto amadurece o leitor através da possibilidade de refletir sobre o que lê e conhece.

Em terceiro lugar, o ensino da literatura pode reformular a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística. Atualmente se assiste a uma nova reivindicação da profunda inter-relação entre língua e literatura depois do divórcio iniciado com o abandono da retórica perceptiva do século XIX. (COLOMER, 2007, p. 32)

Com os pontos mencionados acima, Colomer (2007) reforça a ideia da literatura na escola baseada na leitura das obras e na análise delas, e não no eixo da história literária. Quando se trabalha com a obra literária temos uma proximidade com a realidade do leitor, e assim um envolvimento maior do mesmo na literatura. Assim fugimos um pouco de apenas decorar datas e características do período literário.

O trabalho da literatura em sala de aula auxilia no desenvolvimento da linguagem, na ampliação do vocabulário, no conhecimento da estrutura textual e principalmente na capacidade de interpretação e no senso crítico. Esse é um dos motivos de a utilizarmos em sala de aula.

A literatura é uma forma de conhecer e de aprender mais sobre nossa língua e fugir um pouco das normas tradicionais do ensino (gramática). Ela também pode auxiliar na produção escrita, tanto na estrutura do texto como na criatividade.

Infelizmente a autora aponta outros problemas existentes em sala de aula que não chegam a uma conclusão satisfatória.

Contudo, a ideia de que se trata de ensinar formas de proceder, que tornem possíveis interpretações mais complexas das obras, continua sendo um aporte essencial para reformular o ensino da literatura. O problema é que, apesar do tempo transcorrido, não se chegou a um consenso sobre quais devem ser os conhecimentos explícitos e as formas de ação que se devem ensinar ao longo da etapa escolar. (COLOMER, 2007, p. 38)

Colomer (2007) relembra que a utilização de obras integrais em sala de aula teve grande ênfase no ensino primário e muito lentamente se adentrou no ensino secundário. A leitura integral da obra literária tem grande efeito no ensino, auxilia a ver o todo e não de forma fracionada. Outro problema mencionado pela autora é que não surgiu uma proposta clara da utilização da obra literária. E a forma encontrada foi “dar prioridade às atividades de práticas da leitura e oferecer os conhecimentos a partir das necessidades geradas por essa prática”. (COLOMER, 2007, p. 39)

A leitura é importante para o desenvolvimento da aprendizagem, e os textos literários permitem uma ampliação da visão de mundo, possibilitando adquirir mais experiência no dia a dia. De acordo com Zilberman e Magalhães (1984) a fantasia é uma importante contribuição para a compreensão de mundo, ela auxilia ao leitor organizar suas experiências de vida de acordo com as realidades que passa a conhecer.

Colomer (2007) traz uma das formas de ensino da literatura adotada pela escola, ocorrida na década de 1970, com base nas práticas exercidas pelas famílias, como o acesso a livros de literatura tendo o adulto como distribuidor e mediador, despertando a curiosidade no estudante. O objetivo seria ligar a motivação com o prazer proporcionado. E esta tentativa gerou aceitação pelos alunos.

A formação desse futuro “leitor-pescador” começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento. Os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais. Mas também os livros para crianças que ainda não sabem ler são uma realidade bem consolidada na atual produção de literatura infantil e, ao ampliar-se o sistema educativo para as primeiras idades, estes livros penetraram nas creches e na fase pré-escolar. É, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começaram a fixar as bases de sua educação literária. (COLOMER, 2007, p. 52)

Os livros possibilitam conhecer várias situações que envolvem os alunos, desde a convivência em sociedade como até mesmo os atritos atribuídos a ela. Permite aos alunos conhecerem várias realidades. Colomer (2007) acredita que

as crianças precisam de uma literatura que amplie a imaginação, a habilidade de percepção e seus limites. Ela ainda complementa dizendo que os livros ilustrados permitem que a criança reconheça o que a cerca e se esforce para compreender usando a imaginação. Esse processo auxilia na comunicação entre o leitor e a cultura em que está inserida.

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2007, p. 62)

A autora Colomer (2007) aponta o comércio editorial e a cultura como fatores associados a literatura infantil e juvenil. As obras foram ajustadas ao público leitor a partir da mudança que ocorreu na sociedade no decorrer do tempo. A tecnologia e a cultura não são elementos estagnados e ambos influenciam a sociedade. Houve alguns fatores que influenciaram a escrita de obras para a sociedade moderna, como a qualidade literária e a necessidade de se ter acesso a obra literária, a imagem também foi um elemento de grande auxílio na literatura infantil e juvenil.

No ver da autora, muitas opiniões surgiram a favor de utilizar a obra literária para proporcionar às crianças diferentes formas de representação da realidade e “para projetar e construir a intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir a alteridade, evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem.” (COLOMER, 2007, p. 131)

O leitor cria uma relação com a obra a partir do início da leitura, conhecendo os personagens e os relacionando com seu próprio mundo, lembra-se de algo que viu ou vivenciou. Um acréscimo que temos na obra infantil é a imagem que ajuda a complementar a escrita e ampliar a compreensão da criança.

A imagem dentro de um texto traz muitas vantagens como desenvolver a capacidade de percepção e enriquecer a imaginação. Coelho (2000) acrescenta que a imagem no livro infantil concretiza as relações abstratas que as crianças não conseguiriam perceber somente através do texto verbal.

Existe mais um fator ressaltado por Colomer (2007), a fantasia na literatura passou a ser reconhecida quando os mediadores da leitura perceberam que existe um grande potencial educativo da imaginação.

Tratava-se de levar “a imaginação ao poder”; em suma, era o triunfo de uma nova onda cultural, que situou a fantasia em seu atual lugar, ou seja, ocupando em torno de dois terços da produção de livros infantis e juvenis a partir da década de 1980. (COLOMER, 2007, p. 133)

Colomer (2017) traz novamente a literatura infantil e juvenil como algo a ser visto, e menciona as principais funções que ela exerce. A primeira é o acesso a imaginação que uma sociedade é capaz de compartilhar, como segundo elemento o desenvolvimento da linguagem através do texto literário e o último é “oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento das novas gerações”. (COLOMER, 2017, p. 20)

Após a Segunda Guerra Mundial, o psicanalista Bruno Bettelheim utiliza a literatura como terapia para as crianças traumatizadas pelos campos de concentração.

Assim, a literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar sobre a própria linguagem. Os pequenos aprendem rapidamente que tanto a conduta humana quanto a linguagem são sistemas governados por regras, de maneira que se dedicam a explorar as normas comprovando o que se pode fazer e o que não se pode. (COLOMER, 2017, p. 27)

As crianças leitoras apresentam muito interesse na leitura e segundo Colomer (2017), “adquirem muito depressa maneiras simbólicas de representar a realidade.” (COLOMER, 2017, p. 31). Elas reconhecem nas imagens das obras de literatura infantil objetos que já conhecem.

Os livros ajudam a saber que as imagens e as palavras representam o mundo real. A partir da exploração das imagens fixas e das repetições das pequenas histórias, a criança tem tempo para identificar e compreender. Nesse compreender não apenas interpreta o que aparece objetivamente representado, mas também percebe os juízos de valor que merecem as coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, comum ou extraordinário etc. (COLOMER, 2017, p. 31- 32)

Colomer (2017) descreve o progresso das crianças na literatura, os personagens das obras passam a fazer parte do mundo das crianças, eles permanecem em suas vidas como uma herança cultural. “É um dos primeiros aspectos que permite às crianças descobrir a literatura como uma forma cultural comum e sentir-se parte da “comunidade de leitores” com as outras à sua volta.” (COLOMER, 2017, p. 35)

Em sua obra *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*, Colomer (2017) traz a utilização das obras tradicionais na sala de aula, mostrando como as obras são capazes de se entrelaçarem e mostrar a cultura da sociedade e sua evolução, e realça que o objetivo importante das obras tradicionais

é o de ajudar a criar esquemas de compreensão que sejam as mais rentáveis possíveis para que o mundo se torne mais inteligível para qualquer pessoa. Essa é a principal graça de aderir à tradição, a de dar instrumentos às novas gerações para aproveitar a reflexão de que a humanidade fez sobre si mesma e sobre o mundo e que pode encontrar-se em seus poemas e narrativas. (COLOMER, 2017, p. 129)

A utilização da obra literária em sala de aula auxilia no desenvolvimento do estudante, sendo ela tradicional ou moderna, o importante é dar possibilidades do aluno conhecer as obras de literatura infantil e juvenil. Através desse conhecimento ele será capaz de ser mais crítico, criativo e reflexivo.

Colomer (2007) acredita que o estudante deva ter tempo para realizar a leitura individual em sala de aula, ter atividades organizadas em projetos dando sentido à leitura literária.

Essa nova valorização do espaço-escola não quer dizer, porém, que o entendemos como o sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista que caracterizou a escola tradicional em sua fase de deterioração. Longe disso. Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, *libertário* (sem ser anárquico) e

*orientador* (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence. (COELHO, 2000, p. 17)

Aguiar e Bordini (1993) comentam que o professor de literatura possui meios eficientes de ampliar o universo cultural de seus alunos como bons materiais de leitura e formas diferentes de abordá-los. O professor deve optar por textos literários conhecidos pelos leitores, textos com temáticas mais próximas da realidade dos alunos e de suas famílias. Quando o leitor passa a ter mais intimidade com o texto, os professores podem começar aos poucos a trabalhar com outros textos, que não sejam tão conhecidos, mostrando elementos que ainda não estão inseridos no dia a dia do leitor. “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)

Aguiar e Bordini (1993) ainda acrescentam que a leitura se torna espontânea quando deixa de ser uma obrigação para o estudante. O professor deve utilizar atividades de forma a incentivar a leitura das obras literárias e aumentar a vontade do leitor interagir com as obras.

Infelizmente nem todos os profissionais tem conhecimento suficiente para trabalhar em sala de aula com a obra literária. Inicialmente, ele precisa ser leitor para conseguir transmitir o prazer que a leitura proporciona.

Uma aula de literatura bem planejada parte não da metodização das atividades, mas do próprio conteúdo dos textos a serem estudados. Assim sendo, o professor precisa ter uma leitura prévia e compreensiva dos mesmos, se deseja proporcionar a seus alunos vias eficazes de fruição e conhecimento das obras e da história literária. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 28)

Souza (2013d) acrescenta que é importante o professor instigar e preparar o aluno para a leitura. Para esse fim é possível fazer visitas às bibliotecas, apresentar novos livros, debater as leituras, refletir sobre a obra.

Para atingir essa meta, o professor precisa reavaliar suas estratégias de trabalho, a dinâmica de suas aulas e suas

próprias concepções sobre o significado da literatura e sobre sua importância para a construção da personalidade do ato de ler constitui uma experiência íntima e profunda e que a literatura é um manifesto da humanidade, que produz no leitor ativo um processo de transformação. (SOUZA, 2013 d, p. 129)

Uma sugestão para se trabalhar em sala de aula com as obras literárias é utilizar o método recepcional utilizado por vários autores. Esse método permitirá um alargamento da visão dos leitores, possibilitando uma ampliação no horizonte de expectativa vivida por ele.

### 3.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Para compreendermos um pouco, trazemos um conceito importante para se trabalhar literatura em sala de aula: o letramento que muitos confundem com alfabetização. A alfabetização é aprender a ler e a escrever, já o letramento é desenvolver a leitura e a escrita na sociedade, compreender o que se lê e comunicar-se.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...]. (SOARES, 2004, p. 8)

De acordo com Paulino e Cosson (2009) o letramento sofre da polissemia que acompanha os termos usados em diferentes contextos, e por isso pode ser dividido em dois eixos de definição: o *literacy*, essa definição situa o letramento no campo básico da escrita; o outro eixo é o letramento literário. Iniciaremos com o *literacy*, o letramento de forma geral.

O letramento aborda os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as consequências disso para todos os sujeitos que vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita, mesmo os não-alfabetizados. (ASSOLINI; TFOUNI,

2005, p. 51). Para Kleiman (2005) o Letramento está relacionado com todos os tipos de escrita e não apenas relacionada com a escola.

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso de sistemas de escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p. 21)

Muitas pessoas são alfabetizadas, todavia, infelizmente não conseguem compreender corretamente o que as cercam, necessitam de um incentivo maior para desenvolver a leitura e a escrita e tornar-se um letrado. Como incentivo deveríamos ter mais bibliotecas acessíveis, campanhas motivacionais e uma divulgação maior de livros, jornais e revistas.

Depois de entendermos a importância do letramento voltaremos ao segundo eixo mencionado por Paulino e Cosson: o eixo literário.

Definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

O letramento literário possibilita uma experiência individual e social através do conhecimento e da construção de mundos construídos pelas palavras. Podemos observar que a experiência se dá através da interação entre a obra e a sociedade. Para Zilberman (2012), no letramento literário, há uma interação entre um objeto material, a obra literária e o universo ficcional. E o acesso a esse universo ocorre através da audição e da leitura.

A criança convive igualmente com outros universos associados à escrita e à linguagem verbal, apresentando-se como suas expressões a publicidade, os jornais, as revistas, a mídia computadores e jogos eletrônicos (quando ela pertence às classes mais abastadas). Assim, se a alfabetização ocorrer em um momento da existência de um indivíduo, quando ele aprende a codificar e decodificar fonemas em uma das etapas de seu

processo de escolarização, o letramento está sempre presente, mostrando-se sob diferentes perspectivas, dentro e fora da sala de aula. (ZILBERMAN, 2012, p. 129)

Cosson (2018b) trata a leitura do texto literário como incentivo para sermos mais expressivos e conhecermos as experiências de vida do outro, pois ela é a incorporação do outro sem renunciar a si própria. Complementa ainda que a literatura “(...) torna o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (...)” (COSSON, 2018b, p. 17)

A leitura literária nos possibilita um diálogo com os valores sociais em que estamos inseridos e nos faz refletir sobre os problemas que enfrentamos. É também um incentivo para nossa imaginação. Além dessas vantagens de se trabalhar através da literatura, ainda temos um aumento na nossa capacidade de reflexão e convívio social.

Em suma, operando com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70)

Esse tipo de letramento literário é capaz de ajudar o leitor a ser mais crítico e melhorar a aprendizagem, despertando o interesse em casa e na escola. A leitura do texto literário aumenta a compreensão que temos do mundo. Esse tipo de leitura, quando realizada na escola, nos ajuda a melhorar na leitura e “(...) nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2018b, p. 30).

O letramento literário é um processo de utilização da literatura como linguagem. Compreender e vivenciar a obra literária e sua construção de sentidos. E quando o leitor adentra o mundo literário, vê como a linguagem não é necessariamente o que está escrito.

Cosson (2018b, p. 27) ainda afirma que ler “implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão

localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” Essa afirmação complementa a interação entre leitor e obra.

Antes de mais nada o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário. É aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. Com isso, a escola precisa oferecer biblioteca com acervo literário incentivador, banco de textos, sala de leitura ou, pelo menos, uma estante em sala de aula onde o aluno possa manusear obras literárias. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74)

Quando temos contato com o livro, a proximidade com a história é maior, torna-se mais palpável o letramento literário. O contato com a obra literária fortalece a relação do leitor com a história que lê. Visualizar capa, orelha, até mesmo o resumo da obra ajuda a criar expectativa pelo que a obra revelará.

Para o letramento literário ser concretizado na escola, segundo Paulina e Cosson (2009), necessita-se de algumas práticas como estabelecer uma comunidade leitora que tenha acesso a obras literárias e consiga lidar com as dificuldades que surgirem durante a leitura.

Com esses conceitos percebemos como é importante levar a literatura para a sala de aula, sem deixar que os alunos percam a possibilidade de conhecer outros mundos e visualizar novas culturas. Lembrando que através dos exemplos temos mais facilidade de conquistar o aluno e levá-lo para o mundo da leitura.

### 3.3 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO MUNDO

A literatura infantil surgiu com a burguesia, e teve atenção quando eles começaram a buscar uma escolarização para seus filhos que passaram a ser vistos como crianças e não mais como pequenos adultos. A literatura acompanhou esse desenvolvimento e começou a fazer parte da escola.

A conceituação da literatura infantil supõe uma consideração de ordem histórica(...) há um vínculo estreito entre seu surgimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização europeia moderna e, por extensão, ocidental. Trata-se da emergência da família burguesa, a que se associam, em decorrência, a formulação do conceito atual de infância, modificando o *status* da criança na sociedade e no âmbito doméstico, e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visarão preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984, p.4)

Colomer (2017) lembra que a literatura destinada a crianças pode ter seu surgimento considerado a partir do século XVIII, no momento em que a infância foi considerada parte da formação de um ser humano e não igual aos adultos como era antes.

A ideia de uma infância com interesses e necessidades formativas próprias levou, pois, à criação de livros especialmente dirigidos a este segmento de idade. Inicialmente, entenderam-se como instrumento didático: livros para aprender a comportar-se, a se caritativo, obediente etc. (COLOMER, 2017, p. 154)

Na literatura infantil temos como primeira obra publicada para as crianças a obra francesa *Contos da Mãe Gansa* (1697) de Charles Perrault. “A importância de Perrault não é apenas de criador, mas também a de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança”. (ARROYO, 1968, p. 50). Isso se deve ao livro ser inspirado nos contos populares que circulavam na França.

Já no Brasil, demorou um pouco, em torno de 1808, com a publicações de obras europeias traduzidas para o português. “No fim do século XIX, o acesso aos livros infantis era deficiente e, devido à falta de publicações de autores brasileiros caracterizado pela leitura quase absoluta de edições portuguesas.” (SOUZA, 2013b, p. 76)

No mesmo período, na Europa, Jean La Fontaine, também francês, publica *Fábulas Escolhidas Postas em Versos* (1668). Obra que inicia seu reconhecimento como escritor. Conforme Coelho (2012), La Fontaine não se baseou apenas nos contos orais, ele buscou registros das obras criadas no passado como: nas fábulas de Esopo, nas fábulas de Fedro, parábolas bíblicas, coletâneas orientais e narrativas medievais e renascentistas. “A julgar pelo

testemunho de seus companheiros, suas fábulas eram verdadeiros textos cifrados, que denunciavam as intrigas, os desequilíbrios ou as injustiças que aconteciam na vida da corte ou entre o povo.” (COELHO, 2012, p. 28)

Apesar de Charles Perrault ter iniciado a literatura infantil, foram os irmãos Grimm que fizeram com que ela fosse reconhecida pelo mundo. Inicialmente, coletaram contos orais, estudaram o folclore alemão e publicaram contos avulsos entre 1812 e 1822, depois os reuniram na obra *Contos de fadas para Crianças e Adultos*.

Outro destaque que temos é Hans Cristian Andersen que entre 1835 e 1877 publicou contos.

Sintonizado com os ideais românticos de exaltação da sensibilidade, da fé cristã, dos valores populares, dos ideais da fraternidade e da generosidade humana. Andersen se torna a grande voz a falar para as crianças com a linguagem do coração, transmitindo-lhes o ideal religioso que vê a vida como “o vale de lágrimas” que cada um tem de atravessar para alcançar o céu. (COELHO, 2012, p. 30)

Os contos de Andersen retratam os problemas enfrentados na sociedade e traz alguns finais trágicos a suas obras, como no conto *A Pequena Vendedora de Fósforos*. Uma menina que vende fósforos para tentar sobreviver e sofre com o inverno.

Grandes são os autores que marcaram o início da literatura infantil mundial e se tornaram clássicos da literatura. Tivemos mais algumas influências na nossa literatura e várias temáticas.

De acordo com Colomer (2017) a aventura é uma delas. Para adolescentes, esse tipo de obra deriva da obra *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, a obra era vista com valor educativo e passou a ser inspiração para os escritos destinados aos jovens.

Durante o século XIX a aventura foi um dos gêneros narrativos mais estáveis na oferta para adolescentes ou na adaptação de novelas adultas para esse tipo de público. O padrão geral da luta pela sobrevivência em um cenário longínquo se desfez em variantes que configuram diferentes linhas de grande sucesso posterior. (COLOMER, 2017, p. 156)

Outra obra que segue a mesma tendência é *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift. Colomer (2017) menciona que a obra não foi escrita destinada às crianças e aos jovens, mas sim como uma sátira as questões políticas e sociais da época. A obra adentrou a graça das crianças e jovens por tratar de uma aventura por locais com elementos fantásticos.

Colomer (2017) ainda destaca, entre as obras de aventura que caíram na graça do público já citado, as obras *O último do Moicanos* (1826), de James Fenimore Cooper; *Caninos Brancos* (1906), de Jack London; *O livro da Selva* (1894), de Rudyard Kipling; *Tarzan* (1914 – 1936), de E.R. Burroughs; *A ilha do tesouro* (1883), de Robert Louis Stevenson; *Viagem ao Centro da Terra* (1863) de Julio Verne, entre outras.

Mesmo com grandes inspirações, a literatura infantil era utilizada na escola com cunho moralizante. Mas em 1865, com a obra *Alice no país das maravilhas*, Lewis Carrol quebra esse padrão, ele mistura na obra o realismo com a fantasia.

A passagem para um mundo da fantasia com animais falantes, porções mágicas, rimas absurdas, adivinhações ou jogos de palavras mostram a dívida folclórica de Carrol, mas a decidida ampliação das possibilidades da ficção fantástica empreendida por ele e seguida por muitos outros autores posteriores fez com que, gradualmente, os temas de imaginação fossem ocupando o coração da literatura infantil e juvenil (COLOMER, 2017, p. 163-164)

A fantasia ganhou a literatura infantil e juvenil, e em grandes obras podemos ver a fusão entre a fantasia e a realidade. Como exemplo, temos a obra *Peter Pan e Wendy* (1904) de James Manthew Barrie. Na obra temos os órfãos que para enfrentar a realidade escapam para uma terra fantástica: a Terra do Nunca.

Colomer (2017) traz a fantasia como uma força da literatura infantil e juvenil no período entre guerras e mostra que ela ainda se fixou nas obras de hoje.

Assim, por exemplo, a caracterização de um personagem estranho em um contexto realista produziu acertos de grande repercussão como a fada preceptora de obra em quatro volumes *Mary Poppins* (1934), de P.L. Travers, da senhora que diminuiu

intermitentemente seu tamanho em *La señora Cucharita* (1957), do autor dinamarquês Alef Proysen, ou da super-menina *Pippi Meialonga*, de Astrid Lindgren (1945). (COLOMER, 2017, p. 165)

Colomer (2017) menciona o afastamento da fantasia nas obras infantis e juvenis pela pedagogia racional. Como forma de manter a fantasia, ela foi associada a outros modelos literários, assim surgiu a ficção científica e a mescla da fantasia e do mistério. As duas, com temáticas ocultas e sobrenaturais, passavam a serem admiradas por crianças e jovens. “Destá maneira as obras detetivescas de protagonismo grupal características desta época dispuseram das possibilidades narrativas derivadas da criação de personagens ou mundos inexistentes.” (COLOMER, 2017, p. 166)

Como exemplo da criação de mundos inexistentes temos *O Hobbit* (1937) de J.R.R. Tolkien, e, de acordo com Colomer (2017), o autor quebra o estigma que a obra de fantasia é destinada apenas às crianças e jovens com a obra *O Senhor dos Anéis* (1954) que conquistou o público adulto.

Na década de 70, a fantasia também parte dos pressupostos educativos.

De modo absolutamente coerente com as novas propostas educativas, pois, a imaginação passou a ser considerada como um dos valores pessoais mais importante. (...) proclamava-se sua grande virtude educativa; juntava-se assim o discurso psicanalítico sobre os contos populares surgidos durante a mesma época (COLOMER, 2017, p. 192)

Outra mudança que houve nesse período foi a quebra do padrão utilizado para dizer o que é certo para cada idade. Colomer (2017), menciona que os autores começaram a tratar de temáticas que antes eram destinadas somente a adultos e mantinha a inocência infantil, como amor, morte, guerra, doenças.

A fantasia ganhou mais força e conforme afirma Colomer (2017), pode até ser dividida, ser reformulada e pertencer ao folclore e em uma fantasia moderada. Na parte folclórica, houve releitura dos clássicos utilizando a capacidade simbólica e trabalhando com a psicológica. A literatura moderna lidava com a resolução de problemas sociais e a alta fantasia traz magia em cenários tradicionais.

Neste estilo, como destaque, tivemos *Harry Potter* (1997-2007) de Joanne Kathleen Rowling. Para Colomer (2017) essa obra deu início a inter-relação

entre livros, filmes, gadgets e internet. Outros grandes autores e suas coleções fizeram parte dessa mudança e na literatura infantil e juvenil: Phillip Pulman; Cornélia Funken; Chritofer Paolini, entre outros.

Colomer (2017) afirma que junto com a fantasia, outros gêneros foram adaptados às crianças e aos jovens, como gênero policial, a ficção científica e a épica mítica. E junto com eles o retorno do gênero histórico para a escola. O último gênero é a ambientação da história e os conflitos vividos nela.

O protagonismo juvenil os conflitos próprios da idade e os cenários escolares funcionam indistintamente nos gêneros realistas e fantásticos, o que deu lugar a diversos cruzamentos entre o contexto cotidiano dos jovens e os gêneros fantásticos e de terras, entre os que podem ser exemplos o mundo de Harry Potter ou o recente êxito de *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, a partir do especial regresso dos vampiros como personagens fantásticos. (COLOMER, 2017, p. 239)

A mistura dos gêneros mencionados pela autora está em obras de grande destaque na literatura contemporânea.

Na Idade Moderna, a sociedade passou por transformações e Pereira (2013) afirma que a criança passou a ocupar um lugar social nesse período. Antes na Idade Média, não havia distinção, não existia infância, eram pequenos adultos, e a sociedade era baseada nas propriedades e estruturada pelas posses. Quando surgiu a burguesia, a estrutura social foi modificando e passou a ver as crianças de forma diferentes, como seres em desenvolvimento e não miniatura dos adultos.

No seu surgimento, a literatura infantojuvenil se configura com base em adaptações de material literário preexistente. Sejam os contos de fadas, provenientes da tradição oral, sejam os clássicos da literatura adulta, que ganham uma roupagem mais acessível ao público leitor mais jovem, o que importa é o potencial educativo do material selecionado e apresentado para, com a escola burguesa, garantir a boa formação dos pequenos. (PEREIRA, 2013b, p. 28)

Segundo Pereira (2013a) não existe tempo certo para alguém ingressar na literatura, mas quanto mais cedo ocorrer, mais cedo será estabelecida a identidade do leitor, e a partir dessa identidade literária, o leitor constrói sua subjetividade. Já a literatura juvenil apresenta outra realidade, é a fase do

amadurecimento, repleto de mudanças e transformações, tanto na escola, organização do conhecimento em disciplinas, como na própria vida.

A literatura juvenil é tão rica quanto a infantil. É preciso conhecê-la para melhor apresentá-la. No caso de jovens que já possuem uma trajetória de leitura consolidada, cabe ao adulto apenas facilitar o acesso aos textos. Já com aqueles que ainda não experimentaram o prazer de entrar em contato com o mundo criado pela literatura, a intervenção é mais complexa e exige mais do mediador. (PEREIRA, 2013a, p. 18)

Para esclarecer um pouco sobre a literatura infantil, traremos um conceito de Coelho (2000) referente a literatura infantil, “é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.” (COELHO, 2000, p. 27)

Na época em que surgiu as primeiras obras infantis, não havia costume de se escrever com um leitor em mente, já que eram todos tratados como adultos, então houve adaptações de obras escritas para adultos. E de acordo com Pereira (2013b), a literatura infantil só passou a existir no momento em que a sociedade europeia criou o conceito de infância.

Devido à inexistência da literatura escrita especificamente para a infância e a juventude, começam a surgir adaptações de romances ou novelas famosas, que encantavam adultos e os menores. Portanto, durante os séculos XVIII e XIX, paralelamente à divulgação das coletâneas de Perrault, La Fontaine, Grimm e outras bem populares, surgem *livros cultos* (isto é, não populares) que, originalmente, destinados a adultos, acabam por se transformar em leitura para crianças e jovens. (COELHO, 2000, p. 118)

A literatura infantil imitava a destinada a adultos e ainda temos muitas adaptações de obras clássicas, mas agora são feitas baseadas nos clássicos infantis, principalmente os contos de fadas. Outras obras destinadas a criança vão no maravilhoso, personagens sobrenaturais que incentivavam a criatividade e a imaginação dos pequenos. E algumas fogem do maravilhoso e se dirigem a realidade para mostrar o mundo à criança.

Não podemos esquecer que a literatura infantil surgiu para os anos iniciais com o intuito de auxiliar na educação “Foi, precisamente, a função educativa a

que tornou possível a aceitação social do novo “produto” tal como foi profusamente assinalado pelos estudos de história da literatura infantil.” (COLOMER, 2003, p. 160)

A literatura infantil e juvenil, na metade do século XIX, era didática, ensinava a se comportar e a resolver os problemas da vida através da narração. Mas a literatura infantil e juvenil passou por mudanças, podemos dizer que, agora, ela tem a

intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso. (COELHO, 2000, p. 151)

De acordo com Colomer (2017) a literatura infantil e juvenil teve uma adequação a seu público depois que a sociedade passou a ter uma visão diferente de infância. A sociedade passou a verbalizar os problemas e a se adaptar as modificações externas em que estavam inseridos. Com isso, a literatura infantil teve também suas mudanças.

Os livros infantis se encheram de humor e de fantasia, de personagens ociosos, ternos e absurdos, mas enfrentando também a ambiguidade dos sentimentos, a complexidade dos conflitos e as mudanças de perspectivas. Uma constelação de novos valores, o triunfo da fantasia e a ampliação dos temas tratados são três traços distintivos da literatura infantil e juvenil na atualidade. (COLOMER, 2017, p. 190)

Por volta da década de 1970, surgiu a preocupação em promover a leitura entre as crianças e os jovens. Um motivo foi para se ter mais público comercial, outro para ser utilizado na educação, ampliando assim, a capacidade de ler e entender o mundo em que estão inseridos. Para formar o leitor, precisa-se de obras disponíveis.

A liberdade do leitor para formar suas preferências se baseia no conhecimento de enorme diversidade que tem a seu alcance. Não se deseja o que não se conhece e, portanto, os mediadores devem planejar estratégias de introdução das distintas

possibilidades e devem negociar com cada leitor o desafio de sua abertura a novas experiências. (COLOMER, 2017, p. 303)

Torna-se importante conhecer o leitor para facilitar seu incentivo à leitura. Depois de uma ligação com a literatura ser feita, o mediador da leitura pode começar a apresentar um texto que o leitor ainda não conhece. Pois, conhecer diferentes obras abre o horizonte de expectativa.

### 3.4 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO BRASIL

Inicialmente não tínhamos uma literatura infantil produzida no Brasil, nós tivemos várias obras traduzidas de obras europeias e adaptadas para nossa língua. Como tradutor tivemos Carl Jansen, jornalista e professor que, segundo Zilberman (2005), começou a traduzir obras europeias, entre elas as obras clássicas e mundialmente conhecidas *Robinson Crusóé* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1885). Tivemos ainda traduzidas por Jansen *As aventuras do Celeberrimo Barão de Munchhausen* (1891) e *D. Quixote de la Mancha* (1886). Figueiredo Pimentel foi outro tradutor da época.

Quando decidiu dedicar-se à literatura infantil, preferiu seguir o caminho sugerido pelos irmãos Grimm. Publicou coletâneas de muito sucesso, como os *Contos da Carochinha* (1894), onde se encontram as histórias de fadas europeias, ao lado de narrativas coletadas entre os descendentes dos povoados do Brasil. (ZILBERMAN, 2005, p. 17)

Sandroni (1986) traz Figueiredo Pimentel, mencionado anteriormente, como o representante da fase inicial da tradução em português, na linguagem do Brasil. Ele traduziu vários contos, publicou alguns textos baseados em contos orais brasileiros, e alguns contos de sua autoria. Esses contos tentaram se aproximar da linguagem utilizada no Brasil para aproximar mais a obra e o leitor.

Souza (2013b) menciona como destaque na literatura infantil após essa década de 1870, a poeta Francisca Julia, com a obra *Livro da infância* (1899). A poeta teve grande participação no parnasianismo e teve essa obra infantil adotada pelo governo para se utilizar nas escolas. Temos também outras obras

utilizadas na escola nesse período, as pertencentes ao escritor Olavo Bilac, ele contribuiu com a literatura infantil e juvenil e teve como temática o patriotismo,

A produção de Bilac para as crianças caracterizou-se por poemas nos quais os fenômenos e a exuberância da natureza eram exaltados, o homem devia usar o tempo de forma racional e equilibrada, em suas diferentes fases da vida; além disso, as virtudes civis, o amor à pátria, o respeito à família e aos mais velhos eram incentivados. (SOUZA, 2013b, p. 78)

Outro fator ressaltado por Sandroni (1986) é que apesar de ocorrer uma mudança na linguagem a tradução não modifica as obras para a realidade da sociedade brasileira da época. É praticamente uma imitação da obra original, ou como a autora diz: *um pastiche*. “Essa situação muda apenas nos contos recolhidos da tradição oral saborosamente brasileiros e no livro *Os meus Brinquedos*”. (SANDRONI, 1986 p. 33)

No Brasil, o mundo povoado pelas fadas e pelo maravilhoso não foi representado em obras de destaque dentro da produção literária para crianças até a década de 1920. Foi só a partir dessa época que as personagens do mundo de encantamento ganharam vida e voz nos textos inovadores de Monteiro Lobato. (SOUZA, 2013a, p. 69)

Mas só teve obra de destaque em 1920, com a obra *A menina do Narizinho Arrebitado* de Monteiro Lobato. “Foi Monteiro Lobato que, entre nós, abriu caminho para as inovações que começaram a se processar no âmbito da literatura adulta (com o Modernismo) atingissem também a infantil.” (COELHO, 2000, p. 138)

Antes dessa inovação realizada por Lobato, Arroyo coloca em ênfase as obras literárias traduzidas e adaptadas por alguns autores brasileiros.

A literatura escolar começava a refletir, em fins do século XIX e começos do século XX, a influência marcante da literatura traduzida e adaptada, em sua maior parte por autores portugueses, sem que o processo, evidentemente, excluísse não poucos autores brasileiros. Eram estes, simplesmente, autores que se inspiravam ou imitava aqueles primeiros escritores lançados pelas editoras portuguesas, ou mesmo conhecidos nas línguas originais. (ARROYO, 1968, p. 163)

A literatura evoluiu aos poucos, e de acordo com Souza (2013b), tivemos uma oposição as práticas de tradução e adaptação de obras literárias infantis e juvenis. Nesse momento houve uma valorização do folclore brasileiro, podemos ver isso nas obras *A bonequinha preta* (1938) e *O bonequinho doce* (1938), de Alaíde de Oliveira; *Histórias silvestres do tempo em que animais e vegetais falavam na Amazônia* (1939), de Raimundo Moraes; e *O boi aruá* (1940), de Luís Jardim.

Para Souza (2013b) o nascimento da literatura infantil e juvenil coincidiu com a abolição da Escravatura e com o advento da República.

As versões do acervo europeu, além de representarem o marco inicial da literatura brasileira destinada ao público infantojuvenil, também serviram para a difusão dos ideais nacionalistas em voga. Assim, os livros de histórias se transformaram em verdadeiras cartilhas de manifestações cívicas e de exaltações à terra, à pátria e a fatos e vultos históricos brasileiros. Por sua vez, a escola também se aliou à questão civilizatória e doutrinadora ao legitimar a função pedagógica do gênero e ao usar os textos como fonte para a exportação de valores. (SOUZA, 2013b, p. 77)

Para Zilberman (2005) as obras destinadas às crianças traziam histórias orais e se adequavam a seu público, e “guardam vários resíduos”. (ZILBERMAN, 2005, p. 90) Entre eles temos o ambiente rural, os animais que causam medo em lugares isolados e o risco de fome e morte.

Contudo, na sequência, os escritores começaram a pesquisar caminhos menos dependentes da tradição europeia, como que nacionalizando a vertente. Afinal, se esse veio se consolidou na Europa graças ao olhar dirigido à matéria folclórica, os autores, com razão, resolveram encaminhar a atenção para o mesmo elemento, só que privilegiando o que estava enraizado em nossa própria história. (ZILBERMAN, 2005, p. 92-93)

Tivemos grandes autores que marcaram a história da literatura infantil e juvenil brasileira. Na mesma época de Lobato, Viriato Correia produziu muitas obras e teve destaque com a obra *Cazuza* (1938). De acordo com Zilberman (2005), Viriato se diferenciou de Lobato por escrever sua obra *Cazuza* em primeira pessoa e também por ter o realismo como característica de seu

trabalho. A obra *Cazuza* ganhou público e por suas grandes vendas, outros autores passaram a ter a infância como destino para suas obras.

Graciliano Ramos escreveu *A Terra dos Meninos Pelados* (1939), *Pequena História da República* (1960) e *Histórias de Alexandre* (1944). Érico Veríssimo também fez parte da literatura destinada às crianças e aos jovens, ele escreveu *Aventuras do Avião Vermelho* (1936), *O Urso com Música na Barriga* (1938), *A Vida do Elefante Basílio* (1939), *Viagem à Aurora do Mundo* (1939) e *As Aventuras de Tubicuera* (1939).

Depois de 1945, a literatura infantil e juvenil teve um aumento dos leitores e as editoras se estruturaram para ampliar suas publicações para esses leitores. De acordo com Souza (2013c), nesse momento a literatura infantil e juvenil teve várias inovações e, principalmente, uma delas é o narrador, um elemento “entre as vozes que usam a palavra como meio capaz de transformar o mundo”. (SOUZA, 2013c, p. 88)

Contudo essa especialização de mercado não resultou em obras inovadoras em termos temáticos; em sua maioria, os textos, contrariando novas tendências literárias propostas pelos escritores modernistas, permaneceram atrelados aos projetos literários anteriores. (SOUZA, 2013c, p. 89)

Como temática tivemos a história nacional e o ambiente rural. Para Souza (2013c) os autores retratavam uma vida idealizada e por isso era um texto escapista que não denunciava os problemas da realidade. Viriato também participa dessa temática, fugindo um pouco da obra *Cazuza* mencionada anteriormente por Zilberman. Entre as obras desse autor estão *A bandeira das esmeraldas* (1945) e *As belas histórias da História do Brasil* (1948). Outras obras fazem parte do uso dessa temática: *A estrela de ouro* (1949) de Maria Lúcia Amaral; *A oncinha ambiciosa* (1954) e *As aventuras de Eduardo* (1962), de Elos Sand; *Nas terras do rei café* (1945) e *Viagem ao mundo desconhecido* (1951), de Francisco Marins; *O príncipe invencível* (1948), de Virgília Lefèvre; *Você já foi à Bahia?* (1950) e *História do galo* (1950), de Leonardo Arroyo.

Souza (2013c) ainda cita como temática a infantilização das personagens, utilizada na mesma época. “A partir da utilização desses seres como atores da trama, a ficção passou a transmitir a ideia da infância como uma época frágil e desprotegida, na qual as crianças podem desobedecer, fugir de casa, mas

também, e principalmente, arrepender-se e retornar ao lar.” (SOUZA, 2013c, p. 90)

Como exemplo dessas obras temos: *Os bichos eram diferentes* (1941), de Vicente Guimarães; *O caranguejo Bola* (1945); *A ilha perdida* (1946), *A lagostinha encantada* (1947) e *O cachorrinho Samba* (1949), de Maria José Dupré; *Atíria, a borboleta* (1950), de Lúcia Machado de Almeida; *Bumba, o boneco que queria virar gente* (1955), de Jerônimo Monteiro e *A abelhinha feliz* (1950), de Ivan Engler de Almeida.

Zilberman (2005) relata que após esses escritores, a literatura infantil e juvenil perdeu o ânimo. Só começou a melhorar depois do Brasil passar por uma crise econômica e sofrer o golpe de Estado na década de 1960.

O Brasil começou nova fase da história que, no início, autodenominou-se revolucionária, mas que, aos poucos, foi-se mostrando conservadora e coerciva. A degradingolada final acontece em 1968, com a promulgação do AI-5. Proibiu-se o que fosse contrário ao regime, e os desobedientes podiam sofrer toda sorte de punição, desde a perda do emprego até a prisão e a tortura. (ZILBERMAN, 2005, p. 45-46)

A ditadura foi um período de repressão cultural, social e política. Artistas foram exilados por expressar suas opiniões e a literatura também foi oprimida ao lado do cinema e do teatro.

A literatura não escapou da repressão, no entanto, sofreu menos. E a literatura infantil, que, talvez por não ser vista, não era lembrada, pôde se apresentar como uma dessas válvulas de escape, por onde os produtores culturais – escritores, ilustradores, artistas em geral – tiveram condições de manifestar ideias libertárias e conquistar leitores. (ZILBERMAN, 2005, p. 46)

Nos anos de 1960, tentava-se incentivar a leitura, por esse motivo a rede institucional apoiou as publicações de livros. Como resultado desse incentivo, Souza (2013c) diz que surgiu um novo público consumidor de livros infantis e juvenis, um que não se diferenciava em questões sociais.

Durante a ditadura militar, em 1960, a literatura infantil e juvenil transitou do tema rural para o tema urbano e teve como destaque as obras *Justino, o*

*retirante* (1970) e *A rosa dos ventos* (1972), de Odete de Barros Mott; e nessa temática o personagem enfrentava os problemas das grandes cidades.

Outra característica da literatura infantojuvenil da época foi a inclusão, nesse universo urbano em crise, de temas até então considerados inadequados para crianças, como a injustiça, a diferença social, o preconceito, a marginalização de crianças e de idosos, o autoritarismo familiar e escolar, a poluição da natureza, a descoberta da sexualidade e o sofrimento infantil. (SOUZA, 2013c, p. 92)

Mesmo nesse período de ditadura, tivemos muitos programas voltados para a educação e com as mudanças no mercado editorial, tivemos o elemento gráfico mais moderno e a linguagem não verbal nas obras passou a ter significado complementar ao texto literário. “Sua função não era mais meramente ilustrativa agora, o desenho assumia autonomia de significação.” (SOUZA, 2013c, p. 94). O autor de grande destaque foi Ziraldo com a obra *Flicts* (1969).

E mesmo com essas mudanças, temos diferenças entre as obras para adultos das obras destinadas para as crianças.

A literatura infantil se distingue das demais produções culturais pela assimetria: é produzida por adultos para destinatários crianças. Muitas vezes, essa assimetria produz alguns equívocos: escritores constroem uma sociedade e um mundo que estão distantes demais da ótica da criança atual; ou tratam crianças leitoras como adultos porque desconhecem as aspirações e a visão de mundo infantil. Em qualquer um desses casos, a produção literária atende a desencontrar-se de seu leitor. (COSTA, 2013, p. 96)

Para Zilberman (2012) a literatura infantil inclui uma diversidade de textos, mas não perde o estilo artístico, e sempre prende a atenção do leitor com a criatividade. Outro tópico tratado pela autora está relacionado com a escola. Zilberman acredita que a literatura infantil enriquece a aprendizagem das crianças.

Temos mais inovações na literatura infantil brasileira nos anos 1970, os autores passam a utilizar figuras de linguagem nas obras para refletir sobre os valores e os problemas sociais que englobam a sociedade.

Essas narrativas modernas, apesar de exprimirem uma modificação e a possível desfiguração do conto infantil clássico, não deixam de seduzir e de transmitir a magia e encantamento típico do modelo habitual. (SOUZA, 2013a, p. 70)

Na década de 1970 surge vários autores no mercado editorial, com publicações destinadas as crianças e aos jovens “inspiradas na inventividade da obra de Monteiro Lobato, podendo-se citar, entre outros, Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos de Queirós, Ziraldo e Joel Rufino dos Santos.” (ROSING, 2009, p. 206) Essas publicações despertaram o interesse em seu público pela simbologia.

Outro item que chama a atenção na história é a revista *Tico Tico*, a primeira a trazer histórias em quadrinhos no país. Souza (2013b) comenta que esse período trouxe pouca inovação e que teve, sim, uma grande ligação com a escola. Trabalhando principalmente com temas ideológicos propagando o patriotismo e a moralidade, como Olavo Bilac.

Souza (2013c) ainda acrescenta que esse aumento de produção literária junto com as modificações sociais ajudou com a exploração de um novo veio temático, o urbanismo e a contemporaneidade. Zilberman (2012) complementa que a qualidade das obras acompanhou a quantidade de obras publicadas, devido a personagens bem-humorados e a temas atuais destinados ao público brasileiro.

Após a ditadura, a economia passou por momentos problemáticos, mas isso não impediu os investimentos na área da literatura infantil. “A forma de produzir e circular os livros se modernizou e deu início a uma ampliação de programas destinados à formação de educadores e de gestores em questões de leitura e literatura”. (SOUZA, 2013c, p..96)

A literatura infantil, desse período até a época, traz em destaque temas voltados para o urbanismo, a ideologia, e trouxe de volta o conto maravilhoso e fantástico que não veio apenas para entreter, mas sim para ajudar a refletir sobre a realidade. Duas obras que marcaram essa fase foram *O reizinho mandão* (1978), de Ruth Rocha e *História meio ao contrário* (1979), de Ana Maria Machado.

Juntamente com essa tendência à paródia da inversão, o maravilhoso também foi utilizado por alguns autores de um modo

que se aproxima mais da estética simbolista e, por vezes surreal e menos dos projetos ligados às escolas do modernismo e, sobretudo do pós-modernismo. É o caso, por exemplo, dos Belíssimos contos de fadas criados por Marina Colasanti, nos quais predomina um ambiente onírico com base no qual inúmeras questões ligadas ao inconsciente vão sendo reveladas de modo sempre intrigante e surpreendente. Outro aspecto interessante quanto a essa linha da literatura infantojuvenil é uma certa tendência a privilegiar o universo feminino. Esse traço não é predominante apenas nos contos de Marina Colasanti, mas também em várias outras obras com tendência para o fantástico e o maravilhoso, como *O rei de quase tudo* (1974), de Eliardo França; *O fantástico mistério da feiurinha* (1956), de Pedro Bandeira e também a já mencionada *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado. (KIRCHOF, 2013, p. 104-105)

Ainda temos temas ligados a ficção científica e o mistério policial com as obras *A vaca voadora* (1972), de Edy Lima; *O Gênio do crime* (1969), de João Carlos Marinhos; *O enigma do Autódromo de Interlagos* (1978), *O invisível roubo da loteca* (1978) e *O caso do sabotador de Angra* (1980), de Stella Carr.

Lygia Bojunga, de acordo com Kirchof (2013), faz parte da vertente intimista, pois ela trabalha com o foco narrativo. “Esse aspecto privilegia a interioridade e a subjetividade das personagens – frequentemente, personagens narradores -, o que permite à autora realizar reflexões profundas em torno da identidade.” (KIRCHOF, 2013, p. 105)

Zilberman (2005) traz não somente os escritores como ferramentas dessas mudanças. O Estado realizou uma mudança no sistema educacional em 1970, com a utilização de obras literárias na sala de aula e a valorização dos autores contemporâneos.

Durante os anos 70, foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que a antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta. (ZILBERMAN, 2005, p. 52)

Entre os autores que eclodiram nesse período como Ana Maria Machado; Fernanda Lopez de Almeida, *A Fada que Tinha Ideias* (1971); Eliane Gavena, *A Fada Desencantada* (1975); Bartolomeu Campo Queiros, *Onde Tem Bruxa, Tem Fada* (1979); Eliardo França, *O Rei de Quase-tudo* (1974).

Lygia Bojunga escreveu várias obras e a primeira foi *Os Colegas* (1972), depois seguiu com *Angelica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), várias dessas obras tiveram como personagens principais os animais.

Uma romancista, além de Graciliano Ramos e Érico Veríssimo, também escreveu para as crianças, a escritora Clarice Lispector escreveu as obras *A Vida Íntima de Laura* (1974) e *Quase Verdade* (1978).

Para Zilberman (2005), o autor Wander Piroli provocou a crítica literária com a publicação da obra *O Menino e o Pinto do Menino* (1975). “Com o texto de Wander Piroli, a literatura infantil parecia romper fronteiras, e as hostes mais tradicionais não aceitaram com facilidade a proposta formulada pelo editor e pelo escritor, procedentes, ambos de Minas Gerais”. (ZILBERMAN, 2005, p. 103)

Vários autores publicaram para as crianças e para os jovens, como Sérgio Capparelli, *Os Meninos da Rua da Praia* (1979); e Henry Corrêa de Araújo, *Pivete* (1977).

Desde 1975, a narrativa para crianças vem ensaiando a ruptura com os limites da representação verista, desafio permanente porque envolve não apenas as expectativas do público e das instituições literárias, mas igualmente as possibilidades de adequação do tema às disposições do leitor ainda criança ou adolescente. A experiência, bem-sucedida mesmo quando expando os limites da representação, deu margem ao aparecimento de novos gêneros literários, colocou heróis mirins na posição de protagonistas e direcionou a literatura para horizontes mais amplos, como o da narrativa policial e de investigação. ZILBERMAN, 2005. p. 109)

Esse gênero mencionado anteriormente se trata do gênero policial. O autor João Carlos Marinho se destacou nesse estilo com as obras *O Gênio do Crime* (1969), *O Caneco de Prata* (1971) e *O Livro de Berenice* (1984). Outra característica nova é a história ser ambientada em São Paulo e não em sítios.

Com a obra *O Caneco de Prata*, de acordo com Zilberman (2005), o autor faz uma crítica a fase da ditadura em que o Estado usou a Taça Jules Rimes, conquistado pelo futebol brasileiro em 1970, para distrair a população da falta de liberdade e a repressão sofrida pela população. O futebol entreteu a população brasileira e se tornou a principal cultura do país.

Na década de 1980, Marcos Rey também iniciou na literatura infantil e juvenil, no gênero policial, com a obra *O Mistério do Cinco Estrelas* (1981). Pedro

Bandeira iniciou, no mesmo gênero e para o mesmo público mencionado anteriormente, com a coleção *Os Karas* e o primeiro livro da série é *A Droga da Obediência* (1984).

Para Coelho (2000) a contemporaneidade de uma obra literária está relacionada com a capacidade da obra estimular o senso crítico do leitor e auxiliá-lo a ser criativo e a perceber as transformações sociais que o cerca.

Como característica da literatura infantil e juvenil contemporânea, Coelho (2000) elenca: efabulação, sequência narrativa, personagens-tipo, forma narrativa, voz narrativa, ato de contar, tempo, espaço, nacionalismo, exemplaridade, humor, realismo e verdade, e apelo à visualidade.

A literatura infantil contemporânea brasileira tem como foco os heróis que enfrentam os problemas urbanos como pobreza, desemprego, fome, violência, relacionamentos familiares, sexualidade, bullying, entre outros.

Souza (2013c) traz os temas abrangidos nas obras infantis na literatura contemporânea, entre eles temos a defesa da igualdade racial e cultural, mitos indígenas e relações interpessoais.

Por outro lado, nas obras mais recentes, também há uma preocupação bastante intensa com a exploração de recursos metalinguísticos, intertextuais e interssemióticos, o que aponta para uma influência acentuada da estética predominante na literatura moderna dedicada ao universo adulto. (KIRCHOF, 2013, p. 102)

A literatura contemporânea tem o retorno do conto maravilhoso e do conto fantástico, tem também a ficção científica e o mistério policial. Não necessariamente isolados.

Como destaque temos alguns autores bem conhecidos: *Fazedor de Tatuagem* (2010), de Ricardo Azevedo; *Um amigo para sempre* (2017), de Marina Colasanti; *A fantasia da família distante* (2018), de Stella Maris Rezende; *Sapato de salto* (2006) e *Querida* (2009), de Lygia Bojunga Nunes; e *A Droga da Amizade* (2014), última obra da coleção *Os Karas* do autor Pedro Bandeira.

### 3.5 LITERATURA JUVENIL E ENGAJAMENTO

Quando falamos de literatura não podemos esquecer que ela pode tomar outros sentidos, além da arte. Ela pode ser uma literatura engajada, preocupada com ideologias, política e sociedade. E para entender esse conceito precisamos recorrer a um filósofo reconhecido por seus questionamentos.

Tudo isso se traduz, no espírito objetivo, por oscilações maciças do conceito de literatura: ela é pura gratuidade, — ela é ensinamento; ela só existe negando-se a si mesma e renascendo de suas cinzas, ela é o impossível, o inefável além da linguagem — é um ofício austero que se dirige a uma clientela determinada, procura esclarecê-la sobre suas necessidades e se esforça em satisfazê-la; ela é terror — ela é retórica, (SARTRE, 2004, p. 154)

Sartre (2004) mostra que a obra literária existe através da leitura, caso ninguém a leia se tornará apenas um objeto. E para ele a verdadeira e pura literatura é uma subjetividade que se utiliza da aparência da objetividade. Ela parece ser objetiva, mas expressa a ideologia do autor. E para que isso seja possível o escritor precisa estar engajado com o que escreve. “O escritor deve engajar-se inteiramente nas suas obras, e não como uma passividade abjeta (...), mas sim como uma vontade decidida, como uma escolha com um total empenho em viver que constitui cada um de nós.” (SARTRE, 2004, p. 29)

Para Sartre o engajamento consiste no homem emergir em si próprio e em sua história. E dentro da literatura, segundo o autor, “escrever é uma certa maneira de desejar a liberdade.”(SARTRE, 2004, p. 53)

Coelho (1982) afirma que a literatura tem grande importância nos leitores em formação, ela cria forma para os valores culturais da sociedade e os repassa aos leitores. Auxilia os leitores a ter consciência de mundo.

(...) longe de ser vista como um “gênero menor” em relação à área global da Literatura, a Infantil vem sendo reconhecida como um valor maior. Como verdadeiro ponto de convergência das realizações, valores, desvalores, ideais, ideias ou aspirações que definem a Cultura e a Civilização de cada época. (COELHO, 1982, p. 5)

Como podemos observar na fala de Coelho (1982), vários tópicos estão inseridos na literatura, por isso acaba tendo um engajamento do autor e do leitor nesse ambiente que o envolve enquanto lê.

Quando o escritor escreve, ele se engaja mais no mundo e tenta mostrar ao leitor que todo ser humano tem sua responsabilidade perante os problemas sociais. Sartre acredita que o autor não consegue ser imparcial perante a sociedade e a condição humana. A fim de desenvolver-se no mundo da literatura engajada, o escritor tem que emergir nesse mundo, partir para a ação através das palavras, e para isso iniciar, tem que se projetar na própria escrita. Como podemos observar na fala de Sartre:

Ao falar, eu desvendo a situação por meu próprio projeto de mudá-la; desvendo-a a mim mesmo e aos outros, *para* mudá-la; atinjo-a em pleno coração, traspasso-a e fixo-a sob todos os olhares; passo a dispor dela; a cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso na direção do porvir. [...] A função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele (SARTRE, 2004, p. 20).

Candido (2000) concorda que a literatura engajada é um envolvimento político, religioso e social. E mesmo que o escritor não seja explícito nos seus ideais, ele o insere em sua obra. Assim podemos saber que a ideologia está enraizada na obra literária.

O autor Antonio Candido (2006) menciona em sua obra *Literatura e Sociedade* que há duas relações envolvendo a obra literária com a sociedade. A primeira é a arte como expressão da sociedade e a segunda como é interessada nos problemas sociais.

Para o sociólogo moderno, ambas as tendências tiveram a virtude de mostrar que a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (CANDIDO, 2006, p. 30)

Segundo Candido (2006) a sociologia moderna tem maior interesse nos tipos de relações e fatos estruturais ligados a vida artística. Não podemos esquecer que a obra quando escrita leva em consideração o que o autor pensa, mas quando lida, o receptor também ganha participação na obra, a partir de seu

conhecimento de mundo é capaz de relacionar seu ambiente social com a obra, isso possibilita uma leitura diversificada.

Não convém separar a repercussão da obra da sua feitura, pois, sociologicamente ao menos, ela só está acabada no momento em que repercute e atua, porque, sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, e como tal interessa ao sociólogo. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito. (CANDIDO, 2006, p. 31)

Na literatura infantil e juvenil podemos visualizar o trabalho com a sociedade. Vários autores brasileiros tratam de temas que a envolvem. A evolução da temática e seu envolvimento com o leitor fazem com que o leitor se torne também engajado com o que lê. Para perceber esse engajamento vamos ver alguns temas trabalhados.

Para Gregorin (2011) a literatura juvenil foi escrita para expressar a experiência humana. Nesse caso a literatura juvenil tem uma linguagem adequada para o público a qual está destinada.

Proporcionar o contato com a literatura (...) é poder trazer para o jovem a possibilidade de mais uma forma de conhecer a si mesmo e poder entender e possivelmente contribuir para a resolução de conflitos em sua relação com a comunidade na qual ele está inserido. (GREGORIN, 2011, p. 77)

Hoje temos obras que trazem vários temas e entre eles muitos são polêmicos. Temas como sexualidade, diversidades, preconceitos, bullying encontrados em várias obras infantis e juvenis. Trazemos exemplo de temas referentes a sexualidade, temos: *Tal pai, tal filho* (2010) de Georgina Martins; *Eu é um outro* (2014) de Hermes Bernardi Júnior; *A Princesa e a Costureira* (2015) de Janaina Leslão; *O gato que gostava de cenoura* (1999) de Rubens Alves e *Meus dois pais* (2010) de Walcyr Carrasco.

Na temática étnico-racial temos as obras *O menino que brincava de ser* (2000), *Fica comigo* (2001) e *Minha família é colorida* (2005), as três pertencentes a Georgina Martins. Temos como tema a diversidade cultural e

social nas obras *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* (2015) de Lucimar Rosa Dias; *A menina e o jogo de bola* (2015) de Rosângela Trajano.

Esses são vários temas considerados polêmicos por trazer problemas que envolvem a sociedade. Por esse motivo, quando as crianças passam, desde cedo, a conhecerem as diversidades que as cercam torna mais fácil o seu entendimento da realidade em que estão inseridas.

O contato com obras de literatura infantil e juvenil que tratam de temas diversos envolvendo as dificuldades vistas e vividas na sociedade auxiliam o leitor a aprender a conviver com as diferenças e a aceitá-las. Para sabermos que a literatura retrata parte dos problemas sociais falaremos um pouco dos temas abordados em alguns períodos.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil era ambientada no meio rural até os anos 50 e a partir de 1960 passou a ser ambientada no meio urbano teve destaque a obra *Aventuras do escoteiro Bila* (1964) de Odette de Barros Mott que deu início a ruptura com o otimismo das obras infantis brasileiras.

Em 1970, com a publicação de *Justino, o retirante*, da mesma autora, a crise social é documentada com mais rigor, na história do menino de doze anos que, perdendo pai e mãe, decide largar a terra em que vivia, reclamada pelo patrão. Em seu itinerário de retirante, ele abandona o sertão e chega a Canindé, cidade maior, onde fará o ginásio. Embora seus problemas só se resolvam graças à generosidade de Dona Severina, o texto é suficientemente complexo para registrar transformações profundas trazidas pela modernização econômica da sociedade brasileira. A viagem de Justino não é só geográfica: ele migra também de uma economia de trocas para uma economia mais sofisticada, correspondente a uma vida onde as relações sociais são bem mais complexas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 137-138)

Ainda a autora Odette de Barros Mott retrata a sociedade em estado de degradação na obra *A rosa dos ventos* (1972), contando a história de jovens que moram na periferia de São Paulo e que vivenciam os problemas sociais como drogas, sexualidade e carências.

Confirma-se, assim, que a vida urbana representada em *A rosa dos ventos* é mais isenta da idealização que presidia a representação da distante cidade que alimentava planos e

sonhos de Bila e Justino. Esse livro, no entanto, não chega aos últimos desdobramentos da crise que documenta e acaba endossando a tese ingênua de que a sociedade moderna oferece, aos que se esforçam, oportunidade de ascensão social, através de personagens como Marta ou Maria José, que prosseguem nos estudos e progridem no emprego. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 139)

Conforme Lajolo e Zilberman (2007), foi a partir dessa obra que o submundo urbano de menores abandonados apareceu nas obras infantis e juvenis. Obras que seguem temáticas sobre problemas sociais são *Lando das ruas* (1975), de Carlos de Marimy; *Pivete* (1977), de Henry Correia de Araújo; *A casa da madrinha* (1978), de Lygia Bojunga Nunes; *Coisas de meninos* (1979), de Eliane Ganem e *Os meninos da rua da Praia* (1979), de Sérgio Caparelli,

Lajolo e Zilberman (2007) colocam como característica da literatura infantil contemporânea a busca de novas linguagens.

Marca bastante típica dos livros infantis de 1960 ainda como característica da literatura infantojuvenil para cá é a incorporação da oralidade, tanto na narrativa quanto na poesia. A tentativa de fazer uso de uma linguagem mais coloquial é outra forma de a literatura para crianças aproximar-se tanto das propostas literárias assumidas pelos modernistas de 22, quanto da herança lobatiana. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, 152)

Ainda como característica da literatura infantil e juvenil, temos a metalinguagem e a intertextualidade utilizadas por muitos autores que destinam suas obras para as crianças e os jovens. Entre eles, Marina Colasanti, Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Chico Buarque.

As autoras Lajolo e Zilberman (2007) ainda trazem como característica da literatura infantil e juvenil contemporânea a encenação de linguagem e a recuperação paródica do discurso tradicional.

Quando falamos de literatura infantil e juvenil não podemos esquecer que ela traz muitos temas relacionados com nossa sociedade. E um dos temas tratados podemos observar no trecho abaixo.

Dentro de uma nova conjuntura, na qual estava presente a defesa das igualdades raciais e culturais, foi expressivo o número de autores que retomaram o registro de nossas raízes históricas e culturais, com ênfase nas nossas origens indígena e africana. A representação da diversidade brasileira foi exposta

em narrativas que têm como protagonistas crianças e jovens negros, mulatos e curumins. Essas personagens revelavam ao leitor o seu mundo cultural, representado por suas comidas, suas lendas, seus cantos, seus ritmos e suas danças. (SOUZA, 2013c, p. 96)

Souza (2013c) acrescenta que os mitos indígenas e africanos também são contemplados na literatura infantil e juvenil. Vários temas são tratados nas obras, e tem como foco, em muitas, crianças e jovens como personagens principais, facilitando o envolvimento do leitor com a história. Colomer (2003) acrescenta que as obras atuais para o público juvenil tratam temas mais complexos que os auxiliam no amadurecimento pessoal.

As aventuras de pequenos protagonistas que visitam o interior do Brasil e se encantam com as maravilhas que encontram nos sítios, nas fazendas e nas florestas - como era comum até a década de 1950 -, passou a privilegiar heróis que precisam enfrentar problemas tipicamente urbanos, como a pobreza, a violência, o desemprego, o autoritarismo dos adultos, a separação e o divórcio dos pais, a descoberta da sexualidade, a orfandade e a drogadição, para citar apenas alguns dos mais comuns. Por outro lado, nas obras mais recentes, também há uma preocupação bastante intensa com a exploração de recursos metalinguísticos, intertextuais e interssemióticos, o que aponta para uma influência acentuada da estética predominante na literatura moderna e pós-moderna dedicada ao universo adulto. (KIRCHOF, 2013, p. 102)

Como Candido disse anteriormente, mesmo sem perceber os autores são engajados em suas próprias ideologias. Vários autores citados acima tratam temas com grande força social, que acaba conscientizando o leitor e o fazendo refletir sobre o que o envolve no dia a dia.

As obras trabalhadas nessa dissertação estão engajadas socialmente, pois trazem problemas que as mulheres sofreram e ainda sofrem na nossa sociedade. Ainda existe preconceito nos locais de trabalho quanto ao gênero, ainda existe violência contra a mulher, tanto física, verbal, moral, patrimonial e psicológica. As obras *Açúcar Amargo* e *A moça tecelã* podem não trazer uma solução para os problemas que ressaltam, mas eles deixam nossa consciência mais ativa para o que não vemos ou ignoramos.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo trará a análise de como as oficinas foram realizadas. Esse trabalho tem como objetivo observar e analisar a recepção dos alunos do 8º ano da E.E.Parecis, do município de Campo Novo do Parecis a partir das obras *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, e *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, visando problematizar as relações de empoderamento feminino por meio do hábito da leitura. Para tanto, utilizamos a metodologia científica, sendo ela a forma como o trabalho foi realizado. Por isso cita-se a definição abaixo:

O método pode ser entendido como o roteiro, procedimento e técnicas utilizados para alcançar um fim ou pelo qual se atinge um objetivo. O método científico é o conjunto de procedimentos e técnicas utilizados de forma regular, passível de ser repetido, para alcançar um objetivo material ou conceitual e compreender o processo de investigação. Ou seja, é o roteiro apoiado em procedimentos lógicos para alcançar uma verdade científica, ou seja, conjunto de procedimentos que ordenam o pensamento e esclarecem acerca dos meios adequados para chegar-se ao conhecimento. (PEREIRA, 2012, p. 34)

A metodologia nos guia na elaboração do projeto, da pesquisa e na elaboração da dissertação. Pode-se classificá-lo quanto à natureza da pesquisa, quanto à abordagem do problema e quanto ao procedimento adotado.

Tendo como natureza a pesquisa aplicada, observando os objetivos de descrever e explicar as intervenções realizadas, tomando como base, inicialmente, o procedimento de levantamento bibliográfico e a pesquisa-ação.

O estudo será uma pesquisa aplicada, pois colocaremos a teoria sobre letramento em prática na Escola Estadual Parecis com uma turma do Ensino Fundamental. A pesquisa aplicada: “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (SILVA, 2005, p. 20)

Assim selecionamos o referencial teórico sobre literatura infantil e juvenil, leitura, leitor, formação do leitor, teoria da recepção e letramento que nos dará base para a aplicação efetiva desses conceitos. Ressaltando que a revisão bibliográfica será realizada em todas as etapas do trabalho.

Ainda em relação a metodologia, a abordagem do problema escolhido para o desenvolvimento deste trabalho será a qualitativa, por entender que serão

analisados vários fatores que podem contribuir para o desempenho dos alunos na recepção das obras.

Colocaremos em prática e analisaremos conceitos seguindo os pressupostos da Teoria da Recepção, de Hans Robert Jauss e a sequência básica de Cosson. O estudo se volta para o apelo à emoção do leitor em que foram edificados os textos destinados a adolescentes. Dessa forma, será possível analisar o efeito estético que o texto proporcionará no leitor, e a função do leitor no texto.

O procedimento adotado é o levantamento bibliográfico, citado anteriormente, e a pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1986, p. 7), “além da participação, supõe uma forma planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro” e “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.” (p. 16). Outro fato mencionado pela autora é a participação ativa do pesquisador.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Essa participação deu-se através dos questionamentos e em alguns momentos através da realização de comentários sobre a obra.

Na pesquisa-ação ocorre um envolvimento entre o pesquisador e o estudante que participa da pesquisa, por isso trabalhar com esse tipo de pesquisa nos permite interagir com a sociedade, pois temos contato direto com os participantes das oficinas. Os estudantes mostraram interesse em participar desses momentos e trouxeram suas próprias experiências para interagir com a literatura.

Esse tipo de pesquisa possibilita uma reflexão sobre as atividades realizadas, pois com a participação dos estudantes podemos refletir sobre as nossas ações e ver se tem algum resultado.

Para trabalhar a pesquisa-ação, criamos oficinas com base na sequência básica de Cosson. As obras trabalhadas na aplicação foram *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, e *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti. A primeira traz a luta de uma

família que perde um filho e não suporta ficar na cidade onde residiam, com isso eles se mudam, e como trabalho, só encontram o de cortar cana. A segunda obra é sobre uma moça que tem a capacidade de criar seus desejos através da tecelagem.

As oficinas literárias nos possibilitam o desenvolvimento da leitura e da capacidade de compreensão dos participantes, além de conhecer o empoderamento feminino. Para isso, foram realizadas cinco oficinas de leitura, partindo da sequência básica de Rildo Cosson, que prevê os passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A próxima etapa foi a leitura das obras com a turma do 8º ano, *Açúcar Amargo*, por ser longa, será realizada em casa, a obra *A Moça Tecelã* foi realizada em um dos encontros, por ser menos extensa. Primeiramente para visualizar qual o conhecimento do aluno e depois para que ele interaja com as obras. Até conseguir relacioná-la com seu dia a dia, assim entende-se que nosso trabalho se constitui como pesquisa aplicada, pois envolve uma situação real que leva a uma ação.

Para essa aplicação seguiremos a sequência básica. Nosso estudo focou na sequência básica de Rildo Cosson, extraída do livro *Letramento Literário: teoria e prática*. Essa sequência é composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste em explorar o que o leitor antecipa da obra que será trabalhada. O leitor tenta imaginar o que a obra traz. Segundo Cosson “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor.” (COSSON, 2018a, p. 56).

A segunda etapa, a introdução, apresenta o autor e a obra. Pode-se, a exemplo, realizar a leitura do primeiro capítulo da obra e relacioná-lo com o conhecimento prévio dos estudantes. Como terceira etapa, a leitura, ler a obra na íntegra.

A última etapa é a interpretação, essa etapa é a construção do sentido do texto. Nesse momento é importante que seja feita uma roda de conversa, abrindo espaço para que os alunos falem sobre a obra e ouçam os colegas. “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o

estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2018b, p. 68)

Trabalhar com a sequência básica de Cosson, proporcionou uma forma de visualizar o desenvolvimento dos estudantes na leitura e na expressão de sua visão da obra, e como eles a relacionam com suas vidas. Lembrando que a associação ocorre com o auxílio da interpretação do texto literário, proporcionando ao estudante uma maior reflexão na leitura do texto escrito. Por esse motivo a importância de se trabalhar com uma metodologia que tem a interpretação de texto como um forte aliado.

#### 4.1 ROTEIRO DAS OFICINAS

A escolha da obra *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel foi realizada por estar associada a plantação de cana e o município de Campo Novo do Parecis tem uma grande usina de açúcar e álcool. Nesse caso, os estudantes conhecem alguém que trabalha na empresa ou até mesmo poderiam ter um parente realizando um trabalho que envolve a cana.

Quanto a obra *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti, a escolha deu-se devido a representação da mulher na obra e da possibilidade de relacioná-la com a personagem Marta da primeira obra escolhida para esse trabalho.

A aplicação das oficinas teve como objetivo observar e analisar a recepção dos alunos do 8º ano da E.E. Parecis, do município de Campo Novo do Parecis, a partir das obras mencionadas anteriormente, visando problematizar as relações de empoderamento feminino por meio do hábito da leitura nos referidos alunos e alunas.

Podemos ressaltar que as obras trabalhadas nas oficinas trazem personagens femininas que mostram formas de lidar com os problemas que surgem em suas vidas e a força que surge nesses momentos de aflição.

Para a elaboração dessas oficinas, estudamos a obra *Letramento literário: teoria e prática* de Rildo Cosson. O autor criou a sequência básica e a sequência expandida para trabalhar com a literatura em sala de aula. Com a turma escolhida para a aplicação das oficinas foi a de 8º ano, seguimos a sequência básica.

O primeiro passo foi definir os outros textos a serem trabalhados com a mesma temática, depois decidimos a ordem desses textos e o número de oficinas necessárias para se trabalhar com o material escolhido.

Após, levamos em consideração as etapas de Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação, e criamos as atividades para englobar todas as etapas.

A seguir descreveremos as sequência das oficinas utilizadas em sala de aula.

Sequência didática 1: <i>Açúcar Amargo</i> de Luiz Puntel	
<b>Quantidades de aulas</b>	2 aulas
<b>Materiais a serem utilizados</b>	Obra <i>Açúcar Amargo</i> Data Show
<b>Descrição das atividades a serem desenvolvidas:</b>	
<p><b>MOTIVAÇÃO:</b> Iniciar o trabalho mostrando a capa do livro no Data Show e enquanto isso, passar entre os alunos o livro físico para que eles possam visualizar, depois questionar o que imaginam sobre o livro através do título e da capa.</p> <p><b>INTRODUÇÃO:</b> Após a motivação, ler sobre a vida do autor e questionar os alunos sobre o que esperam da obra, coisas boas ou ruins. Depois de ver a capa e discutir sobre o título, questionar sobre qual relação a obra pode ter com eles.</p> <p><b>LEITURA:</b> Em seguida realizar com os alunos a leitura do capítulo 1 e pedir para que leiam as partes que consideram importante no capítulo 1.</p> <p><b>INTERPRETAÇÃO:</b> Depois de realizada a leitura inicial, questionar sobre o que acharam do início da obra, o que esperam da mesma e o que marcou esse capítulo, se esse capítulo confirma o que imaginaram em relação a capa do livro.</p> <p>No final pedir para que realizam a leitura do restante do livro <i>Açúcar Amargo</i> em casa.</p>	

<p>Sequência didática 2: 10 mulheres empoderadas que em 2015 provaram que vale a pena lutar</p>
---

<b>Quantidades de aulas</b>	2 aulas
<b>Materiais a serem utilizados</b>	<p>Texto: 10 mulheres empoderadas que em 2015 provaram que vale a pena lutar</p> <p>Imagens das mulheres do texto.</p> <p>Data Show</p>
<b>Descrição das atividades a serem desenvolvidas:</b>	
<p><b>MOTIVAÇÃO:</b> Iniciar a oficina mostrando fotos das mulheres que serão mencionadas no texto. Levantar comentários sobre elas, profissão, características físicas e psicológicas.</p> <p><b>INTRODUÇÃO:</b> Após essa conversa partir para uma premissa do texto, questionando sobre o que eles esperam sobre o assunto a partir do título. Tentar relacionar as fotos com o título.</p> <p><b>LEITURA:</b> Ler o texto, inicialmente em voz alta pelo professor e depois os alunos participarão. Fazer pausas para comentar ou discutir partes do texto.</p> <p><b>INTERPRETAÇÃO:</b> Como atividade de interpretação, os estudantes farão uma pesquisa sobre as mulheres que marcaram a história do Brasil. A atividade deverá ser feita em casa e eles devem retornar no próximo encontro e trazê-la para apresentarem aos colegas.</p>	

Sequência didática 3: Filme Valente	
<b>Quantidades de aulas</b>	3 aulas
<b>Materiais a serem utilizados</b>	<p>Filme Valente</p> <p>Caixa de som</p> <p>Cabo de som</p> <p>Data Show</p>
<b>Descrição das atividades a serem desenvolvidas:</b>	
<p><b>MOTIVAÇÃO:</b> Mostrar fotos das personagens do filme e pedir para falar sobre eles, caso já tenham visto o filme, fazendo uma breve apresentação deles. Caso não tenham assistido, o professor realizará essa parte.</p> <p><b>INTRODUÇÃO:</b> Fazer junto com os alunos uma breve resenha do filme, questionando o que acontece e se eles veem alguma relação entre o filme e o livro que estão lendo em casa.</p> <p><b>LEITURA:</b> Assistir ao filme sem interrupção.</p>	

**INTERPRETAÇÃO:** Fazer uma roda e iniciar uma conversa sobre a história do filme e questionar sobre o papel da mulher na família de acordo com o filme e se eles já pensaram nisso dentro da obra que estão lendo. Se eles conseguem apontar as características das mulheres tanto no filme quanto na obra. Debater os pontos principais, mensagem do filme, aprendizagem, etc. Com essa atividade será possível visualizar que a mulher tem papéis diferentes nas famílias.

Sequência didática 4: <i>A Moça Tecelã</i>	
<b>Quantidades de aulas</b>	2
<b>Materiais a serem utilizados</b>	Livro <i>A Moça Tecelã</i> de Marina Colasanti Data Show
<b>Descrição das atividades a serem desenvolvidas:</b>	
<p><b>MOTIVAÇÃO:</b> Mostrar a capa da obra, depois abrir e mostrar as imagens. Questionar se estão relacionadas com o título da obra. Definir, com eles, o que é tecer.</p> <p><b>INTRODUÇÃO:</b> Apresentar a autora e questionar o que imaginam da obra. E também se acham que conseguem aprender essa função.</p> <p><b>LEITURA:</b> Ler com os alunos e pedir para que falem as partes mais importantes do texto, fazendo pausas no meio da leitura, isso é possível por não ser um texto muito longo.</p> <p><b>INTERPRETAÇÃO:</b> Questionar os alunos com perguntas e dar espaço para debaterem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais os elementos que lembram o conto de fadas?</li> <li>- Quais os elementos que o diferenciam do conto de fadas?</li> <li>- Tem alguma semelhança com o livro <i>Açúcar Amargo</i>? Quais?</li> <li>- No que esse conto se difere da obra <i>Açúcar Amargo</i>?</li> <li>- Vocês acreditam que Marta teceu seu destino como <i>A Moça Tecelã</i> ou lutou como Merida?</li> <li>- A obra <i>Açúcar Amargo</i> foi lançada na década de 1980, o que ele tem em comum com a atualidade?</li> <li>- Por que Marta se tornou o Mudinho?</li> </ul>	

- Por que o salário das mulheres era diferente dos homens se tinham a mesma função? Como é hoje?
- O que você tem em comum com a Marta?

Sequência didática 5: <i>Açúcar Amargo</i>	
<b>Quantidades de aulas</b>	3
<b>Materiais a serem utilizados</b>	Obra original Data Show
<b>Descrição das atividades a serem desenvolvidas:</b>	
<p><b>MOTIVAÇÃO:</b> Mostrar a imagem de Marta, Merida e A Moça Tecelã. Retomar as características dessas personagens.</p> <p><b>INTRODUÇÃO:</b> Relembrar a trajetória de cada mulher apresentada até o momento. Questionar o papel da mulher na sociedade hoje. E se conseguem relacionar as personagens com as mulheres que os cercam. Debater.</p> <p><b>LEITURA:</b> Pedir para que apontem o que foi mais importante na obra lida.</p> <p><b>INTERPRETAÇÃO:</b> Falar sobre empoderamento e questionar como isso é visto na obra. Questionar sobre como eles viram a obra e a mulher.</p>	

#### 4.2 CAMPO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

A Escola Estadual Parecis, ambiente de aplicação da pesquisa está situada na Av. Amapá, número 246 NW, bairro Jardim Olenka, município de Campo Novo do Parecis. A escola atende aos bairros Jardim Olenka e Jardim das Palmeras. Escolhemos a turma de 8º ano do Ensino Fundamental pela faixa etária que engloba modificações comportamentais dos discentes e início de maturidade, sendo possível visualizar temas mais polêmicos. De acordo com Bamberger (1986) as crianças, nessa fase, tomam consciência da própria personalidade, facilitando assim sua leitura e identificação com os textos lidos. “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler”. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 18) Uma das obras escolhidas, *Açúcar Amargo*, traz um tema relacionado com

alguns alunos, pois têm parentes que trabalham em uma usina de açúcar. Acrescenta-se também que o obra *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, apresenta uma linguagem acessível aos educandos por sua clareza.

Depois realizamos atividades aplicadas aos alunos, foram elaboradas de acordo com as obras infantis e juvenis escolhidas de forma a verificar a interação dos estudantes com os livros literários, e em que medida as temáticas presentes nas obras empoderam o sujeito a pensar suas vivências e subjetividades.

Importante ressaltar que os responsáveis pelos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice)

#### 4.3 ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS

O Coronavírus surgiu na China no final de 2019 e logo chegou a nosso país, criando alarde na população. A pandemia atingiu o Brasil trazendo um grande número de casos e uma sobrecarga para nosso sistema de saúde. Como forma de se prevenir de um mal maior, vários estados fecharam o comércio e as escolas antecipadamente.

Um dos motivos da suspensão das aulas foi evitar a propagação da doença, a transmissão ocorre através de contato físico disseminado pela aglomeração de pessoas e falta de cuidado com a higiene pessoal.

Inicialmente os encontros seriam realizados em sala de aula, uma vez por semana durante seis semanas, totalizando cinco oficinas e doze aulas, mas com o problema da pandemia, as aulas não tinham data de retorno, resolveu-se aplicar as oficinas on-line.

Com essa resolução não conseguimos atingir muitos alunos, mas mantivemos o número de oficinas. Organizamos, no período vespertino, cinco encontros no mês de junho que foram trabalhados os temas planejados de acordo com a sequência básica de Cosson.

As oficinas foram realizadas na sala de reuniões do Facebook, e utilizamos o Whatsapp como forma de comunicação entre os participantes das oficinas.

Com a aplicação das oficinas no campo das redes de internet, tivemos novas experiências. Iniciamos um grupo no Whatsapp com os estudantes que

se inscreveram e forneceram o número de telefone, com o objetivo de nos conhecermos e agendarmos as oficinas. Depois que agendamos as oficinas, mandávamos mensagens confirmando o horário.

Não houve problema com o uso das ferramentas, os participantes lidaram bem, tanto com o Whatsapp quanto com o Facebook. A única dificuldade foi a instabilidade da internet, isso ocorria na saída dos estudantes da sala de bate-papo. Uma falha leve foi o atraso do som, mas não tivemos problemas para a compreensão.

Quanto as oficinas, a maior dificuldade foi conseguir participantes, como eram estudantes que ainda não haviam se encontrado em sala de aula nesse ano, não conseguimos convidar pessoalmente, apenas por convites gerais no grupo de Whatsapp do 8º ano.

As oficinas iniciaram com participantes envergonhados, mas aos poucos eles começaram a participar, mostrando o que pensavam sobre os textos vistos. Mesmo não estando no mesmo local, ocorreu um bom desenvolvimento na convivência entre os membros da oficina,

## 5 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS

### 5.1 DADOS DO LOCAL DA PESQUISA E DOS PARTICIPANTES

A análise dos dados foi obtida através da aplicação das oficinas, ajudando-nos a observar como os estudantes recepcionaram as obras literárias. Para essa dissertação, as obras trabalhadas foram *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel e *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti.

Como as oficinas foram executadas no ambiente virtual e em um período específico, precisamos conhecer um pouco os participantes e o *lócus* da pesquisa.

A Escola Estadual Parecis está localizada na Avenida Amapá nº 246 NW, no Bairro Jardim Olenka, no município de Campo Novo do Parecis - Mato Grosso. E tem mais de mil e duzentos alunos matriculados.

A escola surgiu com o Programa "Escola Atrativa" e tinha o intuito de uma educação de qualidade e inclusiva. A escola possui dezessete salas de aula, quadra poliesportiva e um pátio aberto. Como meta a escola pretende implantar a biblioteca escolar e realizar projetos para incentivar a leitura. Sendo sua missão abraçar a ideia de "favorecer um ensino de qualidade, motivação e compromisso, que ofereçam garantia da aprendizagem essencial para a formação do cidadão. Sendo parceiros de nossos alunos nas dificuldades incentivando-os a lutar por dias melhores, participando com competência, dignidade e responsabilidade. Dessa forma, contribuindo para a transformação social." (PPP, 2020)

Alguns projetos foram realizados na escola no decorrer de seu funcionamento. E um importante projeto realizado foi destinado a arrecadação de livros para a biblioteca escolar que é muito defasada. Um motivo da defasagem de material é que, no início, a escola apenas atendia Ensino Fundamental. Os livros recebidos do governo contemplam apenas crianças, conseqüentemente muitas obras infantis. A biblioteca possui poucas obras de literatura destinadas à adolescentes, jovens e adultos, e o pouco que possui formam doações.

Outro fator dessa defasagem é não possuir um funcionário responsável pelo empréstimo e cuidado das obras, facilitando o extravio do pequeno acervo.

Um dos motivos de se ter iniciado o projeto, mencionado anteriormente, é a dificuldade de incentivar a leitura de obras literárias sem possibilitar o acesso a elas. Através do projeto adquirimos algumas obras e esperamos ampliar nosso acervo. Infelizmente, tivemos poucas oportunidades, ainda impossibilitando um grande avanço no acervo da biblioteca. Lembrando que outra grande dificuldade é possuir um funcionário específico para cuidar desse espaço destinado à leitura e aos livros.

O fato de não possuir esse funcionário traz uma certa dificuldade para que a escola atinja o objetivo de “conduzir o educando à leitura, à compreensão e ao raciocínio permitindo integrar-se ao meio em que vive, adaptar-se à sociedade em transição” (PPP, 2020). O trabalho com a literatura torna-se restrito a sala de aula e a poucas obras, além de levar o professor a se limitar a trechos de obras presentes nos livros didáticos. Outro motivo dessa restrição dá-se ao fato de o professor ter limite de cópias, dificultando a impressão de contos e de crônicas para trabalhar em sala de aula.

No desenvolvimento desse projeto, os sujeitos da pesquisa foram alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Parecis que têm entre 12 e 13 anos. Tiveram cinco alunos inscritos nas oficinas, mas somente três participaram, dois nem iniciaram sua participação.

Um motivo forte desse número de alunos deu-se por causa da pandemia do Coronavírus, visto que as aulas estão suspensas. Com isso, teve-se a necessidade de buscar a internet como recurso de desenvolvimento para nosso trabalho. Utilizamos a sala de reunião do Facebook para a aplicação das oficinas. Tivemos algumas adaptações em questão do tempo. No roteiro original as oficinas seriam realizadas variando entre uma a três aulas, de acordo com o que estava planejado. Já nas oficinas que realizamos, o tempo decorreu mais rapidamente, pois não tínhamos muitos participantes para vermos mais pontos de vistas relacionados às obras trabalhadas. Outra alteração no tempo ocorreu quanto a exibição do filme *Valente*, como era online seria muito extenso assistir o filme completo, perguntei se conheciam e se já haviam assistido. A resposta foi positiva, por esse motivo exibimos algumas cenas e as debatemos no decorrer da oficina.

As oficinas foram realizadas no ambiente virtual, com isso podemos observar que eles têm acesso aos meios midiáticos.

## 5.2 RELATÓRIO DE APLICAÇÃO

Utilizamos a sequência básica de Cosson que se baseia em motivação, introdução, leitura e interpretação. A **primeira oficina** ganhou o nome de Sequência Didática 1 : *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel. Foi aplicada dia 22 de julho de 2020 com duração de trinta minutos. A motivação deu-se com a apresentação da obra em slide, mostramos a capa e questionamos sobre ela.

Na introdução falamos um pouco sobre a vida de Luiz Puntel. Retornamos a obra e questionamos a relação que poderia haver com a vida dos participantes. Na leitura, fizemos a leitura do capítulo 1 e do capítulo 2 da obra.

Depois, na etapa final da sequência, interpretação, conversamos sobre o que acharam dos capítulos lidos e se era o que haviam imaginado quando viram a capa do livro e o título *Açúcar Amargo*.

A **segunda oficina** ocorreu dia 22 de julho de 2020 e teve duração de quarenta minutos. Como motivação, iniciamos mostrando fotos de dez mulheres, e cada vez que víamos uma foto comentávamos como seriam, o que faziam, como eram.

Passando para a etapa de Introdução, perguntamos o que eles imaginavam que o texto traria, e se eles conseguiam relacionar as fotos com o título do texto.

Na etapa de leitura, realizamos em voz alta a leitura do texto, e foi nomeada como Sequência Didática 2: *10 mulheres empoderadas que em 2015 provaram que vale a pena lutar*. A cada personagem fazíamos algum comentário sobre ela. Na interpretação, houve uma pequena modificação do plano inicial, em vez de pedir para fazer uma pesquisa sobre as mulheres empoderadas que marcaram a história do Brasil perguntamos se eles conheciam alguma mulher empoderada.

A **terceira oficina** ganhou o nome de Sequência Didática 3: Filme *Valente* e foi realizada no dia 24 de julho de 2020 com duração de noventa minutos.

A apresentação da oficina, primeira parte da sequência, deu-se com a exibição de slides, cujo conteúdo continha fotos dos personagens do filme. Os estudantes foram comentando sobre os personagens que já conheciam no filme *Valente*.

Na introdução fizemos um breve resumo do filme. Houve uma mudança na leitura, o plano inicial era assistir o filme completo, mas como já haviam assistido e seria muito cansativo ver o filme inteiro utilizando o celular, foi exibido algumas cenas e realizado breves comentários, isso também não havia sido planejado.

Na interpretação falamos mais um pouco sobre o filme e questionamos o papel da mulher na família (representação no filme). Outra parte do planejamento que não foi possível foi comparar o filme com a obra *Açúcar Amargo*, porque não haviam continuado a leitura.

A **quarta oficina**, denominada Sequência Didática 4: *A Moça Tecelã*, foi realizada dia 27 de julho de 2020 com duração de setenta minutos.

Iniciamos com a motivação, mostramos a capa do livro e as imagens internas. Questionamos se as imagens se relacionavam com o título. Na introdução, apresentamos a autora e perguntamos o que os estudantes esperaram da obra. Na etapa da leitura, depois de ser realizada a leitura, a cada página uma pausa para os alunos comentarem o texto.

Nesse momento utilizamos a leitura protocolada, pois ela auxilia o aluno a melhorar a inferência, compreender melhor o texto. Essa estratégia de leitura, leva o aluno a alcançar outros níveis de significação.

Quanto a interpretação foram realizadas várias perguntas sobre o conto. Entre elas; Quais elementos que lembram o conto de fadas? Quais elementos que o diferencia do conto de fadas? O conto *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti tem alguma semelhança com o livro *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel? Quais? No que esse conto se diferencia da obra *Açúcar Amargo*? Havia outras perguntas no planejamento da oficina, mas não as utilizamos nesse momento porque os participantes não haviam terminado a leitura da obra *Açúcar Amargo*.

Foi solicitado que a leitura fosse realizada no tempo livre dos alunos por ser muito extensa para realizá-la no decorrer da oficina. Seria muito cansativo e eles poderiam não aproveitar a leitura.

A **quinta** e última **oficina** aconteceu dia 30 de julho de 2020 e teve duração de oitenta minutos com o nome de Sequência Didática 5: *Açúcar Amargo*.

Iniciamos mostrando, em um slide, imagens de Marta, Mérida e *A Moça Tecelã* e para completar a motivação retornamos às características das personagens.

Na etapa de introdução relembramos a história de cada personagem feminina trabalhada nas obras e no filme. Depois perguntamos se os participantes conseguiam relacionar as personagens com as mulheres que os cercam.

Quando passamos para a etapa da leitura pedimos para que respondessem o que era mais importante na obra para eles. Na interpretação questionamos como é visto o empoderamento na obra e retomamos as questões que havíamos planejado para a oficina anterior. Vocês acreditam que Marta teceu seu destino como *A Moça Tecelã* ou lutou como Merida? A obra *Açúcar Amargo* foi lançada na década de 1980, o que ela tem em comum com a atualidade? Por que Marta se tornou o Mudinho? Por que o salário das mulheres era diferente dos homens se tinham a mesma função? E hoje? O que você tem em comum com a Marta?

As cinco oficinas realizadas com os alunos foram gravadas com a permissão dos responsáveis. Depois foram transcritas manualmente com o objetivo de utilizá-las em nossa análise.

As discussões sobre a participação dos alunos serão realizadas no tópico a seguir.

### 5.3 ANÁLISE DO RESULTADO

Nesse capítulo analisaremos as oficinas aplicadas com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Passando à análise da entrevista aberta realizada com os alunos – sujeitos da pesquisa. Ao serem indagados sobre gostar de ler a resposta predominante foi “mais ou menos”, o que nos leva a pensar nos motivos da resposta que poderiam ser a falta de acesso a obras literárias, a falta de conhecimento sobre livros e não ter motivação para realizar uma leitura. Antes

de nos aprofundarmos nas oficinas vamos conhecer um pouco dos autores trabalhados.

Marina Colasanti possui nacionalidade brasileira, mas nasceu em Asmara, África. A autora é formada na Escola Nacional de Belas Artes, com isso ilustra várias de suas obras.

A autora seguiu carreira no jornalismo e publicou paralelamente suas obras que têm uma grande diversidade, entre elas temos contos, poemas, crônicas, ensaios, prosas, obras destinados a todos os públicos. Em suas obras, Colasanti traz muitas personagens femininas explorando a força da mulher e os percalços que ela transpassa. “Colasanti produz, em alguns de seus contos, uma literatura que possui um caráter militante, que visa dar a voz ao feminino e denunciar uma sociedade que, de certa maneira, ainda é machista e vê a mulher como um ser inferior”. (OLIVA, 2012, p. 30)

Suas últimas obras publicadas foram *Mais Classificados e Nem Tanto* (2019), poesias para o público infantil e *Mais longa vida* (2020), uma obra de poesia.

Luiz Puntal, formou-se em Letras, e começou no mundo da ficção escrevendo crônicas para jornais. A grande marca em sua carreira é a Série Vaga=Lume a qual a obra *Açúcar Amargo* faz parte. A obra trabalhada é uma das mais conhecidas ao lado de *Tráfico de Anjos* (1992) e *Meninos sem pátria* (1988). Sua última publicação foi a obra *O Grito do Hip-Hop* (2005) junto com a autora Fatima Chaguri. As obras citadas acima fazem parte da Série Vaga=Lume.

O autor escreveu temas sociais, mostrando as dificuldades vividas por muitos, essa é uma característica da Série Vaga=Lume. Em 1978, a Editora Ática criou a série destinada para adolescentes, sua primeira publicação foi a obra *A ilha perdida* (1978) de Maria José Dupré seguida por *Cabra das Rocas* (1978) de Homero Homem.

Inicialmente as publicações eram obras já conhecidas pelo público, mas em 1981 a editora começou a investir em obras inéditas. Seu último lançamento, sem intervalo, foi a obra *O mestre dos games* (2008) de Afonso Machado.

Depois de 12 anos sem lançamentos para a série, a Editora Ática lançou *Ponha-se no seu lugar* (2020) de Ana Pacheco, uma obra baseada no conto

russo *O nariz* de Nikolai Gogol. São 105 livros publicados nesses 47 anos de aventuras.

Agora analisaremos como foi a leitura dos participantes. Na primeira oficina, eles puderam visualizar a capa do livro *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel.

A metodologia trabalhada foi a de Cosson conhecida como sequência básica e ele a considera como um exemplo para se trabalhar literatura e não um modelo a ser seguido. Ressaltando que

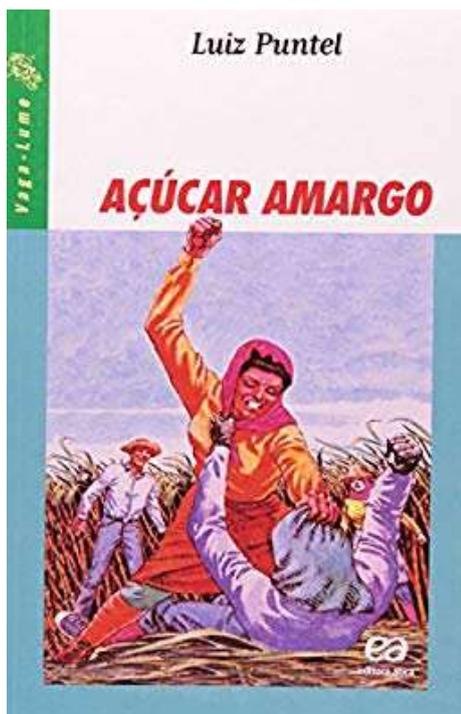
é necessário que o ensino efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecimento para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2018, p. 47-48)

Após a leitura do capítulo, questionamos se os estudantes conseguiram relacionar a situação da obra *Açúcar Amargo* com suas vidas. Eles mencionaram que conheceram pessoas que se mudam e perdem amigos como a Marta "Os amigos só fica no WhatsApp e rede social pra conversar e é muito ruim." ( Estudante 2)

Nesse momento, os estudantes perceberam as mudanças que podem ocorrer na vida das pessoas que precisam ir embora de onde residem para buscar trabalho. Se distanciam de pessoas queridas e de comunidades onde cresceram, rompendo com a realidade que já conhecem e adentrando em novas situações.

Também podemos observar que valorizam os relacionamentos, percebendo que as amizades são importantes. Os relacionamentos entre as pessoas são essenciais para a sociedade e na percepção do estudante, o relacionamento virtual não é o suficiente para a pessoa ser feliz, por isso é importante o contato entre os seres humanos.

**Figura 1:** capa da obra



Encerramos a oficina com a pergunta: “Vocês acham que o título se encaixa com a obra?” Como resposta tivemos uma positiva da parte dos estudantes e como justificativa “Por falar da cana, do trabalho como era.” (Estudante 2) Pois a imagem da capa se referia ao corte da cana de açúcar.

No decorrer da segunda oficina foram apresentadas na motivação dez mulheres através de um slide com fotos, e os estudantes foram questionados se conseguiam imaginar alguma coisa apenas pelas fotos. Não conseguiram pensar em nada no início, mas sobre a mulher 5, pensaram ser um homem que trabalha como engraxate. Mesmo o título do texto ser *10 mulheres empoderadas em 2015 provaram que vale a pena lutar*, provavelmente não relacionaram com o título do texto. Quando a leitura foi realizada se surpreenderam por ser uma mulher vestida de homem.

**Figura 2:** mulher engraxate



Foto: © Bryan Denton/NY Times

Outro destaque nessa oficina ocorreu no final quando foram questionados se conheciam uma mulher empoderada.

Estudante 1: Sim.  
 Professora: Qual?  
 Estudante 1: Minha tia.  
 Professora: Como que ela é?  
 Estudante 1: Tiraram a mama.

O estudante identificou a tia que teve câncer como a 10ª mulher que também teve câncer de mama. O mesmo estudante lembrou de outra tia com câncer na medula óssea.

No caso, ele viu as mulheres de sua família como lutadoras contra o câncer. Associou o empoderamento com a luta contra a doença, valorizando a importância da superação de doenças assustadoras como o câncer.

O filme *Valente* foi trabalhado na terceira oficina. Oralmente os alunos comentaram sobre o enredo do filme. E um desses comentários era a obrigação de Mérida se casar pelo bem do reino. E que Mérida tinha o apoio do pai para realizar o que tinha vontade, como cavalgar e usar arco e flecha. "O pai incentivava ela, mas a mãe não." (Estudante 1)

Após falarmos um pouco sobre o filme, vimos algumas cenas e realizamos comentários. A cena em que Mérida tenta amenizar as visitas que estão enraivecidos por ela ter vencido o desafio e não querer se casar com um dos rapazes.

Professora: O que ela falou para os rapazes?

Estudante 3: Que cada um tinha que traçar sua própria história.

Professora: E você acha que isso é bom?

Estudante 3: É, eu acho que as pessoas decidem se deve fazer ou não

No decorrer da fala do estudante, percebemos que ele tem conhecimento de alguns aspectos da vida, as pessoas podem escolher o caminho que devem seguir e sabem os desafios e as consequências que terão que enfrentar.

Quando terminou a última cena do filme o Estudante 3 já comentou "Ela pensou que tinha que costurar o manto. Ela explica tudo que ela sente. Acho que a partir daí mudou entre as duas." Esse comentário faz referência a última cena do filme em que Mérida tenta quebrar o feitiço que colocou na mãe.

Nesse momento o Estudante 3 relacionou o conserto do manto com o relacionamento entre mãe e filha. Mostra que a mudança do relacionamento se deu no momento que elas conheceram o ponto de vista da outra, perceberam a importância que tinham uma na vida da outra. Vemos aqui a empatia, uma se coloca no lugar da outra.

Após questionarmos sobre o papel de Mérida no filme obtivemos como resposta: "Ela mostrou tipo inspiração para as mulheres que devem traçar o caminho da gente. A gente tem que decidir (...) mostra a mulher corajosa que ela era e a vida que ela tem com a mãe dela." (Estudante 2)

Nesse caso, percebemos como o estudante observou a mulher na obra, e vimos como a literatura nos ajuda a estabelecer nossa opinião sobre o papel que a mulher pode traçar em sua vida.

A próxima pergunta realizada foi "Viu como ela mudou a relação que tinha com a mãe dela, antes tinha conflito, e depois?", "Acho que depois de tudo, ela super entendeu a mãe dela e a mãe dela entendeu ela. Cada uma ouviu o lado da outra." (Estudante 3)

O estudante ressaltou a importância da comunicação na relação humana. A boa comunicação estreita laços e faz com que as pessoas sejam mais felizes em sua convivência.

Em relação ao filme, outro questionamento foi levantado. "Como a mãe dela via o papel da mulher dentro da sociedade deles?" "Ah, que não podia ser como a Mérida, ficar no meio dos homens, essas coisas. Tinha que vestir como uma princesa normal, seguir a tradição das pessoas." (Estudante 3)

Na obra, a sociedade exigiu da mulher a postura e o comportamento de uma dama. O estudante percebeu essas exigências pelo comportamento da mãe e o que ela mandava Mérida fazer. Lembrando que a sociedade daquela época não aprovava que a mulher se comportasse como o homem, andando a cavalo e usando arco.

A mulher, em nossa sociedade, possui estereótipos solidificados que são difíceis de se dissolver, como exemplo: a mulher ser vista como dona de casa, mãe, um ser fraco, sensível e não possuir capacidade de decisão.

Um estereótipo é "a ideia que temos de...", a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica preexistente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. Estrutura cognitiva e não inata (submetida à influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias e de influências privilegiadas como as comunicações de massa), o estereótipo, no entanto, mergulha as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado. (BARDIN, 2011, p. 57)

Apesar de muitos homens terem a mente mais aberta perante a sociedade, ainda temos vários presos ao machismo enraizado em nossa cultura. Esse fato é um dos motivos de ocorrer muita violência doméstica, pois vieram do tempo em que a menina era criada para respeitar o marido. Isso seria mais obediência do que respeito, cuidar da casa, cuidar dos filhos, ser uma dona de casa exemplar.

Dando sequência a esse assunto foi perguntado sobre Mérida querer ser ou não uma mulher como a sociedade exigia. “Ao contrário acho que mais ser livre sem ser controlada pela mãe dela. A mãe dela era bem mandona.” (Estudante 3)

Nessa fala podemos observar que o estudante conhece o valor que a mulher tem na sociedade e da capacidade dela se impor. O estudante compreendeu que a mulher pode se empoderar sem se deixar subjulgar pela sociedade e dessa forma ela alcança sua liberdade. O empoderamento é a conquista da autonomia, de tomar as próprias decisões.

Aponta para isso a compreensão do empoderamento como tomadas de decisão individuais e coletivas, engajamento em ações individuais e coletivas, autonomia pessoal e de grupos oprimidos, mudanças nas relações entre homens e mulheres, empoderamento dentro de um modelo conceitual relacional. (MARINHO; GONÇALVES., 2016, p. 85)

Relacionando o filme com a nossa sociedade foi questionado: “Qual o papel da mulher na sociedade de hoje?”

Não ficar em casa, ser independente também, não ficar só dentro de casa fazendo as coisas pros maridos. O tempo mudou bastante e as mulheres tem mais liberdade também. Elas podem ter a voz delas também, não deixar que ninguém fale por ela. (Estudante 3)

Através da fala do estudante observamos a consciência que ele tem sobre as mulheres na sociedade e as mudanças que ocorreram no ambiente que estamos inseridos. Estamos em dias que fogem um pouco da tradição: a mulher ficar em casa, cuidar da casa, cuidar dos filhos; e marido trabalhar para manter a casa. Na fala de Beauvoir confirmamos essa tradição.

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos, desde os primeiros tempos do patriarcado; julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro. (BEAUVOIR, 1970, p. 179).

Para Delphy (2009, p. 171), o patriarcado “designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres”.

O patriarcado é, ainda hoje, amparado pela cultura social em que estamos inseridos, o homem se põe no direito ao controle da mulher, tirando dela a autonomia e a liberdade.

Para manter-se como o dominante, vários homens recorrem a violência para se impor. Podendo ser violência verbal, física, psicológica, sexual, acarretando até o feminicídio. Essa violência que envolve nossa sociedade, muitas vezes, nem sempre é revelada, o maltrato mantém-se apenas na mente da vítima.

De acordo com a socióloga Pasinato (2018) a violência tem como origem a desigualdade de gênero, não apenas no quesito sexual, mas também na questão de poder. “Em outras palavras, significa dizer que a desigualdade é estrutural. Ou seja, social, histórica e culturalmente a **sociedade** designa às mulheres um lugar de submissão e menor poder em relação aos homens.”

O medo, dúvida, a vergonha são algumas das explicações para esse silêncio, mas novamente nos contentamos em olhar para justificativas e não para as causas. E se queremos mesmo mudar a realidade essa realidade, é preciso encarar que a desigualdade de gênero é estrutural das nossas instituições também, e se apresenta como um obstáculo a ser transposto se queremos tornar o direito formal em direito de fato, universal e acessível a todas as mulheres. ( PASINATO, 2018)

Apesar de ainda ter famílias que mantêm o que está enraizado em nossa cultura, a sociedade sofreu muitas alterações e a mulher precisou ajudar na renda familiar. Infelizmente nem todos os pontos tradicionais se quebraram aumentando as responsabilidades da mulher perante a família, ela muitas vezes cuida da casa, dos filhos e trabalha fora. Essas atividades ficaram conhecidas como dupla jornada.

Com as mudanças ocorridas em nossas comunidades, a mulher começou a lutar por um lugar na sociedade e no mercado de trabalho, e ter a mesma importância que o homem. Essa vontade partiu para a prática, mulheres

começaram a fazer parte do trabalho e buscar espaço nas escolas, ter direitos iguais, surgindo assim o empoderamento feminino.

Foi pelo trabalho que a mulher cobriu em grande parte a distância que a separava do homem; só o trabalho pode assegurar-lhe uma liberdade concreta. Desde que ela deixa de ser uma parasita, o sistema baseado em sua dependência desmorona; entre o universo e ela não há mais necessidade de um mediador masculino. (BEAUVOIR, 1967, p. 449)

Na questão: “Qual o papel da mulher no filme?” Tivemos outra resposta: “Ser a sucessora da mãe dela.” (Estudante 2)

Nesse momento o estudante visualizou a mulher como um ser que segue o padrão exigido pela sociedade, faz o que a família espera que ela faça.

A quarta oficina se iniciou com a etapa da motivação e com isso a apresentação da obra *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti.

Professora: Como é essa capa?

Estudante 2: Pelo título da *Moça Tecelã*, no final lã, lã, parece negócio que faz, parece que está fazendo lã aqui. Não parece na capa? Um pano, um tecido.

Após essa pergunta as imagens internas da obra foram apresentadas em slide. E foram feitas algumas descrições do que viam nas imagens.

Iniciamos a leitura por páginas, a cada página lida, parávamos e fazíamos comentários. Após a leitura de mais uma página o mesmo questionamento sobre o assunto foi levantado. “O que está acontecendo na história?”

Estudante 3: Ela falou que estava cansada. Do homem, e ela esperou ele dormir e antes dele acordar ela zarpou. Cansou do homem.

Estudante 2 Porque ele só mandava, tava aprisionando ela para fazer as coisas para ele. Aí é isso e ela não tinha liberdade pra ela.

A literatura traz exemplos da realidade, fazendo-nos perceber o quão enriquecedora pode ser, ampliando nossa visão do mundo através desses exemplos que antes não conhecíamos.

No final da obra questionamos como a história acabou.

Que ela foi desfazendo o homem. Porque ela foi desfazendo o homem que ela tinha sonhado e ele acordou cedo na cama dura. Ela tava desmanchando os sapatos dele e ele já estava perdendo seus pés. E ela desmanchou ele porque ele era muito ruim para ela, muito pidão, assim essas coisas.(Estudante 2)

Na sociedade atual, o homem geralmente utiliza o fator econômico para controlar a esposa. Mas também o machismo ainda se sobressai na sociedade. E o estudante, através do conto, percebeu que o homem exigia da mulher tudo o que ele queria e, como uma ordem, ela obedecia sem questioná-lo.

(...) constitui um sério problema social que afeta milhares de mulheres cotidianamente em todo o mundo. É uma grave manifestação da violência de gênero, e atinge as mulheres de todas as idades, classes sociais, etnias, graus de escolaridade, orientação sexual e religião (CORTÊS, 2009, p. 11).

Em algumas famílias o mesmo ainda acontece, a tradição do homem ser o pilar financeiro da casa deixa-o dominar a esposa, tanto pela violência física quanto pela psicológica.

Questionamos se o conto de Marina Colasanti lembra algum conto de fadas conhecido. Como resposta obtivemos:

Estudante 2: É parecido com o da Rapunzel (...) por causa das torres, lá do palácio, que ele prendeu ela.

Professora: O que lembra ele dos contos de fadas? O que tem na maioria dos contos de fadas ?

Estudante 2: Ah é que a maioria dos contos de fadas tem um final feliz, tudo, se casa tem vários filhos, vira rei e rainha. Agora essa aí não.

Professora. Tá, mas ela estava triste?

Estudante 2 Não. Um final feliz sozinho, longe do capacho.

Professora: Ou ele que fazia ela de capacho ?

Estudante 2: É

O estudante relacionou inicialmente o conto de Marina Colasanti com o conto Rapunzel presa em uma torre como a personagem principal em *A Moça Tecelã* que foi presa junto com seu tear para que ninguém descobrisse seu poder. Lembrou também que os contos de fadas têm final feliz com o casamento, mas *A Moça Tecelã* teve um final feliz sem depender de um companheiro, mostrando que a felicidade depende do objetivo que as pessoas têm em suas vidas e não das outras pessoas.

Na obra, a personagem principal é uma mulher que com o passar da história nos mostra seu empoderamento, quando toma suas próprias decisões e rompe com o casamento que a estava aprisionando. Ela quebra a tradição a qual a mulher precisa obedecer o marido e aceitar tudo o que lhe é imposto.

Outra pergunta realizada foi a relação entre *Açúcar Amargo* e *A Moça Tecelã*. "O pai da Marta é meio prendedor com ela, e essa daí, ela foi livre e aconteceu isso." (Estudante 2)

O estudante ressaltou que o pai não dá liberdade a filha, não a deixa fazer o que quer e ainda a critica por não trabalhar como doméstica e por somente pensar em estudar. O pai de Marta não valoriza o ensino e deseja que a filha trabalhe para ajudar em casa. Quanto em *A Moça Tecelã*, o estudante mencionou que ela era livre e teve consequências junto com as escolhas, sendo assim ela perdeu a própria liberdade. A personagem teceu seu destino e depois o desmanchou para adquirir sua liberdade novamente.

Quando questionamos se os estudantes conseguem relacionar a obra *Acúcar Amargo* com suas vidas, um dos estudantes relacionou o pai de Marta com o seu "Meu pai é um ogro, mas minha mãe é o dobro." (Estudante 2)

O estudante relaciona o pai de Marta com seu próprio pai e o chama de ogro. Associamos ogro com um ser que não trata bem as pessoas, nem com educação e gentileza, trata com aspereza e sem ouvir o que o outro fala, apenas impondo suas vontades.

Na pergunta realizada sobre como ele vê a mulher na obra, não sabia responder. Então mudamos a pergunta.

Professora: Como que ela é na obra?

Estudante 2: Ah, antes dela arrumar homem pra ela, ela era libertada, ela fazia o que queria. Aí depois que ela arrumou homem, o homem obriga ela a fazer as coisas. Agora não, depois ela se libertou e fazia as coisas que ela queria.

Professora: Então essa realidade que ela viveu, de ter liberdade, de ser presa e ter liberdade de novo, acontece, hoje, na sociedade?

Estudante 2: Eu acho que acontece.

Professora: Conhece alguém que passou por isso?

Estudante 2: Não.

Apesar do estudante não lembrar de alguém que se encaixa na obra *A Moça Tecelã*, ele tem noção de que o casamento pode tirar a liberdade da mulher fazendo-a se sentir oprimida e que isso acontece em nossa sociedade.

Finalizamos a oficina perguntando a mensagem que a obra passa. "Pra gente não arrumar homem só pra gente ficar feliz ou pra gente não ficar tão sozinha. Eu achei isso." (Estudante 2)

A ideia do estudante sobre a obra diz respeito ao relacionamento, a companhia, e quebra o estereótipo que as pessoas só podem ser felizes se forem casadas. A felicidade depende de cada ser e não apenas dos que o cercam.

A última oficina se iniciou com apresentação dos personagens vistos nas obras trabalhadas: Marta, Merida e *A Moça Tecelã*. Para retomar suas características.

Professora: O que vocês lembram sobre os personagens.  
Estudante 2: *A Moça Tecelã*, tudo que ela pensava ela fazia na lã. A Valente era uma menina que não queria seguir a carreira, ela não queria com o príncipe, um negócio lá, e daí ela ia sê, como é que fala gente, seguir a própria vida. E o *Açúcar Amargo* da Marta conta dos pais, do irmão dela, do pai dela que tiveram que ir embora da fazenda porque ia construir usina, essas coisas.

Professora: Que mais tem de característica da Marta?

Estudante 3: O pai dela culpa ela pela morte do irmão dela.

Temos personagens diferentes representando várias características das mulheres inseridas em nossa sociedade. O estudante lembrou do pai de Marta que a culpa pela morte do irmão. Na obra Marta não acordou no horário para fazer o almoço que levariam para o trabalho na lavoura, com isso os atrasou e perderam a condução que utilizavam em suas rotinas. Eles tiveram que utilizar outra condução, e sofreram um acidente, o que levou a morte do rapaz.

O atraso de Marta é o motivo que levou seu pai a culpá-la, propagando a raiva e rancor que ele sentia pela filha. Ainda questionados sobre a caracterização dos personagens.

Estudante 3: Corajosa. Ela até se fantasiou, acho que era Mudinho.

Professora: Para que ela se fantasiou?

Estudante 3: Pra mostrar o contrário pro pai dela, que mulher também pode.

Com essa afirmação o Estudante 3 diz que a mulher pode realizar qualquer tipo de trabalho e atividade. "Ela pode trabalhar na mesma unidade de homem. Ela não precisa ficar só no fogão, ela trabalha, é independente, tem vez até que sustenta a casa com o marido." (Estudante 3)

O estudante percebeu que a mulher tem o poder de decidir o que quer e não precisa ficar dependente do marido ou do pai. Ela tem direito de trabalhar e tomar suas próprias decisões, independentemente da função que exerce. Pode-se perceber que o estudante entende que a igualdade entre homens e mulheres deve ocorrer na divisão de tarefas e não apenas nas contas.

Nos aprofundamos no assunto da mulher na sociedade quando perguntamos a função que ela tem na sociedade. "Ela pode fazer o que ela bem entende, sei lá." (Estudante 2)

A partir dessa resposta indagamos se a mulher sofre preconceito nos dias atuais.

Estudante 2: Às vezes.

Professora: Que tipo de preconceito?

Estudante 3: Igual da Marta. Tem até que sofre violência doméstica.

Nesse momento o estudante lembrou do tapa que Marta levou do pai e acabou caindo da cadeira e o relacionou com a violência doméstica que muitas mulheres sofrem em casa, através dos pais, ou dos companheiros.

O livro retrata a violência doméstica contra o menor. Por Marta ser do sexo feminino esse fato se encaixa com a Lei Maria da Penha. A violência contra a mulher ainda assola nossa sociedade. Por esse motivo, em 2006, foi criada a Lei Maria da Penha, com o objetivo de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. (BRASIL, 2006)

O comentário do estudante 3, acima, desencadeou uma lembrança em outro estudante.

Professora, eu sei assim, que meu pai é caminhoneiro né, dai eu ando bastante com ele de caminhão. Dai assim, tem muitas mulheres que são caminhoneiras, inclusive eu gosto muito né. Minha vontade é ser caminhoneira, mas a minha mãe não deixa. Ela sofre bastante preconceito, os caminhoneiros tipo abusam demais. São muito maliciosos, muito safado. Pra mim eu entendo como preconceito. (Estudante 2)

O estudante lembrou de situações vivenciadas em sua vida, ressaltando que a literatura desperta nossa memória e nos auxilia a relacioná-la com a realidade.

A violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006)

As mulheres sofrem preconceito em lugares dominados pelos homens, em ambientes agrícolas, usinas, até no caso citado pelo estudante, no transporte. Lembrando ainda da fala do estudante, as mulheres são assediadas pelos colegas de profissão.

Depois do comentário sobre as mulheres caminhoneiras, a professora comentou que as mulheres trabalham tão bem quanto os homens, mas os estudantes não concordaram.

Estudante 2: Melhor.

Estudante 3: Melhor. Como a Marta, ela trabalha mais que todos os homens que tava lá e recebia menos.

A condição da mulher no mercado de trabalho mostra casos de preconceito, muitos locais não aceitam mulheres em algumas funções. Há casos de salários mais baixos do que o salário dos homens. Isso foi confirmado em

pesquisa do IBGE. A média salarial do homem em 2018, estava em torno de R\$ 2306,00 e da mulher em torno de R\$ 1764,00. Outra diferença entre os gêneros é a ocupação de cargos gerencias, homens 62,2% e mulheres 37,8%.

Em uma notícia divulgada pelo IBGE, as mulheres têm dificuldades de entrar no mercado de trabalho, pois têm responsabilidade com os afazeres domésticos e os cuidados de crianças e idosos.

Quando questionados se conheciam alguém que se parecia com as personagens vistas. A resposta foi a personagem Mérida.

Estudante 2: Ah ela é assim, ela já perdeu os seus quatro filhos Eu acho uma valente, uma pessoa trabalhadora Ela perdeu os quatro filhos dela e sempre continuou batalhando, sempre foi forte, guerreira, essas coisas. Valente, eu falo no sentido, Valente, uma pessoa que sempre continuou sendo forte é assim, eu acho ela bem valente mesmo.

Estudante 3: Minha avó,ela é bem valente também. Ela é mãe e pai pra gente.

Quando associam as mulheres à Mérida, acreditamos que ambos os estudantes relacionam as mulheres a coragem que o personagem representava. Podemos ressaltar que a literatura possibilita essa relação, como mostra a citação abaixo.

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, permite o estabelecimento de trocas comunicativas dentro dos grupos sociais, pondo em circulação esse sentido humano. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 14)

Como as autoras afirmam, o leitor interage com a obra possibilitando uma comunicação entre obra e leitor, dando um exemplo de uma característica da recepção da obra literária.

Para falarmos sobre a Estética da Recepção precisamos adentrar na teoria de Jauss (1994). O autor criou sete postulados que são conhecidos da Teoria da Recepção ou Estética da Recepção. A primeira se relaciona com a

historicidade da literatura, ele acredita que se dá entre a interação do leitor com a obra e não cronologicamente.

Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor, (...) há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexos entre as obras literárias. E isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. (JAUSS, 1994, p.23)

O segundo postulado faz referência a experiência de vida do leitor, o autor afirma que se mistura o conhecimento da vida e das leituras realizadas pelo leitor. Já o terceiro diz respeito ao valor estético de uma obra. Esse valor está relacionado com a distância entre ela e o horizonte da expectativa do leitor. Sendo então de maior valor se for diferente do esperado pelo receptor.

O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras jamais expressas, pode ter por consequência uma “mudança de horizonte” –, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia) (JAUSS, 1994, p. 31).

Quanto ao quarto postulado, pode-se afirmar que os sentidos do texto são construídos no decorrer do tempo histórico. E mudam de acordo com o tempo do leitor: um leitor lê a obra na adolescência e depois na vida adulta mudando o sentido que criou antes em relação a obra, já que seu conhecimento pessoal teve mudanças. Jauss (1994) chama isso de reconstrução do horizonte de expectativa.

Os três seguintes se relacionam com a história literária. Um está ligada a diacronia, a obra não pode parar no tempo, ela deve ser recepcionada quando foi escrita e no futuro mudando a visão sobre ela. Outra é a sincronia, que relaciona obras que surgem na mesma época, determinando as tendências

literárias. E por último rompe com a expectativa do leitor e possibilita uma visão mais crítica quanto à leitura das obras, além de relacionar a obra com a sociedade.

Jaus traz essa teoria como forma de valorizar o leitor, já que o mesmo dialoga com a obra e cria uma relação com ela, mantendo a historicidade da obra. Candido (2006) ressalta que a literatura desempenha um papel importante na sociedade, pois ela utiliza a linguagem como comunicação, ela cumpre o papel de conscientizar a sociedade.

Na etapa da leitura, terceira fase da sequência básica de Cosson, questionamos sobre o que eles acharam de mais importante na obra *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel.

Estudante 3: Na parte que o pai dela culpa ela pela morte do irmão dela. Essa parte eu me emocionei.

Estudante 2: E pra mim na parte que o pai dela é bem rígido com ela na escola, sobre essas coisas e bem no finalzinho que eu não lembro de uma parte que gostei também. Ele é bem real.

Estudante 3: Quando o pai pede desculpa pra ela.

A literatura apresenta verossimilhança, uma equivalência com a realidade, por isso existe uma lógica nas ações e sequências dessas ações, fazendo-a ser mais plausível, mais crível. No comentário acima, entende-se que isso se tornou real para o Estudante 3, fazendo-o sentir emoção, como se tivesse presenciado o fato, ou até mesmo vivenciado. Apesar de ser uma história ficcional, o Estudante 2 conseguiu relacioná-lo com o que conhece, por isso diz que é real.

A literatura trabalha com a imaginação e mantém sempre algo relacionado com a realidade para se aproximar do leitor. Lógico que eles não copiam o que está acontecendo a sua volta, eles se inspiram e transformam a realidade em ficção. Então na leitura, o leitor tem um papel essencial.

O percurso *realidade* → *literatura* → *realidade* tem a ver com o desempenho do leitor e o modo como ele utiliza seu repertório de experiências vividas, ouvidas, lidas e imaginadas para converter a linguagem escrita em significação e sentido. Para tanto, o leitor irá buscar, no âmbito das convenções sociais, nas relações de poder, na cultura e em todas as suas linguagens (música, cinema, teatro, artes plásticas e outros), além de sua experiência de vida, a compreensão das ideias expressas pelos textos literários. (COSTA, 2013, p. 63)

O leitor interage com o texto para criar sentido para ele. Colocando na leitura suas experiências de vida e seu conhecimento de mundo. Isso é um acréscimo para a aprendizagem. A literatura em sala de aula pode ser vivenciada, pois a história que ela representa, muitas vezes, faz parte da realidade dos estudantes. No caso os participantes da oficina relacionaram a obra com suas famílias, identificando o relacionamento que possuem com os familiares.

Para que o leitor consiga se adequar a leitura e a interagir com a obra, ele precisa ter uma formação, e cabe a família e a escola essa função. Quando a criança está envolvida no mundo do livro, ela tem mais facilidade de ter contato com ele, sendo assim, terá mais possibilidade de ter uma boa formação. “Formar o leitor é algo sutil e democrático, a exigir, como já expressamos, a única pedagogia possível. A do afeto e da liberdade.” (DINORAH, 1995, p. 18)

Esse trabalho delicado ajuda a criança a conhecer as vantagens e maravilhas que o livro proporciona como: ajudar a desenvolver a criatividade, aumentar a sensibilidade, desenvolver as amizades e ampliar seu senso crítico.

A fase final da sequência básica foi a interpretação da obra *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel.

Professora: Como o empoderamento é visto na obra *Açúcar Amargo*?

Estudante 2: Ah, não sei.

Estudante 3: Tem outras mulheres que trabalham junto com a Marta. Elas são boias-frias.

Professora: E elas lutam pelos direitos delas?

Estudante 3: Na história do *Açúcar Amargo*, elas não tinham voz pra reclamar pra gato. A Marta teve, ela fez até greve. Não tinha homem que tinha coragem, ela foi a única. Falaram algo que não é uma mulher que vai decretar greve.

Tanto no passado como agora, a mulher passa por uma desigualdade no trabalho, se sentindo inferior ao homem, pois não tem voz para pedir seus direitos mesmo nos dias atuais.

O estudante relaciona a mulher empoderada com a boia-fria, pois na época, a mulher normalmente não exerce a mesma função que o homem, ela era desvalorizada e o salário desigual. Poucas mulheres tinham coragem para enfrentar vagas destinadas a homens e trabalhavam como empregadas

domésticas. No caso da obra, a bóia-fria é empoderada no momento que ganha voz e vez de lutar por seus direitos e pelo tratamento igualitário.

Na obra *Açúcar Amargo*, as mulheres tinham salários inferiores aos homens, mesmo trabalhando com igualdade. Isso vemos na figura de Marta, quando fantasiada de homem ganhava uma quantia, quando descobriram ser uma mulher, o salário diminuiu.

Não tinham voz para reclamar, como dito pelo Estudante 3, pois perderiam o emprego se o fizessem. Infelizmente, muitas mulheres sofrem violência psicológica e até sexual, mas não denunciam por medo de ficarem sem emprego.

Realizamos uma pergunta sobre o sentido abstraído por eles em relação a obra.

Estudante 3: É incentivador.

Estudante 2: Pra você não ser ruim com pessoas porque ele estava sendo muito amargo e no final a Marta foi lá e ajudou ele. Eu entendi que é pra você não ser ruim, essas coisas.

Estudante 3: E em meio a tantos homens, as mulheres tem que lutar pelos direitos delas. Como a Marta lutou também. Ela abriu a boca e falou tudo até com os pais dela.

Após essas respostas indagamos sobre se gostaram do final da história e como resposta. “Ele pediu perdão pra ela pelo que ele fez, ter culpado ela. Aquela hora que o Agenor chegou lá pra contar que eles tinham vencido a guerra, não, não, a greve. Mas aí, acho que é, Pedro falou que era só o começo”. (Estudante 3)

Dando sequência a interação entre obra e leitor questionamos se eles se identificavam com algum personagem das obras lidas.

Estudante 2: A parte da Marta ter enfrentado o pai dela, essas coisas eu sou um pouco, um pouquinho.

Estudante 3: Eu não, tenho medo até do escuro.

Estudante 2: *Na Moça Tecelã*, ela imagina, ela faz o negócio lá né, mas eu imagino, depois eu pego meu papel, um papel assim e desenho como é que eu quero o negócio.

O Estudante 2 menciona que se identificou com Marta quando ela enfrentou o pai, isso mostra que ela já fez isso em casa, já viveu essa experiência. Outra pergunta feita aos estudantes foi:

Professora: Vocês acham que Marta tecia seu destino como *A Moça Tecelã* ou lutava como a Valente?

Estudante 2: Ah, não sei identificar não professora. Acho que ela lutou igual a Valente pelo destino dela. Porque ela não era livre assim. *A Moça Tecelã* pra mim era uma pessoa muito aberta, livre. A Marta não.

Estudante 3: A diferença da Marta para a Valente é que a Valente era princesa, a Marta não tinha muita condição também.

Os estudantes mencionaram pontos diferentes quando compararam os personagens, o Estudante 2 falou sobre liberdade, enquanto o Estudante 3 sobre condições financeiras, e não estão relacionados.

Tentamos relacionar a obra *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel com a nossa realidade através da questão: “O que *Açúcar Amargo* tem parecido com a nossa atualidade?” “Tem muita gente que corta cana ainda. Aqui tem muita gente de fora também. Quem não consegue emprego volta. Mas aqui é um pouco difícil não achar emprego.” (Estudante 3)

Podemos observar que ela relaciona a situação da cidade em que vive com a representação na obra, pessoas de outras regiões que se deslocaram para trabalhar na cana.

Retomamos a uma pergunta da primeira oficina quando questionamos.

Professora: Pelo nome do livro, era o que vocês esperavam da história?

Estudante 2: Não.

Professora: O que teve de diferente?

Estudante 3: Achava que era negócio das canas, de comida, fábrica de açúcar.

Professora: E foi diferente?

Estudante 3: Foi.

Professora: Foi melhor?

Estudante 2: Foi bem diferente. Achei que eles iam trabalhar na usina lá, eles iam fazer o açúcar e iam acabar errando e sairia um açúcar amargo. Não sei, achei que era isso. Falava um pouco da vida dela. Não achei que ia acontecer tudo isso.

Ele associou sua resposta com o que pensou no início, mas não foi o que disse na primeira oficina. Ainda questionamos sobre o título.

Professora: E por que o título *Açúcar Amargo*?

Estudante 3: Era doce e o pai dela era ruim.

Estudante 2: Ah, é verdade.

Estudante 3: A cana é boa, mas passar o dia cortando cana.

O estudante relaciona o trabalho na cana com algo difícil e cansativo de ser realizado, mesmo a cana sendo doce é um trabalho pesado, exige força e resistência para ser executado. Hoje, o trabalho de corte de cana foi parcialmente substituído por máquinas, diminuindo, em algumas cidades, o trabalho do bóia-fria. Mas ainda têm cidades no Brasil que exploram o cortador de cana como ocorre na obra de Luiz Puntel, eles são pagos por produtividade e são empregados por quem ignora as leis trabalhistas.

O mercado de trabalho é voltado para o capitalismo, e mesmo com carteira assinada, 13º salário, férias, exploram os funcionários pelo bem próprio, pensando nas finanças e não na saúde dos funcionários.

Temos empresas que veem o funcionário como parte da empresa e sabe valorizá-lo. Com essa visão em prática, o funcionário passa a ser mais produtivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de observar e analisar a recepção das obras literárias *Açúcar Amargo* de Luiz Puntel e *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti, visando problematizar as relações de empoderamento feminino por meio do prazer da leitura nos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Parecis.

Quando falamos em teoria da recepção devemos lembrar que se trata de como a obra é recebida pelo leitor, e de que o ambiente em que o leitor está inserido influenciará sua leitura.

Pereira (2013) declara que o horizonte de expectativa do leitor ocorre quando há uma interação entre o leitor e a obra. Esse é um dos motivos de a leitura literária ser repleta de conhecimento e nos proporcionar muita aprendizagem a cada livro.

Quando o autor acima menciona o horizonte de expectativa lembramos da estética da recepção. O leitor participa do texto, pois coloca sua experiência de vida em sua leitura. Ele interpreta o texto a partir de seus conhecimentos de mundo.

Flory (1997) acrescenta que o texto possibilita ao leitor várias interpretações possíveis, já que o ele traz o horizonte de expectativa do escritor e o próprio leitor pode refletir sobre o texto utilizando seu conhecimento de mundo.

A obra literária traz várias possibilidades já que o leitor carrega sua trajetória de vida e a aplica em sua leitura, isso acarreta uma interpretação diferente para cada leitor. Tornando cada dia mais importante a leitura de obras literárias.

Com base nesse conhecimento é possível compreender que o leitor tem muitas possibilidades de interpretação quando ele relaciona a obra com seu próprio mundo e consegue, com essa experiência, ampliar seu horizonte de expectativa.

É muito importante ressaltar que a literatura tem um papel essencial no ensino, ampliando o campo de conhecimento e desenvolvendo os leitores através de uma ampla gama de palavras e culturas.

Na aplicação das oficinas percebemos que os discentes se envolveram com as obras lidas e mostraram interesse pelos temas trabalhados, e tentaram expressar suas opiniões da forma mais sincera possível, com o que já conheciam do tema visto. Essa interação entre leitor e obra é enriquecedora para quem participa desse momento.

Essa pesquisa, apesar de ter tido poucos participantes, mostrou-nos que a literatura ainda pode ser revivida nos seios de nossos lares e de nossas escolas. Sabendo que a leitura da literatura é um grande passo no caminho da ampliação da liberdade de expressão.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Literatura Infantil: práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela leitura. In: **Revista do professor**, v. 2 nº 78, abril/jun. 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português, encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. In: **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, nº. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro de 2006.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed, rer. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Tradução De Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Tradução De Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

**Biografia Marina Colasanti**. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/p/biografia.html>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Maria da Penha - LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006**. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/violencia-psicologica-contr-a-mulher>> Acesso em: 19 setembro de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 10.753, DE 30 DE OUTUBRO DE 2003**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm) > Acesso em: 30 de abril de 2020.

BRASIL.**PNLD**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id%3D12391option%3Dcom\\_contentview%3Darticle](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id%3D12391option%3Dcom_contentview%3Darticle)>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Sara Regina Scotta. A leitura e o conhecimento literário. In: CABRAL, Sara Regina Scotta; CAVALCANTE, Moema; PEREIRA, Maria Elisa Matos. **Metodologia de ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CADEMARTORI, Lygia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. A revolução de 30 e a cultura. In: \_\_\_\_\_ **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 2000. p. 181-198.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CASARIN, Rodrigo. **Com livros inéditos, Coleção Vaga-Lume volta a emitir alguma luz...** Disponível em <<https://www.uol.com.br/splash/colunas/pagina-cinco/2020/10/27/com-livros-ineditos-colecao-vaga-lume-volta-a-emitir-alguma-luz.html>> Acesso em: 26 de novembro de 2020.

CASTILHO, Emiliana da Consolação Ladeira. Leitores em construção. In: **AMAE Educando**. n.º 328, v. 37. Abril/2004. p. 30-33.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carnello Correa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

COELHO, Karina Gomes Fortini Levinda. O faz de conta que faz bem. In: **AMAE Educando**. Ano 35, nº 311, out. 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje. 2 ed. São Paulo: Quiron/Global, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria; análise; didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: Símbolos – Mitos – Arquétipos. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Lara Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

CONGRESSO NACIONAL. **Lei 10753**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm)>. Acesso em 19 de maio de 2020.

CÔRTEZ, Gisele Rocha. **Violência Doméstica contra Mulheres**: Centro de Referência da Mulher, 2008. Dissertação. Araraquara.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018b.

COSTA, Marta Moais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

DELPHY, Cristine. Patriarcado. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Ed. da Unesp, pdf, 2009.

DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ENES, Djalma Barbosa; SANTOS, Marta Ricardo dos; PENHA, Gisela Maria de Lima Braga. Recepção da leitura literária na escola: a busca da identificação do leitor com o texto. In: **ANTHESIS: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Ocidental**, ano 04, nº 06 Cruzeiro do Sul (AC): UFAC/CEL (Campus Floresta), 2015.

ESCOLA ESTADUAL PARECIS. **PPP**. Disponível em: <[https://pwa.app.vc/escola\\_estadual\\_parecis\\_mt#](https://pwa.app.vc/escola_estadual_parecis_mt#/)> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

FLORY, Suely Fadul Villibor. **O leitor e o labirinto**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

IBGE. **Estatística de gênero**: indicadores sociais das muleres no Brasil. Disponível em:< [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/9d6f4faeda1f1fb7532be7a9240cc233](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9d6f4faeda1f1fb7532be7a9240cc233)>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

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

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB. Associação de Leitura do Brasil, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação, pdf, 2005

KIRCHOF, Edgar Roberto. A narrativa infantojuvenil brasileira contemporânea: principais tendências e autores. In: PEREIRA, Maria Elisa Matos; SOUZA, Luana Soares; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Por Dentro da Literatura) p.101-111

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: História e Histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARINHO, P A S; GONÇALVES, H S. Práticas de empoderamento feminino na América Latina .**Revista de Estudios Sociales**, núm. 56, 2016, pp. 80-90 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. São Paulo: Fundação Carlos Alberto Vanzolini;Gestão de Tecnologias em Educação, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

MOURA, Alessandro Alencar. A importância da leitura literária: questões de literatura e ensino. In: **III CONEDU** Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA5\\_ID634\\_19032016164537.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID634_19032016164537.pdf)>. Acesso: em 26 jun. 2019.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática do português: tijolo por tijolo**: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

NETO, José Castilho Marques. Políticas Públicas de Leitura e a Formação de Mediadores. In: SANTOS, Fabiano; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tania M.K.. **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

OLIVA, Angela Simone Ronqui. **Marina Colasanti e as três fases da literatura de autoria feminina**. Revista Ponto de interrogação, nº 1. Universidade do Estado da Bahia, 2012. (p. 30-43).

PASIONATO, Wânia. As mulheres são vítimas de violência porque são mulheres. In: **GALILEU**. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/amp/Sociedade/noticia/2018/02/violencia-contra-mulher-wania-pasinato.html>>. Acesso em: 24 de novembro de 2020.

PAULINA, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (orgs) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

PEREIRA, Maria Elisa Matos. Literatura infantojuvenil: a leitura literária e o leitor. In: PEREIRA, Maria Elisa Matos; SOUZA, Luana Soares; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Por Dentro da Literatura) p.11-21.

PEREIRA, Maria Elisa Matos. Origem e problemática da literatura infantojuvenil. In: PEREIRA, Maria Elisa Matos; SOUZA, Luana Soares; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.b (Série Por Dentro da Literatura) p.25-35

PEREIRA, José Matias. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

**Professor Puntel**. Disponível em: <<https://www.puntel.com.br/professor-puntel.php>>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

PUNTEL, Luiz. **Açúcar Amargo**. 16 ed. São Paulo: Ática, 2001.

REDAÇÃO HYPENESS. **10 mulheres empoderadas que em 2015 provaram que vale a pena lutar**. Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2015/12/10-mulheres-empoderadas-que-em-2015-provaram-que-vale-a-pena-lutar/>> Acesso em: 10 de junho de 2019.

ROSING, Tânia M.K. Promoção da leitura e movimentações culturais: as Jornadas Literárias de Passo Fundo. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (orgs) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

SANDRONI, Laura Constância. O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org.) **Literatura Infantojuvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz. Fábio Luiz da Silva. A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo. In: **Revista Linhas** Volume 18 - Número 36 - Ano 2017.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** 3 ed. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Esfera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Abaixo as infantilidades no encaminhamento da leitura. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org.) **Literatura Infantojuvenil**: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação** . Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> . Acesso em: 23 fev. 2019

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Trad. Cláudia Schiffling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Luana Soares. Contos clássicos infantis. In: PEREIRA, Maria Elisa Matos; SOUZA, Luana Soares; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2013a. (Série Por Dentro da Literatura) p.61-71.

SOUZA, Luana Soares. História da literatura infantojuvenil brasileira I. In: PEREIRA, Maria Elisa Matos; SOUZA, Luana Soares; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2013b. (Série Por Dentro da Literatura) p.75-83.

SOUZA, Luana Soares. História da literatura infantojuvenil brasileira II. In: PEREIRA, Maria Elisa Matos; SOUZA, Luana Soares; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2013c. (Série Por Dentro da Literatura) p.87-98.

SOUZA, Luana Soares. Metodologia do ensino da literatura infantojuvenil. In: PEREIRA, Maria Elisa Matos; SOUZA, Luana Soares; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: InterSaberes, 2013d. (Série Por Dentro da Literatura) p. 127-139.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (orgs) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação)

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaber, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org.) **Literatura Infantojuvenil: um gênero polêmico**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia: Ponto e Contraponto**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1990.

## APÊNDICE



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Sexismo entre engenho e tear: o empoderamento de gênero nas obras *Açúcar amargo* de Luiz Puntel e *A moça tecelã* de Marina Colasanti

Responsável pela pesquisa: Ana Cláudia Reis

Endereço e telefone para contato:

Rua Rodolfo Ulrich, 643 (65) 99905-6351

Equipe de pesquisa: Ana Cláudia Reis, Epaminondas de matos Magalhães

- *O presente projeto tem como objetivo analisar como se dá a recepção da novela Açúcar Amargo (2001) de Luiz Puntel e do conto A moça tecelã (1999) de Marina Colassanti pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Parecis de Campo Novo do Parecis, visando conhecer o empoderamento feminino por meio do hábito da leitura nos referidos alunos e alunas.*

- *Riscos Mínimos: Algum aluno poderá se sentir constrangido ao responder ao questionário; Pode ocorrer a quebra de sigilo.*

- *Benefícios: Desenvolver o gosto pela leitura; Melhorar a interpretação de texto; Conhecer obras literárias; Participar melhor das discussões.*

- *Serão realizadas cinco oficinas de leitura, contabilizando 12 horas / aulas.*

- *As oficinas serão realizadas em sala de aula, em horário normal de aula, algumas leituras eles realizarão em casa.*

**UNEMAT**

Universidade do Estado de Mato Grosso

PROF. Tatiana de Fátima P. Magalhães

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavahada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221-0067

E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



*A pesquisa será sigilosa e o senhor (a) tem o direito de retirar o Consentimento a qualquer tempo.*

Campo Novo do Parecis, MT \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

Nome \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RG/ou CPF \_\_\_\_\_

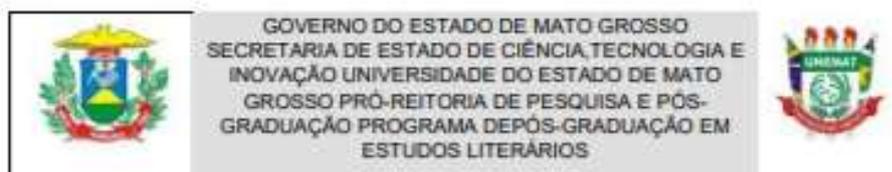
Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
PRPG, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves - 1095 - Cavalhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br





## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Tema do projeto:** Sexismo entre engenho e tear: o empoderamento de gênero nas obras *Açúcar amargo* de Luiz Puntel e *A moça tecelã* de Marina Colasanti

Pesquisadora responsável: Ana Cláudia Reis

E-mail: [anacludiareis@yahoo.com.br](mailto:anacludiareis@yahoo.com.br)

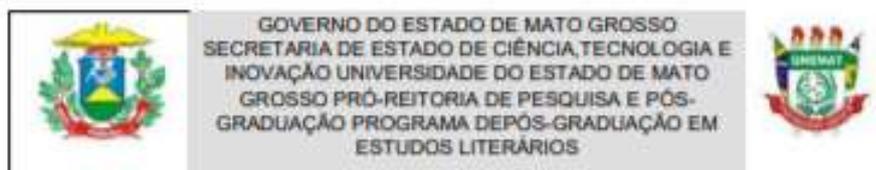
Telefone: (65) 99905-6351

Seu filho(a).....está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que será aplicada na sala de aula e os resultados defendidos em forma de dissertação de mestrado PPGEL/MT. projeto tem como objetivo analisar como se dá a recepção da obra *Açúcar Amargo* (2001) de Luiz Puntel e do conto *A moça tecelã* (1999) de Marina Colassanti pelos alunos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é proporcionar a possibilidade de ler e debater sobre diferentes assuntos, ampliando, assim, seu hábito de leitura.

A participação de seu filho, não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social; Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para aceitar ou recusar a participação do seu (sua) filho (a). A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma de atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade, do estudante e da escola com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em —RISCOS MÍNIMOSII. A direção da escola e o professor regente serão informados de todas as etapas da pesquisa, que somente será feita com o consentimento dos mesmos dentro da sala de aula. Os

Campus Universitário de Tangará da Serra  
Secretaria do Mestrado/Doutorado em Estudos Literários  
Rod. MT 358 Km 07, Ca P: 287 - Jd. Aeroporto - Fone: (65) 3311-4925

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso



resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O desenvolvimento da pesquisa contribuirá para a avaliação dos recursos metodológicos utilizados na aprendizagem.

**Função do CEP:** Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa poderá entrar em contato com o pesquisador principal ou com a coordenação do Comitê de Ética. Pesquisadora responsável: Ana Cláudia Reis; E-mail: anac\_82@hotmail.com; Telefone: (65) 99905-6351 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa CUR-UFMT: Vagner Ferreira do Nascimento; Telefone : (65) 3221-0067; E-mail: cep@unemat.br. Universidade do Estado de Mato Grosso, Sede Administrativa Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavalihada II -Cáceres-MT, CEP: 78.200-000

Li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Assumo a participação de meu filho e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

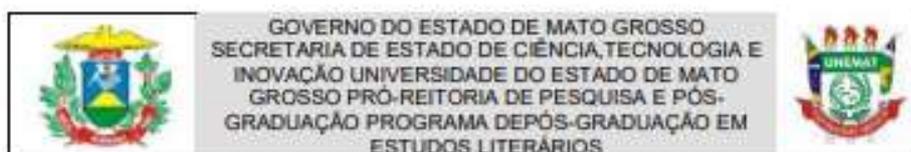
Campo Novo do Parecis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai ou responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Campus Universitário de Tangará da Serra  
Secretaria do Mestrado/Doutorado em Estudos Literários  
Rod. MT 338 Km 07, Ca. P. 287 - Jd. Aeroporto - Fone: (65) 3311-4925

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso



#### Riscos mínimos:

- Algum aluno poderá se sentir constrangido ao responder ao questionário.
- Pode ocorrer a quebra de sigilo

#### Medidas mitigadoras:

Com base na Resolução 466/2012 ressaltamos que toda pesquisa contém riscos, destacamos a seguir possíveis riscos reais e/ou em potencial, os quais são:

##### 1- Exposição da integridade física e moral;

- Para participar deste estudo, o responsável pelo menor deverá autorizar e assinar um termo de consentimento.
- O menor não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O menor será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.
- O responsável pelo menor poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.
- A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.
- O menor não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.
- Dentre as medidas a serem adotadas asseguramos o caráter confidencial, o anonimato das informações e do participante dessa pesquisa.
- Para evitar quebra no sigilo, os interessados só terão acesso ao material e aos documentos integrais da pesquisa mediante solicitação escrita e registro em ATA.

#### Os benefícios da pesquisa

Desenvolver o gosto pela leitura.  
Melhorar a interpretação de texto.  
Conhecer obras literárias.  
Participar melhor das discussões.

## ANEXO

10 mulheres empoderadas que em 2015 provaram que vale a pena lutar

### 1. Catharina Doria

Com apenas 17 anos, ela criou um app que faz um mapa de assédios pelas ruas do Brasil. O “**SaiPraLá**” permite que mulheres **marquem onde e como foram assediadas** – tudo no mais completo anonimato. Em 5 dias de funcionamento, o app recebeu nada menos que **373 denúncias de assédio físico** e **2480 de assédio verbal** vindas de diversas cidades do país.

### 2. Panmela Castro

Ela quebrou paradigmas e passou a usar o **graffiti para combater a violência contra a mulher**. Aos 34 anos, a artista plástica estampa na parede temas como **assédio, aborto e feminismo**. Venceu um casamento perturbado e hoje está à frente de um projeto que usa da arte urbana para ajudar mulheres em situação de vulnerabilidade.

### 3. Clarice Falcão

Linda, engraçada e inteligentíssima, Clarice já conquistou nossa simpatia já faz tempo. E não é de hoje que ela levanta bandeiras feministas. Este ano ela lacrou a internet quando fez um cover da famosa “**Survivor**”, da banda Destiny’s Child a fim de fazer um **manifesto pelo gênero feminino: uma demonstração de força e poder**.

### 4. Sávvia Barreto

Como não se lembrar da **jornalista que saiu com a cara e com a coragem pelas ruas de Teresina (PI) para mostrar que, em menos de 2 horas, ela recebeu 15 diferentes tipos de agressões verbais**. Tudo isso em uma simples caminhada. Sim, ela mostrou para todo o mundo o que acontece com muitas mulheres todos os dias. E que isso não é normal, muito menos engraçado.

### 5. Sisa Abu Daooh

Aos 42 anos, esta egípcia **se passou por homem durante 42 anos para poder trabalhar e sustentar a filha**. Quando seu marido morreu, ela se viu sozinha, com uma criança para criar, em um país em que, na época, **mulheres não podiam trabalhar**.

### 6. Sophia Trow

Esta pequena inglesinha de apenas 8 anos acredita que meninos e meninas gostam de dinossauros, gatinhos e tudo mais o que eles quiserem. Pensando nisso, pediu que sua mãe fosse até uma loja e comprasse um par de tênis incrível da linha **Stomposaurus**. Só que a vendedora não deixou que ela comprasse o modelo, **pois afirmou que a linha é só para meninos**. Indignada, Sophia

escreveu uma carta e deu uma lição de moral para todo mundo que acha que existe coisas “só para meninos”.

### 7. Elonë

Ela deu um show na Semana da Mulher e **espalhou pelas ruas da Alemanha absorventes com mensagens feministas**. As frases são simples e claras e dizem coisas como “*Imagine se os homens tivessem tanto nojo de estupro quanto eles têm de menstruação*”.

### 8. Emma Holten

Aos 17 anos esta ativista dinamarquesa **postou fotos nua para combater a “vingança pornô” feita por seu ex-namorado**. E ela afirmar: “*Isso não é apenas para que eu me sinta melhor. É sobre problematizar e experimentar os papéis apresentados pela maioria das mulheres quando posam nuas*”.

### 9. Setsu Shigematsu

Essa professora criou **uma série de princesas que vão muito além de um rostinho bonito para mostrar a sua filha um modelo mais forte e realista de mulher**. São sete meninas de todas as etnias, cada uma delas responsável por proteger algum elemento da natureza.

### 10. Aniela McGuinness

Ela lutou fortemente para **superar um câncer de mama e fez um ensaio incrível como uma maneira de encarar sua mastectomia**. A remoção dos seios foi encarada com uma boa dose de bom humor pela atriz, e assim inspirou mulheres no mundo inteiro.

<https://www.hypeness.com.br/2015/12/10-mulheres-empoderadas-que-em-2015-provaram-que-vale-a-pena-lutar/>