



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DO *LATO SENSU*
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS
E LITERATURAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ÁLEX MATEUS FIRMINO BARBOSA

**A LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA E OS MODOS DE
REPRESENTAR SUBJETIVIDADES: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GUARABIRA
2022**

ÁLEX MATEUS FIRMINO BARBOSA

A literatura juvenil contemporânea e os modos de representar subjetividades: uma proposta de leitura literária na Educação Básica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas e Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238I Barbosa, Álex Mateus Firmino.

A literatura juvenil contemporânea e os modos de representar subjetividades [manuscrito] : uma proposta de leitura literária na educação básica / Álex Mateus Firmino Barbosa. - 2022.

42 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva , Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Literatura Juvenil. 2. Metaficção. 3. Letramento Literário.
4. Livro Ilustrado. 5. O invisível. I. Título

21. ed. CDD 028.5

ÁLEX MATEUS FIRMINO BARBOSA

**A LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA E OS MODOS DE
REPRESENTAR SUBJETIVIDADES: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

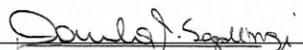
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Especialista em Ensino de Línguas e
Literatura.

Aprovado em: 26/09/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. Valnikson Viana de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Aos jovens, principalmente o que mora em mim, que encontra(ra)m na literatura a sua própria voz, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus e seus nomes e presenças que se manifestam como querem: para mim, sempre no ensaio do voo de uma borboleta (amarela).

À minha mãe e a meu pai que sempre têm me acolhido nas veredas desta vida em um movimento de terno encontro e reencontro. Sou, porque vocês são.

Ao meu (e)terno afeto, *felis*, que esteve comigo desde a expressa da vontade de fazer este curso de especialização, bem como na leitura do meu trabalho. Ele que também me oferta amenidades para observar que *a felicidade vai desabar sobre os homens* (aqui nunca caberá um ponto final)...

Aos meus amigos que estiveram comigo, diretamente ou não, durante os últimos meses do curso. Nisso, cito minha dupla, Daniel, que dividiu muitos momentos, também, minha expressa gratidão e afeto a Joyce, Jordânia, Tereza, Selton e demais que compõem a turma.

Aos docentes do Centro de Humanidades desta universidade, que carinhosamente trazem fagulhas e luminares para minha formação como professor, pesquisador e sujeito humano. Deste modo, faço menção em nome de Paulo, Vilian, Jenison e André.

A Rosângela Neres e os candeeiros ofertados que amenizam a jornada e não permitem que eu desista da viagem ao Farol. Sim, esta pesquisa, assim como as outras, é meu coração que ouve o: *faça acontecer*. Acredito que tenho feito sim!

Em falar do atravessar, agradeço à banca que fará a leitura e as considerações. Acredito demais no olhar, na literatura e na eterna juventude que habita em nossa invenção de ser adulto. Obrigado pela leitura, Val. Você sempre tem trazido o esperançar que carecemos. Daniela, obrigado por aceitar avaliar meu trabalho. Sei que suas contribuições acrescerão novos olhares, outras leituras.

Não me fiz, faço e farei sozinho. Neste parágrafo, deixo subscritos todos e todas que trouxeram afetos, contentamentos, encontros e, principalmente, fé. Encerro um ciclo muito bonito e com o imaginar do jovem em mim que traz no peito todos os sonhos do mundo.

Pela diversidade dos livros [...] existe uma diversidade de coisas e é como a diversidade dos seres que povoam essa terra.

Ler histórias [...] talvez só pelo prazer de contar, mostrar que se pode sonhar, que existe saída e que nem tudo está imóvel. Que inventem sua vida, que é possível inventar a própria vida

Michèle Petit, em *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2009).

SUMÁRIO

1 INVENTANDO UM COMEÇO	10
2 LEITURAS SOBRE A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	12
3 PERPASSO, PERCURSO: CONTEMPORANEIDADE E LITERATURA JUVENIL	17
3.1 O texto, a imagem e o leitor: romances e peças	22
3.2 Olhar o mundo pela obra: o letramento literário como meio para a formação de jovens leitores	29
4 A INVENÇÃO NA LEITURA: PROPOSTA DE LEITURA PARA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	33
4.1 Motivação	34
4.2 Introdução	35
4.3 Leitura	36
4.4 Interpretação	37
5 ENSAIANDO UM FINAL	37
REFERÊNCIAS.....	40
ANEXO.....	43

**A LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA E OS MODOS DE
REPRESENTAR SUBJETIVIDADES: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**THE CONTEMPORARY YOUNG ADULT LITERATURE AND MANNERS OF
REPRESENTING SUBJECTIVITIES: A PROPOSAL FOR LITERARY READING IN
BASIC EDUCATION**

Álex Mateus Firmino Barbosa¹
Rosângela Neres Araújo da Silva²

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emitem uma preocupação para que os meninos e as meninas sejam leitores críticos, reflexivos, tendo como objetivo a atuação e a transformação dos espaços que ocupam. A questão que surge, deste modo, é como e quando a literatura adentra o espaço da Educação Básica, etapas contempladas por esses documentos. Sob a pergunta de ‘como a obra juvenil metaficcional pode contribuir na formação de um outro leitor, mais fruído, questionador e inventivo?, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, tivemos como objetivo propor uma intervenção com o texto literário juvenil para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, elegendo *O invisível* (2011), de Alcides Villaça, com ilustrações de André Sandoval, como *corpus*. Com finalidade disso, buscamos também i) refletir sobre a Literatura nos Documentos Oficiais; ii) discutir sobre os percursos da literatura juvenil e a contemporaneidade; e iii) revisitar propostas significantes para o espaço plural com o texto literário no contexto escolar: a recepção e o Letramento Literário, conforme Iser (1999; 1996; 2002) e Cosson (2018). Lançamos mão ainda de uma base teórica que abarca as discussões sobre a Literatura juvenil (GREGORIN FILHO, 2011; ZILBERMAN, 2014; COLOMER, 2017) e o texto metaficcional e a instância das ilustrações como lugar significativo no projeto tipográfico (NAVAS, 2015; FARIA, 2012), além da contribuição de outros pesquisadores. A obra juvenil, contornada pela tessitura da autorreflexividade metaficcional, direciona e convida o leitor para a interação, possibilitando um empenho na (re)construção dos significados na obra, permitindo, com isso, o deslocamento do lugar-comum da decodificação ou do uso do texto como pretexto.

Palavras-Chave: Literatura Juvenil; Metaficção; Letramento Literário; Livro ilustrado; *O invisível*.

ABSTRACT

The Nacional Curricular Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais) and the Nacional Common Curricular Basic (Base Nacional Comum Curricular) itself send out a concern for boys and girls may be critical reflective readers with the objective of acting and transforming the spaces where they are. The question that we had is ‘how and when the Literature enters the spaces of Basic Education. From of the question ‘how may the Young Adult Literature contribute for formation of the critical reader?’. In methodological terms, our work is configured as bibliographical and documental research. The objective is proposed one sequence with young adult literature text for elementary schools (5th to 8th grades) students.

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português (UEPB/CH). E-mail: alexmateus07@gmail.com.

² Doutora em Letras – Literatura e Cultura (UEPB/PPGL). E-mail: rosangelaneres@servidor.uepb.edu.br.

For this, we are also i) examined about Young Adult Literature in the Official documents; ii) to discuss about the ways of contemporary literature for young people; and iii) to reflect significative proposals for plural readings in the school context: reception, and the Literary Literacy, according to Iser (1999) and Cosson (2018). We use a theoretical basis for Young Adult discuss (GREGORIN FILHO, 2011; ZILBERMAN, 2014; COLOMER, 2017), and the metafictional text also the instance of illustrations as a significant place in the typographic project (NAVAS, 2015; FARIA, 2012), in addition to the contribution of other researchers. The youth work, circumvented by the structured of metafictional self-reflexivity, directs and invites the reader to the interaction, requesting a commitment to the (re)construction of meanings in the work, thus allowing the displacement of the placecommon decoding or use of text as a pretext.

Keywords: Young Adult Literature; Metafiction; Literary Literacy; Illustrated book; *O invisível*.

1 INVENTANDO UM COMEÇO

É possível que, quando um leitor assíduo for perguntado sobre a importância da Literatura em sua vida, um extrato de considerações pertinentes poderá sair como resposta e, também, entre elas, como o texto literário é significativo. A questão, todavia, está em quando a pergunta é direcionada para ‘onde e quando você começou a ler?’. Podemos imaginar que a resposta aponte para vários espaços e pessoas que ajudaram aquele leitor a construir seu contato com a leitura.

Nos possíveis inícios apontados pelo leitor, o que nos interessaria é se o espaço da escola apareceria como um dispositivo funcionando na sua formação como leitor de forma significativa. Tendo isso em vista, questionamo-nos se o texto literário tem tido lugar na Educação Básica (Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental), não como vários relatos que criticam uma espécie de ensino de história da literatura (COSSON, 2018; ALVES, 2013; DALVI, 2013), mas pensando na ocorrência de práticas que possam ser reflexivas e permitam experiências com o texto literário – além da decodificação dele.

Intermediando essas práticas, é urgente que outros direcionamentos sejam tomados, revistos e propostos para uma mediação literária no contexto educacional. É a partir dessa preocupação que elegemos, na Literatura Juvenil, uma obra de configuração metafictional, que apresenta um caráter autorreflexivo e com fissuras e complementos que instauram e permitem que outras instâncias leitoras sejam observadas.

Este texto delinea uma pesquisa que vem sendo construída desde a formação inicial, em que as experiências como monitor no componente curricular Literatura Infantil e Juvenil construíram, trazendo outros olhares tanto para o texto de recepção para leitores não-adultos,

como para questões sobre o ensino de literatura e letramento literário por meio de práticas que demonstrem outros caminhos para o ensino.

Nossa pesquisa se ampara nos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já propõem e normatizam a continuidade de discussões sobre a leitura, a literatura e o ensino que acontecem desde o final do século passado por pesquisadores e pesquisas que fazem recorte dessas temáticas. Também, na última década, bem como durante a escrita deste texto, ocorre uma preocupação com a formação de leitores de literatura que estejam habilitados para a fruição, a crítica, a reflexão e a apreciação do objeto estético produto da arte literária.

Desse modo, elege-se como objetivo geral desta pesquisa: propor uma intervenção com o texto literário juvenil para leitores do Ensino Fundamental (Anos Finais) em vias do letramento literário, sobre o constructo signficante da obra *O invisível* (2011), de Alcides Villaça e Andrés Sandoval. Para isso, objetivos específicos mediarão o direcionamento, a saber: i) refletir sobre a Literatura nos Documentos Oficiais; ii) discutir sobre os percursos da literatura juvenil e a contemporaneidade; e iii) revisitar propostas significantes para o espaço plural com o texto literário no contexto escolar: a recepção e o Letramento Literário.

Nessa direção, nossa pesquisa se configurou como uma pesquisa qualitativa, possuindo um caráter bibliográfico e documental, desenvolvida tendo como ponto de partida materiais já elaborados e documentos oficiais que regem a Educação Básica na instância do Ensino Fundamental (GIL, 2002), partindo do questionamento: Como a obra juvenil metaficcional pode contribuir na formação de um outro leitor, mais fruído, questionador e inventivo? Também, alicerçamos nossa pesquisa em uma base interpretativista, partindo da fortuna crítica já publicada sobre nossa temática, utilizando, assim, para o percurso metodológico, Durão (2020) e Gil (2002).

Quanto à discussão teórica, lançamos mão da análise dos documentos oficiais já mencionados e da discussão teórica que os revisitam, tais como Ipiranga (2006), Dalvi (2013) e Saraiva (2006). Para a discussão sobre a obra metaficcional e a literatura juvenil, lançamos mão dos pressupostos teóricos e críticos de Colomer (2017), Navas (2015), Zilberman (2014), Santaella (2012), Gregorin Filho (2011), Sipe (2010) e outros pesquisadores. Por fim, na discussão para a proposição educacional, partimos da Teoria do Efeito Estético (ISER, 1999; 1996; 2002) e das contribuições de Cosson (2018) sobre o Letramento Literário.

O presente trabalho, nisso, apresenta-se em 3 seções de discussão teóricas, observando o percurso documental e bibliográfico em relação à obra juvenil. Desse modo, após essa seção introdutória, discutiremos a literatura e os documentos oficiais; em seguida,

apresentamos aparatos teóricos e reflexão sobre a obra juvenil, a configuração metaficcional e direcionamentos sobre a ilustração e o caráter autorreflexivo de tais obras. Ao final dessas seções, apresentamos uma proposição utilizando a sequência básica (COSSON, 2018), para o trabalho com a obra referendada nesta pesquisa.

As últimas seções contemplam algumas considerações até o momento, contemplando os objetivos, a questão-problema e outros direcionamentos possíveis, percebidos aqui; também as referências e o anexo, trazendo alguns materiais utilizados na sequência sobre a obra *O invisível* (2011), de Alcides Villaça, com ilustrações de André Sandoval.

Nisso, os caminhos desta pesquisa possibilitaram, enquanto pesquisador, a uma formação continuada, permitindo que eu possa refletir sobre minha prática como professor, bem como contribuir para a condução de uma experiência dos alunos com o texto literário em movimento de (re)construção mútua.

Acreditamos no texto literário como um dispositivo de pensar a si e pensar o outro, como alguns autores já pontuaram (COLOMER, 2017; NAVAS, 2015). Nisso, propor uma prática que consinta na reflexão do aluno permitirá significações do texto literário em sua vida, como estatuto artístico, bem como em sua formação como um leitor autônomo, crítico e reflexivo, a partir da observação das possibilidades interpretativas que um texto pode ofertar.

2 LEITURAS SOBRE A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Eventualmente pode ocorrer que alguns sujeitos acionem em suas memórias reflexões sobre a pertinência da escola em sua formação (e o papel – e poder – do professor) enquanto leitor habilitado à fruição, crítico e/ou reflexivo, demarcando uma potencial contribuição, seja pela sugestão de algum/a professor/a, por alguma descoberta no lugar em que se depositam os livros ou seja pela própria mobilização, resposta às inquietações existenciais desse discente em formação.

Nesse contexto, discussões que vislumbrem o incentivo à leitura, práticas com o texto literário que permitam uma experiência significativa e potencializadora de contato e acionamento do livro-leitor se tornam pertinentes. Em controvérsia a isso, ocorre a anotação de uma formação de leitores pautada na decodificação dos signos, sem a proposição de atividades que gerem significações nessa formação, objetivando o contato com a cultura literária.

A problemática não está concentrada pontualmente na eminente decodificação dos textos: problemas como a má formação dos professores de Língua Portuguesa, ausência de

um projeto de leitura nas escolas, a escassez de recursos e outros elementos são condicionantes para a problemática com o texto literário nos espaços da escola – seja subscrito nas práticas ou presente nos almoxarifados.

Nessa direção, questionamo-nos se o texto literário tem tido lugar na Educação Básica (Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental). Uma certa tensão epistêmica se é colocada no encontro da literatura e do ensino percebendo também que, em sua existência no contexto da sala de aula, existe e sobressai como pretexto para atividades que não trazem certo teor crítico e reflexivo, estimulando, ao contrário, o livre procure-responda por meio de questões objetivas, recortes dissociados do interesse dos alunos e, ainda nesse contexto, a fragmentação de obras – impedindo o pleno conhecimento da obra.

Em vias de contrapor esse contexto escolar da Educação Básica, vislumbramos a partir do texto juvenil um possível deslocamento significativo para o trabalho com a literatura nas práticas propostas na atualidade, orientadas pelos documentos oficiais. É necessário, então, refletir os direcionamentos para a leitura que proporcione, assim, tanto o entendimento do uso social da escrita no artefato cultural-artístico como horizontes possíveis que essa arte pode proporcionar, afinal, a “literatura é linguagem carregada de significado” (POUND, 2013, p. 35).

Publicados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina de Língua Portuguesa, constituídos como referência para discussões sobre currículos, dirige que a literatura (nas manifestações oral ou escrita) seja tratada sob o entendimento do envolvimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de linguagem (BRASIL, 1998).

Objetivando também uma orientação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, passa a contemplar o ensino sob competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica, de modo geral e específico a cada área do conhecimento, e traz algumas contribuições que espacem o lugar do texto literário na escola, como apõe Ipiranga (2019). Nesse documento, temos a retomada de alguns pontos dos PCNs, articulando-os às práticas de linguagem e outros elementos.

Um primeiro entendimento que perpassa o documento é a compreensão da literatura como uma prática de linguagem, o que pode provocar uma aproximação com o social, tendo em vista que a concepção tradicional canonizou e estendeu *status* para o texto literário, construindo uma perspectiva dessa manifestação artística como de não possível acesso, de distanciamento.

O texto, na BNCC, assume a centralidade. Esse movimento conota a recorrência das múltiplas camadas do texto que se manifesta no social e, bem como, para o social, articulando considerações como a “diversidade cultural de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, [...] o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc.” (BRASIL, 2018, p. 75).

Essa compreensão, no documento, visualiza a contribuição na formação e potencialização dos repertórios culturais e sociais do discente, fazendo um retorno e a permanência na compreensão da literatura como prática de linguagem. Os dois documentos aqui discutidos levam em conta as forças que perpassam o material literário e sua potencialidade no ensino de Língua Portuguesa.

Essa leitura fica evidente quando tomamos nota de que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc (BRASIL, 2018, p. 68).

Perpassa a discussão, nesse direcionamento, a colocação das problemáticas na escolarização da literatura que alguns autores trazem, não cabendo ser proeminente o texto como pretexto para aprendizagens gramaticais e de interpretação. Exige-se para a compreensão, mediante o exposto, como coloca Dalvi (2013), uma eleição de uma postura didático-pedagógica responsável, que tome como prioridade o diálogo intercultural e a busca por uma superação da tomada do texto como tecido intimamente entretecido por frases, orações e períodos.

Notamos a mobilização das valências que se fazem pela(s) linguagem(ns). Os PCNs abarcam as consolidações teóricas que têm sido destacadas como contribuintes na formação dos alunos, como podemos citar, conforme o texto, as considerações sobre a múltiplas semioses que se subscrevem nas práticas de linguagem, materializadas em textos, no contexto social na contemporaneidade.

Visto como prática de linguagem, o material literário assume um tónus intimamente discursivo, semiótico, pragmático, mobilizando instancias significativas para a recepção do leitor juvenil, recorte pensado para a nossa pesquisa. O papel da literatura, neste contexto contemporâneo, diante das construções discursivas da BNCC, não se detém unicamente na

importância do texto literário e de suas forças formativas, mas em outras instâncias que configuram o entrelaçamento e o movimento no ensino: o próprio ensino (tendo em vista metodologias e posturas didático-teóricas), o leitor (instância da recepção, destinador do texto), o texto como prática de linguagem e a escola, urgindo, para esta última, a proposição de uma visão que desconstrua o intento anterior, que reluta permitir a restauração – e a reestruturação – da perspectiva tradicional.

Retomando a leitura sobre as propostas presentes na BNCC, é-se presente uma estruturação entre habilidades e competências a serem desenvolvidas, como já pontuado, pelos sujeitos em formação. Dentro da área de Linguagens, estrutura-se mediante campos de atuação na vida social. Aqui, observaremos o campo artístico-literário, que tem como visualidade a possibilidade do contato com as manifestações artísticas em geral, em que se insere a literatura (BNCC, 2018).

No campo, joga-se para a compreensão e o objetivo a continuidade da formação do leitor literário, em especial a potencialização da fruição. Conforme o documento, o campo “trata-se [...] de ampliar e diversificar e as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (BRASIL, 2018, p. 156) tomando como meio alguns caminhos.

Estão, nesse direcionamento, a compreensão de finalidades que se motivam na produção e no compartilhamento de produtos culturais e as linguagens utilizadas; a experimentação com a literatura, permitindo o contato e o (re)conhecimento de diferentes maneiras de ser, agir e pensar; e o desenvolvimento de habilidades visualizando a garantia da compreensão, da apreciação, da produção de compartilhamento dessas práticas.

No que tange as habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, observamos propostas que vão desde práticas de leitura que objetivam o desenvolvimento, a apreciação e o compartilhamento da oralidade, a apreciação das construções linguísticas por meio da análise de fatores conotativos, estilísticos, bem como a produção de texto e a retextualização como meios.

Como destacamos abaixo a habilidade EF67LP28:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais,

dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169).

Como observamos no código da habilidade, ela destina-se para os 6º e 7º anos, anotando a importância das estratégias de leituras e seus procedimentos, bem como expando a pertinência da expressão do leitor sobre o texto lido. Destacamos também outra habilidade como, agora para os 8º e 9º anos, a EF89LP3. Esta habilidade tem como objetivo que os discentes sejam incentivados a analisar os efeitos de sentido mediante os recursos intercorrentes nos textos literários, como a intertextualidade, relacionando também textos com outros textos do arcabouço literário e também estabelecendo comparações com outros objetos artísticos, manifestados pelo cinema, pelo teatro, pelas artes visuais e midiáticas, pela música (BRASIL, 2018).

Entre significantes e potenciais significados, a experiência está em cena, buscando que o leitor e o texto ajam em retroalimentação, sendo denotado em uma expectativa do vir a ser, ou seja, na reflexão sempre por vir de constituição de leitura. Tomamos que a construção desse foco contorna o movimento enquanto prática de linguagem do texto literário nos caminhos do ensino, descentralizando práticas de antes e espaçando a mobilização para com o texto de tonicidade artística.

A BNCC, dessa forma, constrói uma pertinente visão que modifica as práticas de ensino de literatura no contexto do Ensino Fundamental em seus anos finais, permitindo que seja observado o currículo em encontro com as práticas que estão em movimento na sociedade contemporânea, em constante e potente mutação, dinâmica e que solicita núcleos significativos desmembrados em várias instâncias: social, política, literária e da história (IPIRANGA, 2019).

A proposta promovida sob a dinamicidade aciona escola, aluno, professor e outras configurações que constroem a Educação Básica. Reflexões teóricas e práticas ainda precisam ser feitas, modelando direcionamentos didático-metodológicos que assumam os espaços deixados pela proposta teórica, tendo em vista a insuficiência de direcionamento para o alcance das competências e habilidades. Atentamos, com isso, que:

O descompasso entre o discurso e a prática pedagógica torna-se mais visível quando a seleção de obras, a metodologia aplicada à leitura e a finalidade atribuída à inserção da literatura nas atividades docentes são analisadas. Grande parte dos professores demonstra desconhecer a especificidade do texto literário e a função formadora da literatura [...] (SARAIVA, 2006, p. 28).

Essa conformação, entre vários fatores, é constituída pela ausência de reflexões críticas e didáticas que ponham em cena a interação do texto com seu receptor. Como recorte

dessas propostas para com o texto literário, observaremos na literatura juvenil contemporânea a disponibilidade discursiva e os significados que são tensionados pelo constructo literário contemporâneo para a recepção de jovens, sendo preponderante uma notável consciência da interação, assim sendo, trazendo um contingente necessidade de acionamento e necessidade do destinatário no processo de leitura, como refletiremos a seguir.

3 PERPASSO, PERCURSO: CONTEMPORANEIDADE E LITERATURA JUVENIL

O que ainda é raro na teoria crítica da Literatura Juvenil são discursos que busquem teorizar essa literatura como um tipo que tem suas próprias preocupações que as distinguem da literatura infantil e adulta (COATS, 2010, p. 317, tradução nossa).³

A proposição de Coats (2010) que compõe a epígrafe desta seção remonta às construções críticas que revisam o lugar da literatura de recepção juvenil no cenário da ‘grande’ literatura. Em que local está inserida, qual momento se toma a consciência do destinador jovem e quais intenções da elaboração estética/discursiva/temática são questões que circulam as epistemes que vêm tomando forma nos últimos anos sobre esse conjunto de textos.

Dentro dessas leituras, a literatura infantil e a destinada para o público adulto parecem surgir como parâmetros de consideração, revisão e tomada de consciência das singularidades que se fazem presentes no texto destinado ao jovem, estando em suas iniciais movimentações de muito integrada e articulada com a literatura infantil.

Partindo do percurso histórico, a teoria marca que, no final do século do século XIX a literatura juvenil passa a ser articulada na Europa, passando a se fazer presente no Brasil por meio de textos traduzidos em Portugal. Esses textos possuíam em seu ínterim uma articulação com elementos culturais da sociedade europeia, sob moldes franceses e ingleses (GREGORIN FILHO, 2011).

Se observamos essa mistura com a literatura infantil que se é denotada nos primeiros momentos da literatura que elege o público juvenil, é necessário tomar ponto de como o texto de destinador infantil, que tem nos primeiros olhares um cunho moralizante, tomado como um aparelho pedagógico que objetivava pela representação a ‘iluminação’ dos sujeitos, para que observassem as atitudes morais dos personagens e os resultados de suas posturas, geralmente

³ What remain rare in the critical discourse are studies that seek to theorize YA fiction as a type of literature that has its own constellation of concerns that mark it as distinctive from literature for either children or adults (COATS, 2010, p. 317).

tidas como fraturas para a ordem social. Nisso, também observando o resultado de tais posturas.

O movimento de tensão que se instaura aqui e é passível de crítica está relacionado com o uso do conto infantil, por exemplo, como instrumento pedagógico, contribuindo para que os valores pedagógicos muitas vezes sobressaiam os valores artísticos de um texto literário enquanto manifestação, produto e objeto da arte.

Conforme articula Gregorin Filho (2011), as voltas para essa base que se movimenta o gênero aqui discutido em solos portugueses destinam o encontro com expressões que se articulam com símbolos e linguagens que agem no rastro deixado no arco histórico. Rastros que recaem desde os propósitos didático-pedagógicos, sob a égide de uma instrumentalização dos atos sociais e os resultantes desses, perpassando para um tecido crítico que dialoga com outras manifestações textuais.

A literatura juvenil, assim, tem sido construída e se articula com suas próprias preocupações, tensões e objetivos. Passando, com isso, a emergir com configurações próprias, mediante suas singularidades tanto quanto ao leitor, como às obras. Com isso:

[...] com identidade própria, evidenciando sinais peculiares, ainda que não exclusivos dela. Uma dessas marcas é a opção por uma narrativa em que os acontecimentos se desenvolvam no aqui e agora do leitor, estando ausentes os elementos mágicos que, oriundos da tradição popular e do conto de fadas, fazem parte da grande produção dirigida preferencialmente às crianças (ZILBERMAN, 2014, p. 179).

Em diálogo com o apontamento acima, Gregorin Filho (2011) pensa o texto juvenil também como essa construção que está articulada com suas próprias preocupações, destacando os conflitos do desenvolvimento juvenil e todas as questões que esse momento aciona. Dessa maneira, o autor traz como destaque o objetivo da experiência humana em instâncias existencial, social e cultural, articulando-se por meio de uma expressão estética e artística específicas de seu público-alvo.

Decorre disso a mobilização pontual de saída do barulho da instrução, para acionar questões inerentes à constituição do sujeito juvenil e seu lugar de estar no mundo. Com isso, o jovem pode encontrar a expressa investigação de um escritor sobre o seu olhar juvenil pousado no mundo. A representação não é tomada como uma mera tentativa de iluminação do jovem, mas perpassa a discussão de uma consideração pertinente às forças que maturação, idade, anseios e vivências parecem se articular.

A mobilização de temáticas que vão de encontro ao destinador desse texto perpassa várias instâncias da existência desses sujeitos juvenis. A exemplo, discutimos sobre a

mobilização de temas observados como *fraturantes*, tendo como base a morte, na reconfiguração e na releitura do texto infantil, o conto de fadas, conforme observamos na releitura do texto “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa⁴.

Na estruturação narrativa, também temos observado que personagens juvenis, com intrínsecas complexidades em suas experiências vividas, fazem uma representação da população destinatária dessa literatura, com um amparo pela tessitura temática e outros constituintes da literatura contemporânea.

Isso é pontualmente observado em *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores* (2005), de José Eduardo Agualusa⁵, no qual discutimos a tessitura distópica nos entremeios do texto com outras instâncias de elementos narrativos e os espaços de leituras que convidam o jovem para a construção do jogo literário. As duas obras, assim, configurando um recorte desse texto que encena o cenário da literatura juvenil no direcionamento para a contemporaneidade.

A revisitação que fazemos nos dois textos encena discussões que aparecem no campo dos estudos desta literatura que é pensada para o jovem e se propõe a observá-lo em maior proximidade e afinco. Subscrevendo ainda as potencialidades para a presença das duas obras no contexto educacional, tornando e expondo a pertinência e acionamento das forças que transitam e estão presentes neste fazer artístico, discursivo e literário, sendo de potencial necessário para contribuir na formação dos discentes inseridos no contexto da Educação Básica.

Dessa maneira, podemos acentuar que “a literatura de recepção juvenil traz um discurso que dialoga com outras manifestações textuais no conflito de vozes dessa sociedade, ou seja, ela não é um veículo à parte na sociedade, também está carregada de valores ideológicos e de conflitos sociais” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 31), resultando na inserção de tais valores, por meio de vozes inculcadas na tessitura discursiva, o conflito de vozes presentes na sociedade.

A literatura juvenil, por meio dessas leituras, está representada entre suas próprias configurações e preocupações, como aponta Coats (2010), emergindo diante do delineamento de singularidades que a colocam como instituto autônomo, provocando o distanciamento com a literatura porque é proposta para outros públicos.

⁴ *Novas leituras para velhas histórias: a morte revisitada em Fita verde no cabelo, de Guimarães Rosa* (BARBOSA; ARAÚJO DA SILVA, 2021).

⁵ *A distopia em “A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores”, de José Eduardo Agualusa* (BARBOSA; ARAÚJO DA SILVA, 2021). Disponível em: < <https://revista.uepb.edu.br/siruz/article/view/397>>. Acesso em 10 ago. 2022.

Coats (2010), fazendo menção a McCallum (1999), que se ampara da discursividade dialógica, contribui com nossa discussão proposta acima sobre a tensão de vozes dentro do texto juvenil e o tônio representativo posto. Os autores, com isso, vislumbram observar como, por meio dessa tessitura dialógica, o envolvimento com as forças da ideologia, da cultura e da sociedade têm mediado a construção do texto, contribuindo na interação com o leitor. Faz-se necessário, assim, que o leitor e a leitora entrem em contato com um espelho que parece confrontar esse público, no qual não se permite deslocar o olhar para um desvio, ignorando os fatos encenados no *como se* literário, tornando acessível e urgente o contato com essas tensões sociais (COATS, 2010).

A construção de obras para a juventude não permanece dissociada das considerações e discussões feitas sobre as obras literárias no geral e suas formatações observadas pela teoria desde o final do século XX. Configurações formais que tangem desde a temática e sua interrelação com o leitor-jovem, como já observamos, até a disposição formal.

O paradigma do texto literário disposto por meio da organização tradicional ocidental, linear, organizado sob estruturas canônicas, parece sofrer reformulação na literatura contemporânea destinada aos jovens, entendendo agora a interseção e alargamentos de fronteiras, saturando, em termos de forte presença, o tônio criativo e construindo (re)utilizações com a linguagem.

Desse modo, como colocam Belmiro e Almeida (2018), a presença de características que se destacam na literatura para crianças e jovens na literatura considerada pós-moderna inventa novas configurações para o tecido do texto. Dentre os itinerários que se observam, a metaficção ganha um destaque nas discussões teóricas contemporâneas. Esse dispositivo, inserido no texto literário expõe e desnuda as articulações do texto, quebrando a ilusão do texto como instância do verismo vivencial e expondo o inacabamento do texto.

Bernardo (2010) explica a metaficção como a ficção falando a respeito da ficção. Por meio disso, exhibe um caráter autoconsciente, autorreflexivo e autorreferencial da obra fazendo menção à própria obra, à instância artística e ou estética ou articulando com outros produtos da arte (pintura, cinema, música, dança e a própria literatura são exemplos). Nesse escopo crítico, observa-se que:

Desde os primeiros críticos que se debruçaram sobre a questão da autorreflexividade, várias críticas têm sido feitas aos textos metaficcionais ou pós-modernos, por várias razões. [...] os termos autoconscientes, autorreflexiva, ficção introspectiva, romance de introsão, narrativa narcisista, utilizados para designar esse tipo de texto, acabam fazendo com que a reflexividade literária seja self assimilada à imagem de um humano, psicologicamente negativo, problemático (FARIA, 2012, p. 247).

Nesse direcionamento estético, o texto metaficcional desnuda sua configuração, o que aciona o receptor para uma tomada de ação ativa na construção significativa desse texto. Navas (2015) articula uma argumentação que o texto literário juvenil, sob o véu metaficcional, ensaia um diálogo com o atual contexto sócio-histórico, ou seja, a metaficção como ponte entre a literatura juvenil e o leitor contemporâneo como temos discutido. O texto de tessitura metaficcional, imbuído nesse sentido, traz mudanças estruturais (como a quebra da linearidade, intertextualidade como processo) e a incorporação, como falamos, de outros elementos da linguagem, não estando eminentemente preso ao código verbal escrito, como observaremos.

A reinvenção da linguagem no texto metaficcional é de suma primorosa em jogos de sentidos nos espaços da construção artística. A linguagem não se põe a fazer uma reflexão passiva do mundo, estando encorpada com configurações significantes. Nesse sentido, a linguagem é independente (NAVAS, 2015), simbólica e icônica, convidando no texto metaficcional, dado seu inacabamento, o acionamento do leitor para o jogo – irrompido desde o primeiro contato com a obra.

A partir dessa consideração, urge a necessidade de concepção do texto literário como um todo significativo, mobilizando instâncias de conotação simbólica e expressiva pela linguagem, seja ela verbal ou não. Nessa direção, Cunha e Penha (2016) observam as forças proeminentes que subjazem no tecido textual literário, como, fazendo uma aproximação com Roland Barthes, *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*.

As valências que se fazem no estatuto literário pelos delineamentos da linguagem soam como de maior potencialidade no texto metaficcional. Fazendo uma análise da literatura infantil, Belmiro e Almeida (2018) percebem as múltiplas formas que se estabelecem nesse texto por uma apropriação das expressões artísticas para a elaboração de obras, como pintura, fotografia e o próprio *design* gráfico.

Nesse último ponto, pensamos o projeto tipográfico da obra literária como uma instância significativa que tem sua caracterização exposta no texto metaficcional, sendo possível a visualização que Belmiro e Almeida (2018) fazem com a literatura infantil sendo apropriada também para a construção do texto juvenil. Com essa percepção, decorre a compreensão que Cunha e Penha (2016) fazem sobre o texto literário como um constructo de sentidos.

3.1 O texto, a imagem e o leitor: romances e peças

Considerar o texto como um constructo de sentidos permite a concatenação de mobilizações linguísticas para sua constituição, também de suas caracterizações e ensaios no jogo de sentidos. Por sua vez, o livro, como esse todo de sentido, consolida a leitura e a releitura desde sua constituição na capa, passando pela tipografia, pelo tamanho da letra e seleções para a constituição da obra em que se apresenta o texto literário.

Essa configuração que se faz pelo *design* da obra convida para sua constituição além dos elementos acima citados, a presença de recursos imagéticos que amparam, complementam ou referenciam o texto verbal. Falamos, com isso, do livro ilustrado, obras que apresentam a inserção de imagens no projeto gráfico da proposta literária e pode estabelecer relações com o texto escrito (SANTAELLA, 2012).

Mediante a consideração do artefato metaficcional e seu caráter de autorreflexividade, é notável perceber diante do aspecto amplo de discursividade proposto nessa configuração, inibindo a permissão de cercear as fronteiras da significação unicamente no texto verbal.

A ilustração, mediante esse direcionamento, permite a criação de sentidos no jogo interacional com a consolidação de contrastes, contiguidades, utilização de sugestões e experimentações possíveis para serem tomadas no momento da leitura, passando o leitor a ser um elemento fundamental nas reelaborações dos elementos postos, instituindo um diálogo aberto (BELMIRO; ALMEIDA, 2018).

Dessa maneira, é factual que:

Os meninos e as meninas podem iniciar a aprendizagem da linguagem visual através dos livros ilustrados: a forma, a textura, o traço, o ritmo, o cromatismo, as maneiras de usar a cor para representar o volume ou a luz, a composição, a perspectiva etc. Assim, se os ajuda a fixar-se nela, podem aprender as possibilidades expressivas da ilustração segundo a técnica empregada ou distinguir os recursos mais frequentes (COLOMER, 2017, p. 268).

Exposto isso, ratificamos o chamamento do leitor para esse diálogo sempre no *vir a ser* para o acabamento dos significados propostos pelo texto. Colomer (2017) pontua ainda um diálogo que se é permitido pelo desafio intelectual, pela contiguidade das semioses, pela cumplicidade e pelo descobrimento; a coreografia que o olhar juvenil efetua no movimento da obra literária.

A encenação da imagem no corpo coreográfico da obra artística, o texto literário juvenil, pode “confirmar, expandir, analisar, contradizer, resumir ou acrescentar novos

significados àquele contado pelo texto” (COLOMER, 2017, p. 286). Em consonância a isso, no encontro da imagem e do texto verbal, como coloca Santaella (2012), a imagem estabelece uma relação com o texto de forma íntima e variada.

Nesses estabelecimentos de contato, as variações podem ser estabelecidas sob contextos diferentes mediante uma possível intenção. Santaella (2012) mostra que a imagem se estabelece de maneira sintática, semântica e/ou pragmática. Quanto à primeira, a autora discute a contiguidade que o texto visual imprime na obra, abrindo para o espaço visual a contribuição da narrativa/lírica proposta.

Quanto à relação semântica, “a relação entre texto e imagem investiga a contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa” (SANTAELLA, 2012, p. 112), acionando outras mobilizações do leitor. Nesse ponto, inscreve-se uma equivalência entre o verbal e o não-verbal, uma determinação recíproca. Por último, para a relação pragmática, a autora traz uma análise no movimento onde um texto aciona o outro, ou seja, o texto verbal aciona o texto não-verbal.

Nessa, a atenção do leitor se move entre as mensagens estabelecidas pelas relações propostas. O modo de referência do verbal e do não verbal, nesse ponto, é esboçado sob descrições de meios de referência. Dessa forma, “como o texto escrito ou impresso, a imagem fixa é um signo visual complexo, que necessita de um meio bidimensional – a saber, a superfície do papel ou qualquer outra superfície – para a inscrição da imagem ou da escrita” (SANTAELLA, 2012, p. 107).

Discutindo sobre as ilustrações, Sipe (2010) as percebe enquanto um objeto estético, abrindo espaço para as configurações que esses elementos se configuram diante de sua constituição entre cores, linhas, formas e texturas. Em possível diálogo com as contribuições de Santaella (2012), Sipe (2010) acentua que decorre uma dança na relação entre palavras e imagens, havendo variadas relações que poderiam ser descritas.

De todo modo, destaca-se que as relações de interação possíveis entre esses pares podem se apresentar de maneira singular a cada contexto. É contundente, para tanto, colocar que no livro ilustrado:

[...] com sua subversão das convenções tradicionais de livros ilustrados (e narrativas), o jogo paródico, a autorreferencialidade e a ambiguidade e falta de resolução parecem ter grande potencial para aumentar as habilidades das crianças

para interpretar palavras e imagens (e suas combinações complexas) de novas maneiras (SIPE, 2010, p. 247, tradução nossa)⁶.

Acrescentamos ainda que a potencialização de habilidades leitoras evocadas não se concentra apenas para as crianças. Os livros juvenis ilustrados também podem ser um caminho pertinente para essa potencialização e o acionamento das capacidades leitoras dos meninos e das meninas que estão em formação. Como discutimos na seção anterior, o entendimento que a BNCC faz sobre a realização do texto literário ser uma realização da linguagem, a união do verbal e do não-verbal na construção da significação da obra consolida o agrupamento de dois sistemas com seus signos, dois códigos de comunicação, com que o leitor entrará em contato (SIPE, 2010).

Nesse sentido, destaca Aguiar (2004) que a comunicação literária possui parâmetros gerais que se encaminham para a significação globalizante, total, do texto. A garantia desse todo significativo agindo em relação às especificidades que se estabelecem na mensagem, fazendo uso de signos verbais e/ou não-verbais.

O intercâmbio entre essas linguagens é anterior à inserção na escola. A criança, já nos anos iniciais de vida, antes da palavra, verbo escrito, entra em contato com o mundo por meio das imagens, registrando suas experiências (AGUIAR, 2004). Na configuração da obra metaficcional, a experiência do leitor vai se estabelecer nos acabamentos dos espaços vazios que se colocam no texto.

A coreografia para com a leitura, nesse caso, vai convidar os meninos e as meninas para complementação dos fios e espaços nesses romances. Diante disso, vale salientar que, como colocar Aguiar (2004), não se chegará a um estado de completude, finalização. É uma dança de leituras, releitura, criar e recriar, que sempre aciona outras carências incompletas, o que potencializa a capacidade criativa do objeto como um constructo de sentidos.

Apontamos que esse entendimento como um constructo de sentido não é observado sob o viés do estático. Por isso, iniciamos essa seção fazendo empréstimo da ideia de linhas, romances e peças. A obra de arte se configura como a peça, criada em um fingimento de acabamento. O leitor, no entanto, ao entrar em contato com esse material, também entrará em contato com os espaços não preenchidos e que saltam nos momentos de interação.

Isso é possível de ser observado em *O invisível* (2011), de Alcides Villaça, com ilustrações de André Sandoval. Alcides Celso Oliveira Villaça (1946) atua como professor,

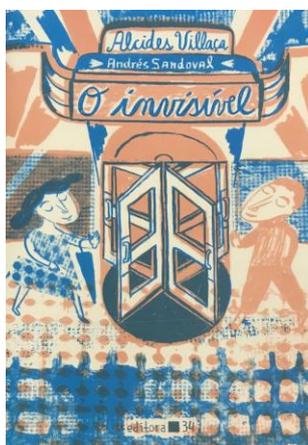
⁶ “[...] with their subversion of traditional picturebook (and narrative) conventions; their parodic play, their self-referentiality, and their ambiguity and lack of resolution seem to have great potential for increasing children’s abilities to interpret both words and pictures (and their complex combinations) in new ways”.

crítico e ensaísta na contemporaneidade, tendo outras obras de poesia como o livro *O tempo e outros remorsos* (1975) e *Viagem de trem* (1988), além de outras obras críticas.

Conforme nossa análise a seguir, as ilustrações serão um tônus de significante para nossas leituras. O ilustrador Andrés Sandoval, artista visual, tem trabalhos com cinematografia e ilustração de livros, como nas obras *A planta do mundo* (2021), *Vermelho* (2009) e *Histórias para ler sem pressa* (2008).

Em *O invisível* (2011), temos a proposta de readaptação de um poema narrativo de Alcides Vilaça que atravessa algumas peripécias inventivas de um menino que começa imaginar a invisibilidade como um estado mágico de se ser. No projeto gráfico da obra, contamos com ilustrações de Andrés Sandoval. O tecido poético que é estabelecido pela instância do texto escrito apresenta, por meio de um eu-lírico que parece estar na transição da infância para a juventude, e viabiliza as possibilidades imaginativas de ser invisível, irrompido pela capa:

Figura 1 - Capa



Fonte: Reprodução pelo pesquisador

Na proeminência do azul e do tom de vermelho, que entrarão nas semioses figurativas das ilustrações, a capa já irrompe o constructo significante da obra. Uma porta giratória divide os dois sujeitos, o que parece os giros maturacionais e dos espaços do eu-lírico, como observaremos, em seus estados e inventando modos de ser para si.

No poema, nesses modos de ser, o eu-lírico elenca algumas invencionices benéficas ao estar invisível como não ser visto em casa, ouvir conversas, lambar sorvetes ou soprar a fuça do gato. O jogo de brincadeiras ingressa o imaginário que semiotiza anseios e o lúdico infantil. Não parando por aí, um outro sentimento/desejo embaça a expectativa da voz poética, quebrando as expectativas infantis e movendo o questionamento para outro lugar:

Mas olha um negócio

que eu fico sempre a pensar:
 será que não chega o dia
 em que a mágica tem de parar?
 Não cansará ser alguém
 que ninguém pode mais olhar?
 Pessoa que ninguém olha,
 saberá que existirá?
 (VILLAÇA, 2011, p. 16-18)

Essas perguntas demonstram certa perspectiva reflexiva que está aproximada do juvenil. A necessidade em questão, agora, perpassa a existência, o ser notado, observado, considerado. Dessa maneira, o poema inserido na obra traz uma camada significativa que pode ser observada – e lida – em uma perspectiva que consideramos pertinente. Com a mediação, o leitor poderá ser guiado a refletir sobre a travessia do eu-lírico que inventa imagens de brincadeiras e diversões, considerando a suspensão de sua visibilidade.

Esse anseio é assim movido para a questão de sua existência, como pontuamos, por meio do questionamento (ao leitor?) se a condição de invisibilidade é realmente sempre mágica. Em sequência, observamos uma consideração sendo tomada: “Melhor que ser invisível/é o invisível imaginar” (VILLAÇA, 2011, p. 20). O eu poético ainda comunica que, diante de sua narrativa, tanta coisa se tem para ocultar, manifestando o querer de ser sentido, tocado, chamado, considerado.

As questões mobilizadas pelo leitor surgem frente a uma situação que figura da seguinte forma:

Figura 2 – Modos de ser

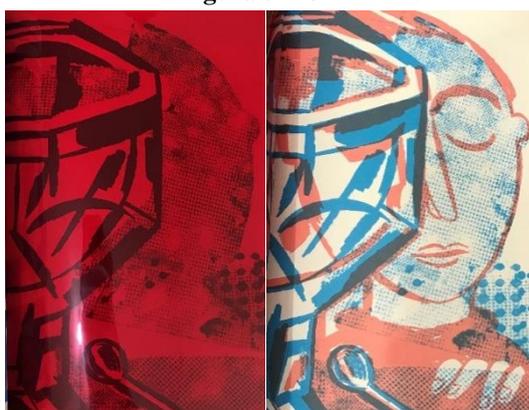


Fonte: Reprodução pelo pesquisador

Essas demandas parecem refletir o acolhimento de necessidades, uma tomada de consciência de suas vontades em vivência. Abre-se um espaço que o jovem e a jovem, diante da tessitura poética, entrem em contato com essa voz poética que tão próxima parece das demandas juvenis, que estão entre afetos e desafetos, ocultamentos e descobertas, anseios e sonhos.

Dentro dessas percepções, em determinado espaço das páginas, algo está implícito. É nesse ponto que a configuração estética da obra perpassa a construção formal e temática do poema, sendo amparada pela proposta da ilustração, que como analisam Liu e Liu (2017), disponibiliza-se um experimento com filtro transparente colorido, com material diferente das outras páginas, onde algumas cores são absorvidas/subtraídas sob tais elementos, fazendo que com a subtração algumas partes da ilustração desapareçam. Nisso, os autores anotam que o efeito “permite a composição de múltiplas cenas sobre um mesmo desenho” atribuindo “significado semântico ao efeito de filtragem” na ilustração (LIU; LIU, 2017, p. 117):

Figura 3 – O encontro



Fonte: Reprodução pelo pesquisador

A leitura desse implícito que a imagem oculta e sugere carece da interação dos meninos e das meninas para que além da ‘retirada do filtro’, construam um diálogo entre os textos verbal e visual na promoção de uma interpretação e recriação proposta. Nisso, o projeto gráfico da obra e o texto verbal nela inseridos funcionam em contiguidade simbólica, na medida em que ambos trazem semioses diferentes, sempre no instante do por vir, carecendo da interação leitora. Fazendo com que haja um alargamento de sentidos do texto e ‘finjam’ os caminhos do texto verbal.

A ‘cena’ formada emana um simulacro inventivo e de um fingimento em movimento, muito parecido com a composição de imagens de uma cena na configuração textual que se faz presente no cinema. Nesse sentido, além das páginas bidimensionais, planas, espaciais e as leituras que carecem da interpretação dos jovens leitores, um efeito em movimento (duas imagens que subjazem com e sem o filtro) é estabelecida.

Isso se comprova em uma possível movimentação da imagem que se estabelece também na figura abaixo:

Figura 4 – Os afetos

Fonte: Reprodução pelo pesquisador

Um encontro é sugerido. O beijo em Mara, possível paixão do eu-lírico, anteriormente, é sonhado também entre os questionamentos e figurado pelas ilustrações. Ambos parecem estar em algum local tomando uma taça de sorvete. À medida que o jovem reflete sobre a invisibilidade, percebe-se não estando em seu próprio imaginar, não existindo nesse encontro. Os afetos, assim, assumem a cena, e não existir é uma lida.

Tendo que encontrar outras subjetividades da idade, alguns jovens talvez pensem em não lidar com tais questões e preferir a fuga, por não compreender as subjetividades demandadas. Passa, assim, ser o evento simbólico para os jovens.

O novelo entre o sonho e a realidade, a poeticidade simbólica e imaginativa ensaiada e proposta pela contiguidade entre texto e configuração do *design* da obra compõem a peça da juventude, nas incertezas e no fingimento que são presentes e importante para a idade das escolhas, da maturação desta criança que não mais é criança, porém também não possui maturação adulta.

Entre sugestões, fissura e vazios neste constructo observado, o livro brinca com as semioses de um olhar em formação como sujeito crítico, amparando-o e podendo possibilitar um olhar que refrata e reflete as ânsias juvenis, permitindo ao leitor a interação manual (com o objeto livro), com a leitura visual e simbólica e o encontro com sua idade e as mobilizações propícias dessa fase.

Pensando ambos os polos propostos por Iser (1999) e que discutiremos a seguir, o constructo da obra *O invisível* (2011) comporta vieses e camadas de sentido que poderão se fazer significante no momento da leitura. Para tanto, anotamos a necessidade de uma mediação estruturada e pensada, para que se haja uma experiência de leitura significativa, pensando o leitor ainda não emancipado, crítico e reflexivo.

Assim, tomando uma proposta que encaminhe essa mediação, o docente poderá sugerir momentos e espaços para a intensificação, tomada de consciência dos elementos significantes e, eventualmente, contribuir na formação dos meninos e meninas como leitores reflexivos, críticos e conscientes de si e, também importante, do outro. Para isso, antes de propormos uma proposta de trabalho didático com a obra referendada, iremos refletir sobre alguns direcionamentos didáticos, teóricos e metodológicos no que tangem a leitura literária e o Letramento Literário.

3.2 Olhar o mundo pela obra: o letramento literário como meio para a formação de jovens leitores

As discussões feitas até aqui têm se mantido em analisar as possíveis potências que a obra juvenil, selecionando o *corpus O invisível* (2011), parecem acionar. Pensando na prática e inserção de obras metaficcionalis que se assemelhem à obra analisada, é pertinente pensar sobre o outro lado dessa ponte interacional: o leitor. Nesse direcionamento, discutiremos a seguir alguns apontamentos que são pertinentes para pensar o destinatário juvenil por meio de duas instâncias discursivas: a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, e o Letramento Literário, proposto e discutido por Rildo Cosson.

O processo de leitura, na perspectiva da Teoria do Efeito Estético está centrado no resultante da relação entre leitor e texto. Dessa forma, as subjetividades da recepção são observadas nesse processo interacional com o ficcional. Nisso,

O modelo da interação entre texto e leitor é fundamental para o conceito de comunicação. [...] o leitor recebe o texto na medida em que, conduzido pela articulação deste, vem a constituir a função como seu horizonte de sentido. Para uma abordagem de tipo comunicacional, as estruturas têm o caráter de indicações pelas quais o texto se converte em objeto imaginário, na consciência de seu receptor (ISER, 2002, p. 944).

Observamos, com isso, como esse modelo de percepção entre texto e leitor é pertinente para pensarmos em uma abordagem que possa apresentar outros recursos mais significativos. O texto será percebido pelo leitor por meio de estruturas que possuem um caráter de indicações, elementos que serão convertidos em objeto imaginário na consciência desse leitor. Ainda nisso, por meio de uma abordagem orientada pela comunicação, compreender-se-á o texto enquanto processo (ISER, 2002).

Orientado pela comunicação, Iser (1999, p. 9) mostra que, na leitura, esses elementos estruturais “descrevem apenas um polo da situação comunicativa”, limitando-se a esboçar os limites e potencialidades do texto. Constitui-se, nisso, dois polos para essa situação: o texto e

o leitor, que é observado com maior afinco, movendo-se por “meio do campo de seu objeto” (ISER, 1999, p. 27). Nisso, infere-se que “os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor” (ISER, 1996, p. 73).

Na produção e construção de uma subjetividade, alguns conceito-chaves serão fundantes: Estrutura, Função e Comunicação (ISER, 2002). Como observa-se, a recepção se move do polo texto ao polo leitor pela interação comunicacional desses dois polos em jogo, construindo uma rede de possibilidades de relacionamento que saltam de um lado a outro da relação (ISER, 1999).

É diante disso que Rocha (2017) lê a Teoria do Efeito Estético sob uma interpretação de fatores que tangem tanto o papel ativo do leitor, quanto a interpretação do texto literário, sendo a condição constitutiva da literatura dependente dos processos que se encadeiam e desencadeiam pela leitura, onde o sentido está alinhado às elaborações com ideias de sujeito, estética e cognição.

O impacto que o texto literário provoca no leitor será propiciado pela recepção desse sujeito à experiência estética promovida pela negociação do texto com o sujeito que o transita. O olhar, sendo de fundamental importância nas renegociações com a obra, preenchendo e dando carne aos atos de fingir que o “discurso encenado” (ISER, 2002, p. 970) disponibiliza para o jogo comunicacional, ensaiado por vias da interação, iniciação e continuidades na(s) significação(ões).

Propor essa interação entre obra e leitor parece ser problemática, como já discutimos aqui. Muitos meninos e meninas caminham por textos literário com potencial de intervenção e incursões significantes para sua formação leitora e, após algum momento, parece não haver uma significação interpretativa resultante. Dentre as questões que se pode pontuar, destacamos os procedimentos didáticos para a construção dessa leitura que são tomadas pelo docente.

Nesse caminho, em sua pesquisa sobre a literatura na escola, pensando algumas propostas didático-metodológicas, Dalvi (2013, p. 68) coloca que: “É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura” e acrescenta que muito mais que formar leitores, possa ser construída uma contribuição para leitores que refutem, provoquem, criem e recriem; em outras palavras, entendemos como leitores críticos.

É assim que consideramos as reflexões teóricas e metodológicas de Cosson (2018) sobre o Letramento Literário importantes. Sob essa proposta, tem-se como objetivo a inserção de uma concepção maior de uso da escrita, uso esse que permita ir além das práticas escolares usuais, possibilitando que o aluno seja permitido “experienciar o mundo por meio da literatura” (COSSON, 2018, p. 47). Deste modo, Cosson (2018) concebe alguns caminhos para a travessia nas veredas significantes da literatura, propondo alguns métodos que permitem outras movimentações experienciais – e significativas.

Dentro de suas propostas, o autor pensa uma sequência para o desenvolvimento do trabalho com a literatura, consistindo em algumas etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nos direcionamentos metodológicos propostos por Cosson (2018), insere-se a leitura desde a motivação para que as alunas e alunos leiam até as representações, a saber, as (re)leituras que são resultantes da experiência com os textos.

No processo de leitura, também discutido pelo autor, pretende-se fazer o uso de círculos de leituras, que possibilitam alguns pontos relevantes: o tecido social na interpretação dos textos, apreensão e reconfiguração de repertório com maior consciência e o estreitamento dos laços sociais, gerando outras mobilizações afetivas (COSSON, 2018) que o texto literário juvenil possa contribuir.

Ainda nesse quesito, Cosson (2018) argumenta que o letramento literário propõe uma apropriação e visualidade do mundo a partir da literatura. Essa experiência possibilitará o desejo, a expressão de si e saber da vida por meio do outro, uma vivência em representações.

Desse modo, a Sequência Básica proposta por Cosson (2018) é configurada por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, onde cada etapa traz sua configuração, como observaremos. Na ‘motivação’, ocorre a proposta “de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão” (COSSON, 2018, p. 55) ou se posicionarem frente a determinado tema. Essas situações, nisto, propõem a primeira investida na curiosidade, expectativa e anseio pelo encontro com o texto.

De certo, está inerente aqui outras questões no que tange a seleção da obra, propostas de ensino e outras considerações de origem didático-pedagógicas. De todo modo, a partir de nosso *corpus*, buscaremos elencar as reflexões sobre a obra juvenil metaficcional. Isso não caracteriza a exclusão da contribuição de nossa pesquisa para a geração de diálogos, reparos, reinvenções ou adaptação para outro objeto no ensino de Literatura.

Dando continuidade à proposição para o Letramento Literário, temos a etapa da Motivação, momento que algumas considerações sobre autor e obra são apresentadas ao aluno. No contexto de *O invisível* (2011), apresentar autor e ilustrador passa a ser

devidamente importante, tendo em vista a produção de dois textos que, ainda que se autorreflitam no todo significativo, estão apresentados no corpo da obra.

A etapa subsequente e que consideramos com maior atenção e preocupação é a Leitura. Cosson (2018) observa a essencialidade de uma leitura guiada pelo professor, que mediará e auxiliará com as emergente dúvidas ou dificuldades que o alunado apresentar. Embora a próxima etapa traga como consolidação da leitura a abertura para a(s) interpretação(ões), pensamos em algumas pausas nos momentos da leitura para estabelecer, como mediadores, a percepção dos direcionamentos que o alunado tem tomado.

A partir desses momentos, é pertinente a sugestão de questões, mudanças de perspectivas quanto a mensagem, buscar aferir como o olhar juvenil tem recepcionado a obra e se ela se articula com as experiências prévias, ofertar outras situações que são inseridas diretamente, recriando-as, ou indiretamente no texto. Mobilizar os leitores jovens para essas percepções poderá potencializar as camadas de leitura, tendo em vista que são leitores em formação e tendo contato com um material carregado de potencialidades significantes.

Esse direcionamento poderá também aferir a expectativa criada pela Motivação e o mantimento ou quebra dessa. Além de questionamentos, os intervalos de leitura proporcionam um momento para o assentamento desses significantes observados, dando tempo também que os leitores possam lançar outras expectativas para a continuidade.

Percebamos como se inscreve e se insere o jogo e contínua negociação na mediação. É fato que os relatos do desinteresse pela leitura por diversas e variadas motivações anteriores. A negociação, desse modo, pode trazer um engajamento dos sujeitos, permitindo a ressignificação de experiências com a leitura.

Cosson (2018) insere nesses intervalos também a possibilidade de inserção de texto menores que pareçam tecer aproximação com texto em processo de leitura. Em suma, como apõe o autor, “esse intervalo funciona [...] como um diagnóstico da etapa de decifração” (COSSON, 2018, p. 64), podendo equacionar problemáticas e outros fatores interpostos nesse processo de decodificação da composição textual.

Trazendo a teoria do Efeito Estético, Gumbrecht (2002) anota como os textos de ficção nascem de atos de performance e estão ligados a condições de situação, falante e ouvinte. O processo da Leitura e os intervalos propostos acionam as três condições, estabelecendo interação recepcional com o objeto estético e (re)criando preenchimentos e vazios para a tessitura significativa do texto lido.

O texto literário, como objeto estético, perpassa uma construção de estar sempre no por vir, de modo que a experiência do sentido agrega valor interpretativo para leitura em

processo. Pensando no polo do texto, dessa maneira, o todo significativo permitido na obra juvenil metaficcional configura o acionamento do jovem leitor, o que não precisa ser necessariamente enfiado, que está envolto nesse tecido de significados que podem ser percebidos e mediados para alcançá-los pelo docente.

Deste modo, analisando agora o polo do leitor, esse que transita por meio do objeto, sendo possibilitado de “desenvolver a diversidade relacional das perspectivas textuais, as quais, como já observamos, se realçam cada vez que o ponto de vista salta de uma para outra. Daí advém uma rede de possibilidades de relacionamento” (ISER, 1999, p. 27).

Em continuidade, a última etapa é a Interpretação. Nela, ocorre a materialização como ato de construção de sentido. Diferente da leitura literária fora da escola, no espaço educacional entra em jogo o compartilhamento da interpretação, podendo ser oral ou com atividades propostas, permitindo o alargamento de fronteiras de sentidos.

A partir dessas discussões, em reflexão a partir da obra já mencionada, objetivamos na próxima seção a proposição para o trabalho com literatura em sala de aula, fazendo um recorte para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Tendo em vista a composição linguística, temática, partindo do pressuposto da fruição como leitor e habilidades que abarcam esses anos, entendemos que *O invisível* (2011) pode ser uma obra a ser proposta em qualquer desses anos.

4 A INVENÇÃO NA LEITURA: PROPOSTA DE LEITURA PARA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme observamos e discutimos anteriormente, o livro *O invisível* (2011) traz uma configuração estética possuidora de níveis simbólicos e significantes em sua configuração e que produz invenções interativas para a leitura. O polo do texto, como esse objeto estético e simbólico, enquanto metaficcional, autorreferente e imaginativo instaura a percepção de instâncias leitoras para a sua configuração.

Pensar o estabelecimento do leitor no diálogo interativo, leva-nos para a proposição que iremos estabelecer abaixo. Partindo das propostas de Letramento Literário (2018), selecionamos a Sequência Básica como um mediador no processo de trabalho com a literatura em sala de aula. Como já comentamos, a obra pode estar passível para as aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental como um todo. Entretanto, selecionamos os anos 6º ou 7º anos para nossa proposição, buscando desenvolver em toda proposta as

habilidades EF67LP27, EF67LP28, EF69LP46 e EF69LP48 (as descrições estão inseridas nos anexos deste texto).

Quanto à quantidade de horas/aula, prevemos um tempo médio de 50 min/aula, desse modo pensando 6 aulas para o desenvolvimento da sequência (Motivação -Interpretação). A seguir, apresentaremos a proposição, recortando-a em blocos maiores, que contemplarão as etapas vistas por Cosson (2018), e blocos menores, que serão os ‘momentos’ que darão seguimento ao acontecimento das aulas.

Salientamos que o objetivo de nossa aula será promover práticas de leitura que envolverão a obra metaficcional, a poesia (poema narrativo) e discussão oral. Enquanto conteúdos programáticos, podemos localizar a proposta também como práticas de leitura e discussão e/ou leitura de poesia.

4.1 Motivação

(1 aula – 50 min)

Momento 1

Neste inicial momento da sequência, dedicado para fornecer alguns meios de preparação para a leitura, pensamos sugerir um *convite* para as invenções imaginativas que as palavras podem fazer. Para isso, o docente fará uso do poema “Convite”, de José Paulo Paes, presente na obra *Poemas para brincar* (2011), como um texto inicial com o objetivo de prover um questionamento sobre as possíveis recriações.

Com o poema impresso em cartaz, o professor vai fazer um convite, fazendo relação com o título, para que os meninos e meninas leiam com ele em voz alta. É necessário o estabelecimento de um jogo, em que o docente incentive a leitura e a releitura do poema, observando a entonação, o ritmo e, de fundamental importância, a participação de todos.

Após isso, ainda nesse clima de jogo, entre os meninos e as meninas, serão formados 4 (quatro) grupos, garantindo o envolvimento de todos, e o docente explicará que os grupos terão 5 (cinco) minutos para montar os versos do poema, já entregue em envelopes lacrados, sendo o vencedor quem montar corretamente primeiro. O grupo vencedor ganha um brinde (sugerimos que o professor ache um meio de bonificar o grupo). O jogo, assim, encerra com a leitura coletiva do poema. A motivação da escolha do poema se deu pela proposta de um eu-lírico que vê as possibilidades das palavras.

Momento 2

Em continuidade, ainda nessa aula, os discentes serão questionados sobre a invenção que as palavras podem trazer: *Vocês viram que acabaram de brincar com um texto? Como foi*

o momento para vocês? Alguém gostou dessa forma de ler? Quando o poema convida a gente a brincar, vocês imaginariam que seria assim? Essas questões são oportunas para que os participantes ouçam comunicando a experiência.

Nesse momento, o professor mediará a discussão de como as palavras também podem inventar e reinventar nossa existência. Uma situação será dada: *Imagine, já que tivemos a experiência de brincar com o texto, se nós inventássemos nossa vida a partir da palavra? Por exemplo: Maria (nome fictício para uma aluna), se você pudesse ter um poder, com uma palavra, qual você usaria?* Nisso, o docente vai tentando articular esses questionamentos.

Em determinado momento, assim, ele vai pedir que outro aluno ou aluna comente os benefícios do poder da colega, quais situações podem ser benéficas e quais situações serão desvantajosas.

Por meio desse jogo entre montar o poema e pensar sobre as palavras, o espaço para a motivação parece que será preenchido pela experiência e engajamento dos outros olhares dos meninos e meninas para o poder inventivo, criativo e simbólico das palavras, o que eles e elas já fazem uso e muitas vezes podem não tomar consciência.

4.2 Introdução

(1 aula – 50 min)

Momento 3

Neste momento, buscando introduzir a obra, apresentaremos alguns comentários sobre o autor e o ilustrador da obra, apresentando os objetivos que o professor traçou para aquela leitura, remontando a busca e continuidade da percepção dos discentes para a imaginação e a invenção pelo texto.

Para a apresentação acima, o professor convidará 2 (dois) discentes para ler as informações sobre os autores que temos no livro. Em seguida, por meio de um círculo, o exemplar do livro será passado para que eles tenham contato com a obra e reflitam *o que será que o livro vai inventar? Ele tem história? Ele tem poema?* Permitindo a construção de horizontes de expectativa.

Tendo, assim, um contato físico com a obra. Salientamos que a obra será *O invisível* (2011), porém ocorre que esse livro não está disponível para as escolas públicas por meios dos programas, sendo interessante que o docente o possua em sua biblioteca pessoal ou passe a adquiri-lo. Em caráter pessoal, observamos a relevância do projeto da obra para um outro

olhar para a leitura, literatura e para a vida e as demandas de elaboração de subjetividades idôneas à idade juvenil.

4.3 Leitura

Momento 4

Os alunos tendo contato com o livro anteriormente, será o momento de iniciar a leitura do texto verbal. Como apresentamos acima, a problemática de que todos tenham um exemplar é colocada. Em vista disso, a interação com as ilustrações será colocada no intervalo da leitura. Para este momento, a leitura será até os versos “Não cansará ser alguém/ que ninguém mais pode olhar? (VILLAÇA, 2011, p. 17).

Momento 5

Intervalo 1

Para que se assente o momento inicial do processo de leitura, o professor mediará alguns questionamentos sugeridos:

- 1) *Pessoal, lembram da invenção inicial, que vocês imaginaram por meio de uma palavra, um poder? Parece que o eu-lírico encontra vantagens e desvantagens...*
- 2) *Quais as vantagens do eu-lírico sobre ser invisível?*
- 3) *Quais as desvantagens?*
- 4) *Na situação dele, como invisíveis, o que vocês fariam?*

Em meios disso, o docente está propondo uma reflexão sobre a recepção do texto lido, inculcando outras reflexões, alargando as fronteiras da obra e promovendo a ação ativa dos meninos e meninas.

Ainda nessa discussão, o docente pode convidar alguns alunos para o contato com o livro, o que se propõe uma antecipação da leitura, para descobrir uma das desvantagens que o eu-lírico se preocupa. Nisso, fará com que os alunos que viram as imagens, tenham comentários sobre o que eles observam.

Nesse momento, o professor deve ter em mente que por meio das ilustrações, está sugerido a urgência dessa paixão juvenil por Mara, como coloca o poema, o que tem feito o eu-poético ocultar seus sentimentos juvenis. É interessante que haja uma contribuição e sempre efetivo e ativo chamamentos para que os alunos participem das discussões.

Momento 6

Continuidade e encerramento da leitura do texto verbal.

Intervalo 2 – imaginação em viés

Será solicitado para os discentes que eles escrevam em uma nota autoadesiva (entregue pelo professor) os sentimentos/emoções/afetos que encontraram na leitura. Também, enquanto eles participam dessa interação (e olhar para si), o docente pode articular a continuidade de questionamentos, guiando os alunos para observar as brincadeiras infantis no início do poema e como isso vai ganhando uma certa maturidade frente ao primeiro amor, permitindo também a interação com a obra, explorando todo o projeto.

4.4 Interpretação

Momento 7

Para a interpretação, foi pensado a produção escrita e a exposição de momentos, alternativos à tessitura poética lida, por exemplo, quais outras situações que a invisibilidade seria possível para o aluno, para que possam brincar com as fissuras do texto. Frente a isso, sugere-se que os alunos novamente sejam separados em grupos, aos quais será entregue o material para a confecção dos quadros de invenções dele. Chamamos assim, pois ao escrever outros caminhos alternativos, mesmo partindo de um texto posto, os alunos reinventarão, recriando e se apropriando em ver o mundo por meio do filtro da literatura.

Após a atividade feita, é interessante que os meninos e as meninas apresentem, sendo oportuno a abertura de espaços para o estabelecimento de diálogo, reflexões e interrelação com os sentimentos colocados anteriormente. Desse modo, abrindo espaços para a apropriação e a maturação da leitura.

Também, é-se necessário que haja uma reflexão sobre o momento do *Intervalo 1*, e que os alunos fizeram a observação do projeto gráfico do livro, trazendo para este momento final as linguagens que estão estabelecidas e colocadas socialmente e que estamos sempre fazendo o uso delas. Passando também para a reflexão das potencialidades de significado que um texto pode apresentar, para que se incentive neles essa percepção, trazendo à consciência, para uma ação reflexiva nos termos da linguagem, bem com o encontro com os horizontes pensados anteriormente.

Com a proposta realizada, os meninos e as meninas poderiam realizar uma exposição sobre suas leituras em um espaço de expressão que haja na escola. A aplicação dessa sequência visualiza também para que haja a participação dos alunos refletindo sobre o texto literário e a vida.

5 ENSAIANDO UM FINAL

As proposições que buscamos abarcar e discutir aqui são sinalizações de caminho para uma tomada interativa, colaborativa e pautada em discussões teóricas da literatura juvenil no solo da sala de aula. Outras fronteiras podem ser alargadas, outros espaços podem aparecer ou não. A tomada de entendimento de uma prática reflexiva, teórica e pautada em percursos assistidos é de suma importância para que haja outros direcionamentos na formação de leitores e leitoras jovens que sejam críticos e reflexivos.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, perpassamos a discussão sobre os documentos oficiais que normatizam/regulam o ensino e como esses trazem o olhar para a Literatura. Notamos que é proeminente apontamentos que potencializam os lugares plurais em que o texto literário pode se inserir, contemplando aspectos linguísticos, estilísticos, discursivo e/ou semióticos.

Com *O invisível* (2011), obra selecionada para nossa análise e proposição de trabalho no ensino, notamos que a produção juvenil brasileira contemporânea apresenta aspectos que reinauguram o constructo literário como potencializador significativo, um todo significativo e que abrange espaços que acionam o jovem leitor no empenho de leitura por meio de camadas significativas pelo caráter autorreflexivo contornado pelo projeto gráfico, com as ilustrações, tipografia e outros pontos que encorpam a experiência leitora – como acontece com o vir a ser das ilustrações com a inserção do filtro vermelho na montagem das ilustrações.

Espaços plurais, camadas de leituras pelos constituintes da obra, jogo com os significantes e a autorreflexividade são aspectos que consideramos pertinentes conforme observamos. Para tanto, também refletir sobre o trabalho com o livro em sala de aula é urgente, tendo em vista que apenas o livro como potencial estético sem uma mediação adequada pode não permitir uma experiência significativa.

Nesse ponto, refletir sobre as propostas de uma sequência de mediação da obra em sala de aula é pertinente. Para isso, elegendo as contribuições de Cosson (2018) e da Teoria do Efeito Estético, discutida por Iser (1999; 1996; 2002), elaboramos uma proposta de trabalho com o texto juvenil, contemplando tais teorias e observando os direcionamentos que possam ser relevantes para a interação leitor-leitura-obra.

Desse modo, entendemos que trabalhar com a literatura juvenil é necessário e urgente para nossas práticas em sala de aula. Espaços plurais e significantes estão colocados e já sinalizados nos documentos oficiais, na reflexão teórica e nas obras literárias, como analisamos em nosso *corpus*.

É-se imperioso que nossas reflexões alcancem a sala de aula, para que se possa observar com maior proximidade como os meninos e as meninas se põem enquanto leitores em recepção. Para isso, compreendemos que nossa pesquisa pode contribuir para a prática docente, a formação inicial e continuada de estudantes que vislumbram e entendem a necessidade do texto literário em sala de aula e a preocupação com a formação de leitores críticos, reflexivos e que atuem ativamente em seus diversos e variados contextos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.

ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

BARBOSA, Álex Mateus Firmino; ARAÚJO DA SILVA, Rosângela Neres. Novas leituras para velhas histórias: a morte revisitada em Fita verde no cabelo, de Guimarães Rosa. *In*: V JORNADA DE LÍNGUAS E LINGUAGENS & I JORNADA INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS. **Anais**. Campina Grande: Revista Letras Raras, 2021, p. 468 – 477. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2357/1741>. Acesso em: 20 out. 2022.

BARBOSA, Álex Mateus Firmino; ARAÚJO DA SILVA, Rosângela Neres. A distopia em A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores. **Siruiz** – Estudos Linguístico e Literários, UEPB, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: [Disponível em: < http://revista.uepb.edu.br/siruz/article/view/397 >](http://revista.uepb.edu.br/siruz/article/view/397). Acesso em 10 ago. 2022.

BELMIRO, Celia A.; ALMEIDA, Tatyane A. Livro Ilustrado e Narrativas Metaficcionais para Crianças. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 151-171, 2018

BERNARDO, Gustavo. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COATS, Karen. Young Adult Literature: Growing Up, In Theory. *In*: WOLF, Shelby Anne *et al.* **Handbook of research on children’s and young adult literature**. New York: Routledge, 2010, p. 238-250.

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

CUNHA, Maria Luana de Araújo; PENHA, Gisela Mari de Lima Braga. O texto literário como constructo de sentidos: uma proposta sob o olhar barthesiano. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura** v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/528>. Acesso em: 9 jul. 2022.

DURÃO, Fabio A. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.

FARIA, Zênia de. A metaficção revisitada: uma introdução. **Signótica**, v. 24, n. 1, p. 237-251, 2012.

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

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

GUMBRECHT, Huns Ulrich. A teoria do efeito estético. In: COSTA LIMA, L. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2, p. 989-1014.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 38, v. 1, p. 106-114, jan./jun. 2019.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: COSTA LIMA, L. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2, p. 955-987.

ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época. In: COSTA LIMA, L. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2, p. 927-953.

JOUBE, Vincent. Ensinar literatura. In: JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcio. São Paulo: Parábola, 2012.

LIU, Eunice; LIU, Fábio Yam Gomes. Processo experimental de efeitos gráficos visuais. **ACTIO Journal of Technology in Design**, Film Arts and Visual Communication, [S. l.], n. 1, p. 112-124, 2021. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/actio/article/view/95629>. Acesso em: 8 jul. 2022.

NAVAS, Diana. Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil contemporânea. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 19, n. 1, 2015, p. 83-95.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SARAIVA, Juraci Assmann. Por que e como ler textos literários. In: SARAIVA, Juraci Assmann; MÜGGE, Ernani et al. **Literatura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIPE, Lawrence R. The Art of the Picturebook. *In*: WOLF, Shelby Anne *et al.* **Handbook of research on children's and young adult literature**. New York: Routledge, 2010, p. 238-250.

VILLAÇA, Alcides. **O invisível**. Ilustrações Andrés Sandoval. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

ANEXO

ANEXO A - Quadro das habilidades a serem desenvolvidas na proposição conforme BNCC (2018)

Habilidade	Descrição
EF67LP27	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos
EF67LP28	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
EF69LP46	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva
EF69LP48	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal