

A LEITURA ESCOLAR: O DESPERTAR DE NOVOS LEITORES

THE SCHOOL READING: THE AWAKENING OF NEW READERS

Eunice Prudenciano De Souza*

Karina Torres Machado**

RESUMO: A presente pesquisa-ação apresenta uma alternativa metodológica como prática de ensino para a inserção do texto literário nas séries do Ensino Fundamental II, do Estado de São Paulo, Brasil, visando uma prática pautada no e pelo texto literário em si. Utilizamos o método semiológico, elaborado por Bordini e Aguiar (1993), como alternativa para a abordagem do texto literário em sala de aula, assim como dos conceitos de escolarização, de Soares (2006), de leitura literária na escola, de Lajolo (2001, 2002) e de Zilberman (1982), para refletir sobre práticas que flexibilizem o currículo e contribuam para a formação leitora e humanística, despertando o prazer pelo texto literário. Utilizamos como *corpus* e base literária desta pesquisa-ação a obra contística do escritor mineiro Luiz Vilela, inclusa em antologias destinadas ao público infanto-juvenil, para a promoção, construção, reconstrução e ampliação de horizontes de expectativas dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização; Formação de leitores; Luiz Vilela.

ABSTRACT: *The present action research presents a methodological alternative as a teaching practice for the insertion of the literary text in the series of Elementary School II, of the State of São Paulo, Brazil, aiming at a practice based on and by the literary text by himself. We will use the semiotic method, developed by Bordini and Aguiar (1993), as an alternative to the literary text approach in the classroom, as well as the schooling concepts by Soares (2006), of literary reading in school, by Lajolo (2001 - 2002) and by Zilberman (1982), to reflect on practices that become the curriculum more flexible and contribute to a humanistic and reader formation, arousing the pleasure by the literary text. We used as corpus and literary basis of this action research the writer Luiz Vilela's short stories, included in anthologies direct to children and teenagers, for the promotion, construction, reconstruction and increase of students' horizons of expectations.*

KEYWORDS: *Schooling; Training of readers; Luiz Vilela.*

Introdução

Este trabalho é o relato de uma pesquisa-ação realizada com o objetivo de estudar alternativas metodológicas que contribuam para uma prática mais engajada de literatura no Ensino Fundamental II, na rede Estadual do Estado de São Paulo, visto que os textos literários são pouco explorados nessas séries e que, quando estudados, são analisados com outros objetivos, que não os da apreensão da especificidade do literário.

* Bolsista de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Três Lagoas (2014-2019), onde atua como professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa de Historiografia Literária: recepção e crítica. Doutora (2010) e Mestre (2004) em Estudos Literários pela UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Araraquara

** Mestre em Letramentos e Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três de Lagoas – UFMS.

O trabalho com obras literárias nas quatro séries do Ensino Fundamental II contribui para o enriquecimento do repertório literário, oral e escrito dos alunos, ao mesmo tempo em que desenvolve algumas habilidades importantes como a apreensão do implícito e do subjetivo, os modos de dizer próprios de cada autor, a capacidade de ler as diversas camadas do texto, a apreensão de sensações distintas pelos encontros sonoros, dentre outras formas de ampliar a compreensão dos sentidos do texto. No momento em que esse aluno chegar ao Ensino Médio, ele terá desenvolvido habilidades que lhe permitirão o desvendamento de obras literárias mais complexas, assim como será proficiente enquanto leitor.

O termo pesquisa-ação é baseado na teoria postulada por Thiollent (2007), em *Metodologia da pesquisa-ação* e, por ele definido como sendo “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concedida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 16), enfatizando que a proposta não considera os grupos estudados como limitados ou desprovidos de interesse em aprender.

O autor argumenta ainda que “um dos principais objetivos dessa proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sobre forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2007, p. 10), acrescentando que os procedimentos “a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.” (idem, *ibidem*).

O *corpus* literário dessa pesquisa-ação pauta-se na obra contística de Luiz Vilela, como suporte literário que propiciará a utilização dos métodos propostos por Bordini e Aguiar (1993), em *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*, baseados nos conceitos de escolarização, postulados por Soares (2006), e de leitura literária no contexto escolar, de Lajolo (2001, 2002) e Zilberman (1982), a fim de resgatar o prazer pela leitura dos alunos.

Como abordagem teórica selecionamos o método semiológico¹², visto que seu uso salienta a necessidade de inserção do texto literário nas séries do Ensino Fundamental II e a importância do planejamento do professor para questionar o ensino centrado no uso

¹² Em *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*, Bordini e Aguiar (1993) propõem cinco métodos: científico, criativo, recepcional, comunicacional e semiológico, dos quais relatamos a aplicação do método semiológico.



sistemático do livro didático ou nas atividades repetitivas e pouco criativas do *Caderno do Aluno*¹³.

A utilização dessa metodologia de ensino visa, assim, apresentar aos alunos o texto literário como ferramenta que propicia a ruptura e a flexibilização do atual currículo do Estado de São Paulo por promover uma prática mais centrada nas necessidades dos discentes. O planejamento do método, a partir dos contos de Luiz Vilela e dos conteúdos propostos pelo currículo do Estado, busca trabalhar com os discentes a importância da leitura em sua formação pessoal, social e acadêmica, desconstruindo algumas banalidades que a cercam no contexto educacional, atribuindo-lhe significados a fim de observarem que o sentido do texto é dialógico e ilimitado, por se construir na e pela interlocução entre leitor e autor.

A aplicação do projeto buscou diminuir a estratificação do sistema pedagógico vigente, desvencilhando, ao menos no âmbito desta atividade, a descontextualização da imposição de propósitos preestabelecidos para o ensino, como prevê a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para o ensino de língua portuguesa do 8º ano, centrada no estudo e na análise, durante o ano letivo, da tipologia prescritiva, com ênfase no anúncio publicitário. Cada “Situação de Aprendizagem”, como são chamados os capítulos do *Caderno do Aluno*, explicita e reitera o mesmo conceito da tipologia textual, prescrita para o bimestre, por meio de gêneros textuais trabalhados exaustivamente, mesclando conceitos de gramática e produção escrita, para o desenvolvimento do tema proposto pela respectiva Situação.

O texto literário – quando aparece – é utilizado como ferramenta para o ensino de gramática, dos gêneros ou de interpretação. Por isso, na tentativa de transformar esse aprendizado, o planejamento do método semiológico constitui uma alternativa para posturas diferenciadas e práticas que visualizem no texto, particularmente no literário, o caminho que auxiliará os alunos a se tornarem interlocutores e, por meio da reformulação argumentativa, a adotarem uma postura crítica frente ao texto e ao contexto posto.

Dessa maneira, a elaboração da alternativa metodológica visa apresentar, por meio da mediação docente, uma escolarização mais real e significativa para os alunos. Na visão de Cosson (2014a, p. 55), “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras mais complexas”. Portanto, cabe ao professor atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem e possibilitar ao aluno um aprofundamento de suas leituras, visto que é o

¹³ Material apostilado, disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo a todos os estudantes da rede, dividido em dois volumes semestrais por disciplina. O respectivo material privilegia os gêneros textuais, em geral, em detrimento do texto literário.



professor o elemento que pode, a partir do seu querer, reverter os pré-conceitos difundidos e disseminados na unidade escolar, promovendo práticas planejadas e engajadas para motivar os alunos.

Para tanto, duas medidas são imprescindíveis, a nosso ver, nessa prática: que esses profissionais sejam leitores e que tenham discernimento na escolha do material que utilizarão para tal finalidade, fundamentando-se “em estudos sobre a importância da leitura, sobre os mediadores de leitura e também sobre a compreensão do que seja leitura” (BORTOLIN, 2001, p. 20), pois

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para o aluno, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1982, p. 53).

Para que o professor forme leitores, ele precisa ser, antes de tudo, um bom leitor, um apaixonado pela literatura, pois “a literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.” (CANDIDO, 2011, p. 84). Se os professores forem leitores assíduos, eles também serão capazes de selecionar livros que “estimulem a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios” (SILVA, 2006, p. 40). Esses são os pré-requisitos essenciais para que o docente tenha objetividade e clareza em sua prática e conquiste a cumplicidade sincera e enriquecedora dos alunos. Contudo, ressaltamos que não é pela exclusão de um conteúdo ou “Situação de Aprendizagem” em defesa de outro, ou vice-versa, que os entraves educacionais referentes à leitura serão resolvidos, mas sim pelo entrelaçamento dos aspectos que constituem tais propostas, vivificados em um ensino real e próximo às carências dos alunos, que novos caminhos poderão ser delineados.

A aplicação da alternativa metodológica semiológica de ensino foi planejada para estimular uma vivência singular com a obra, que visasse “o enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual” (ZILBERMAN, 1982, p. 21), que repercutirá em uma nova aliança educacional democrática, sem hierarquias, em que aluno e professor se tornem coparticipantes das atividades.

A leitura dos contos literários, prezada pela teoria que a embasa, foi utilizada para



recuperar a função lúdica do ato de ler, por promover o enriquecimento das trocas comunicativas ao compartilhar as experiências. Isto ocorreu porque a prática da pesquisa-ação possibilita a produção de “[...] informações e conhecimentos de uso mais efetivo”, contribuindo para “o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos da ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (THIOLLENT, 2007, p. 81).

Desse modo, compete à instituição escolar conceber a leitura de literatura como modelo de desvelamento do mundo, preservando essas relações e dando sentido a elas “[...] e, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem se diz servir” (ZILBERMAN, 1982, p. 20).

O trabalho literário baseado em alternativas metodológicas, teoricamente fundamentadas, oportuniza ao aluno ser protagonista do ensino, emancipar-se por conceber o texto literário como fonte para suas inquietações e realizações comportamentais e sociais. Possibilita um ser-estar no mundo reflexivo e crítico, visto que esse aluno se torna capaz de relacionar os conhecimentos apreendidos, atribuir significados aos conhecimentos pré-existentes e ampliar suas percepções metacognitivas no processo de internalização do conhecimento, e não mais somente em seu simples armazenamento.

2 O método semiológico: apresentação e análise

A inserção do método semiológico em sala de aula teve por objetivo promover a oportunidade de o aluno portar-se como sujeito social e analisar as ideologias observadas por ele em relação à leitura literária na comunidade escolar. Para isso, os contos “Professor de inglês” e “Aprendizado”, de Luiz Vilela, foram utilizados como base literária capaz de evidenciar, questionar e verificar os contextos culturais diversificados de leitura da realidade escolar em análise. Nesse diálogo entre o ensino e a aprendizagem, o professor mediador instiga os alunos a criarem hipóteses para que apresentem, por meio dos relatos, entrevistas e pesquisas feitas, a realidade vivida e encontrada por ele sobre a leitura literária da unidade escolar.

Práticas como essa, oportunizam ao professor o conhecimento de como o aluno pensa e servem como pontes profícuas para o desenvolvimento de abordagens mais reais e significativas para o aprendizado do estudante, visto que promovem um diálogo entre os

sujeitos de ensino e permitem ao aluno refletir, repensar seus esquemas mentais e portar-se como ser transformador de suas ações e, conseqüentemente, de sua vida.

O uso de alternativas diferenciadas, como o método semiológico, permite aos estudantes entrarem em contato com novas percepções da realidade em estudo, por conter atividades em grupo, debates, oralidade a fim de investigar a situação problema, tida pelos alunos como um desafio a ser solucionado. Além disso, a motivação da postura protagonista, aliada à leitura de textos literários, permite ao estudante ampliar seu conhecimento linguístico, semântico e cultural, uma vez que ele é instigado a ler, criar paráfrases, elaborar paródias, fazer um uso intertextual e metalinguístico contínuo, ampliando seu repertório cultural.

A autonomia conquistada pela atividade oportuniza ao aluno uma compreensão significativa dos pressupostos e subentendidos do texto, bem como uma atitude de reformulação e reconstrução das relações sociais e culturais trazidas por ele em seu processo de socialização. Por fim, o trabalho com o método semiológico gera a emancipação do sujeito frente às hipóteses constatadas, verificadas e questionadas por ele, interagindo realidade, leitor e texto na mesma esfera comunicacional.

Como foi mencionado, o método semiológico foi planejado e elaborado a partir dos pressupostos do parâmetro curricular que prevê, para o 8º ano, o trabalho com o gênero anúncio publicitário como uma forma possível de dinamizar as aulas e possibilitar o contato com o literário, despertando o prazer e a concepção da importância da leitura nos alunos.

O método semiológico centra-se na linguagem e em seu uso social a fim de propiciar ao estudante o contato com novos títulos, novos textos literários, que não os clássicos consagrados pela literatura mundial. Tal metodologia tem por objetivo “transformar a aprendizagem numa prática cotidiana de intercâmbio e coexistência de valores diferenciados, que elegem a linguagem literária ou outras linguagens como veículo de circulação.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 132), oferecendo aos alunos condições de observar e refletir a realidade que os circunda.

Assim, o objetivo de inserir essa alternativa metodológica, que contempla o texto literário contextualizado com o currículo do Estado, visou preconizar nos alunos, além do contato com a literatura, com o mundo da escrita e dos sentidos, uma leitura interativa em que “leitor e autor se aproximam por meio do texto” (BRITO, 2001, p. 22), possibilitando ao primeiro realizar “[...] um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir do seu projeto de leitura, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e/ou sobre o autor.” (BRITO, 2001, p. 22).



Essas ações salientam uma visão de texto e de leitura como “[...] uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência” (BRITO, 2001, p. 26) para apreender os sentidos do texto, pois só assim o literário poderá ser visto pelos alunos como arte. Desse modo, cabem ao professor e à unidade escolar atuarem em prol da diversificação da proposta curricular, mas ambos precisam estar habilitados para capacitar o aluno na adequação das estratégias apreendidas para a construção de hipóteses, fornecendo “condições para que se estabeleça a interlocução.” (KLEIMAN, 1989, p. 40).

O método semiológico baseia-se na teoria semiológica bakhtiniana que observa as práticas linguísticas “não na neutralidade de um sistema ideal, mas dentro de contexto social concreto que tem existência.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 133). Seu uso propõe, portanto, um ensino que conduz o aluno a reconhecer, além da ideologia, os implícitos transmitidos pelos textos a fim de portar-se como sujeito ativo, analisando as manifestações linguísticas de maneira mais crítica e menos pacífica, compreendendo, por meio da leitura, a intenção do signo veiculado por aquela obra dentro de seu uso social, estando, para isto, atento aos níveis de sentidos dos textos e ampliando sua capacidade de ler o mundo.

Para a realização do método, os alunos fizeram a produção de vários textos, como entrevistas, resenhas, resumos, descrições, dentre outros, a fim de examinar o valor e o espaço concedido à leitura no ambiente escolar. Apresentados os objetivos e a temática da atividade, os alunos dividiram-se em grupos para a coleta de dados, entrevistando diversos profissionais da comunidade escolar para verificarem a concepção e a importância que a leitura tinha na vida desses entrevistados em suas vidas. Com essa sondagem inicial, os discentes refletiram sobre o papel da leitura na vida da unidade escolar. Os alunos ficaram surpresos ao constatarem que alguns desses profissionais atribuíam pouca relevância à leitura, dada a pouca quantidade de livros lidos nos últimos tempos.

Ao término das entrevistas, os alunos fizeram resumos, análises, apresentações e explicações, selecionaram o material que faria parte do jornal e depois leram os contos “Professor de inglês”, de Luiz Vilela (1999), e “Aprendizado”, de Luiz Vilela (1996), para finalmente produzirem o jornal em que se abordasse a discussão e a ampliação dos conhecimentos sobre o projeto “A leitura na comunidade escolar”.

Ao término da pesquisa, os alunos reuniram-se e elaboraram um relatório com os resultados obtidos e expuseram-no oralmente ao restante da turma. Em forma de debate, selecionaram, por meio de votação, quais dos resultados obtidos comporiam a matéria

jornalística que fariam como atividade final do projeto. Depois de selecionado parte do material, os alunos foram questionados sobre como a escola incentiva à leitura e quais os meios mais recorrentes utilizados por professores e funcionários para o acesso à leitura. Em seguida, eles realizaram a leitura individualizada dos contos para a constatação, ampliação e reconstrução da realidade, por meio da reflexão proporcionada pelas várias etapas da aplicação do método.

O conto “Professor de inglês” tem como temática a realidade de uma sala de aula, em que o ato de leitura e as relações de poder são impostas pelo sistema educacional. Como figura representativa desse sistema, temos o professor de inglês, Godofredo, uma pessoa autoritária, que responde grosseiramente aos alunos, ameaçando-os com notas baixas e com a possibilidade de reprovação. Godofredo não chama os alunos pelo nome, mas sim pelos números correspondentes da lista de chamada, evidenciando o valor quantitativo do sistema educacional. O seu “saber dar aula” resume-se à estruturação e à repetição da mesma técnica: ler e tomar a leitura, o que leva a atividade a ser vista, pelos alunos, com repúdio, e, pelo professor, como um método para se adquirir fluência em inglês e, ao mesmo tempo, manter a classe em ordem. Godofredo, figura representativa do comportamento de muitos docentes, despreza o efeito artístico a ser transmitido pelo texto, visto que o mais importante era constatar se os alunos tinham estudado a lição e sabiam pronunciar as palavras corretamente. Essas atitudes evidenciam o questionamento e a crítica feita pelo autor, Luiz Vilela, sobre como a promoção da leitura é realizada pelo sistema educacional.

No conto, a ação do professor faz com que o aluno Carlos, ao assistir à sua primeira aula, aterrorize-se com a forma de ser, de se portar e de lecionar de Godofredo, o que lhe provoca um sentimento de insatisfação com o espaço escolar. Isso causará um abalo na formação leitora de Carlos, uma sensação de solidão por não poder interagir e dialogar, que o conduz à compreensão por meio de um caminho “espinhoso e melancólico [...] a constatação das perdas que o tempo acarreta ao ser humano” (MAJADAS, 2000, p. 65). A experiência traumática provoca o amadurecimento do aprendiz, que, a duras penas, começa a perceber as dificuldades futuras pelas quais terá de passar.

O conto “Aprendizado” (VILELA, 1996) narra a história de Eduardo, aluno que tirou nota máxima na redação e recebeu elogios do professor. Orgulhoso de si, o menino só pensa em chegar em casa e mostrar aos pais a folha redigida com “um dez grande, escrito com tinta vermelha, seguido de um ponto de exclamação” (VILELA, 1996, p. 26). Tanta euforia provoca a inveja de Jordão e Grilo, que pedem para ver a redação escrita por ele. Sentindo-se



ameaçado por esses colegas, Eduardo diz que a levaria ao colégio no dia seguinte, pois estava com pressa. Jordão e Grilo utilizam-se de vários subterfúgios para conseguir a redação e, depois de muito importunar Eduardo, rasgam-na. Este, enfurecido, dá um murro em Jordão, que conta com a ajuda de seu amigo Grilo para se levantar e se aproximar com os punhos fechados, ensinando uma lição a Eduardo.

Depois da leitura dos dois contos comentados, a turma foi instigada a escrever uma nova história, utilizando-se de fatos retirados do cotidiano, para parodiar as situações ficcionalizadas, que visaram fomentar o protagonismo consciente e questionador dos alunos. As paródias produzidas apresentaram claramente uma proposta de sentido, pois a leitura das produções feitas por eles nos permitiu diferenciar o que e a quem eles dizem, assim como as razões do seu dizer e os mecanismos linguísticos utilizados.

O perceptível cuidado com a seleção semântica e a escolha vocabular foi gerado pela motivação do texto em seu contexto real de enunciação, tornando possível a concretização da produção textual, visto que os aprendizes encontraram, na temática abordada pelos contos lidos, situações estritamente ligadas ao seu dia a dia. A respectiva abordagem produziu nos alunos a percepção de que a literatura nos ajuda a entender melhor o mundo e as relações ao nosso redor, e, de algum modo, motivou a realização da atividade proposta por ter uma razão de ser e um sentido estreitamente ligados às vivências dos discentes.

Uma das paródias recriou os desastres cometidos por alguns alunos no primeiro dia de aula, causando riso e desestabilizando a ordem, e, simultaneamente, despertando a familiaridade dos outros alunos com a temática a ser revelada e denunciada: a problemática existente nas relações escolares. A criação de uma situação corriqueira e, ao mesmo tempo, carnavalesca, promoveu a intertextualidade com o conto lido, evidenciando a sua percepção do contexto real do qual faz parte, em que o riso reitera uma crítica que não é feita a um indivíduo ou outro especificamente, mas ao grupo. Desta forma, o aluno tece, por meio de elementos textuais semânticos, uma crítica às situações vivenciadas no ambiente escolar, com a intenção de destruí-las “pela sátira [que] renasce através do riso e age de forma positiva” (BAKHTIN, 1979, p. 23): criticar e desvendar a ideologia detectada, como forma de superá-la.

As atividades produzidas pelos alunos apontam a consciência reflexiva da realidade externalizada pelo conto e vivida por eles enquanto alunos, uma vez que criaram em suas paródias personagens carnavalescas, enfrentando peripécias, em seu primeiro dia de aula, desestabilizando e subvertendo a ordem instituída pelo professor.



Os textos produzidos pelos alunos serviram como metáforas às razões que o levaram a escrever, demonstrando uma análise crítica de seu contexto escolar pela reprodução das falas do professor e da diretora, que revelaram e denunciaram os processos culturais e as relações estabelecidas pelos sujeitos no ambiente escolar. A presença dos vocábulos “quirida”, “mudei”, “me respeita”, “graça”, “colaborou”, nas produções textuais demonstrou a construção de um posicionamento crítico do aluno perante certos comportamentos da instituição escolar. Tal postura nos leva ao

reconhecimento da dimensão política da leitura [...] e através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência (BRITO, 2006, p. 89).

Pudemos perceber, pelo trabalho produzido, que as leituras realizadas e as várias etapas da aplicação do método semiológico contribuíram para a formação de um sujeito mais consciente de seu entorno. As ações e atitudes dos docentes, reproduzidas nos textos dos alunos, são caminhos para expor suas volições por novas mudanças, por isso estigmatizam-nas, criticam-nas, para, em seguida, mostrarem, por meio das criações textuais, seus próprios desejos – de uma aula mais interativa, com leituras diferenciadas, não limitadas à arguição, como fazia o professor de inglês do conto.

As descobertas dos alunos e suas percepções sobre a realidade só foram possíveis devido ao planejamento e à aplicação da alternativa metodológica. A leitura individual e a escolha do material, baseados nas reais necessidades da turma, favoreceram a “percepção da estrutura do texto, a inferência do tom, a intenção, a atitude do autor que explicita os processos de compreensão desencadeados num momento da leitura.” (RANGEL, 2005, p. 18). É importante destacar que a sondagem inicial é essencial para que o docente perceba as reais necessidades da sala e, assim, selecione textos que, de algum modo, tenham sentido em suas vivências, despertando a reflexão e o gosto pela leitura.

A alternativa metodológica aplicada em sala de aula, aliada à obra literária selecionada, rompeu os horizontes de expectativas dos alunos, ao possibilitar que refletissem e questionassem a prática de leitura feita pela escola e as relações que se originam desta atividade. Esse processo denota uma abordagem do ensino literário menos estruturalista, que leva em consideração a experiência de vida, a história e a prática linguística dos alunos.

O trabalho trouxe à situação de ensino-aprendizagem uma nova ordem, através do

contato livre e familiar entre os sujeitos, expresso inicialmente pela mudança de atitude dos alunos e, em seguida, do professor, colocando ambos como elementos fundamentais de um sistema, em que o docente pode propor novas iniciativas em prol de um ensino mais significativo, focado em ações colaborativas.

A aproximação dos textos utilizados na atividade, juntamente com a produção escrita dos alunos, possibilitou observar que, por meio do intertexto, “o leitor solidifica e amplia o conhecimento da sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo que, como já sabemos, é em última análise, a própria leitura.” (COSSON, 2014, p. 63).

Ao final do processo, os alunos produziram um jornal, síntese do trabalho realizado com o texto literário e a sondagem da importância da leitura na comunidade escolar, aliado à realização social e comunicativa do anúncio publicitário utilizado, gênero textual proposto pelos PCNs e pela “Situação de Aprendizagem” do caderno do aluno da respectiva série.

Nesse sentido, a confecção de um jornal, como produto final, mostrou ser um modo eficaz de proporcionar ao aluno o contato e a reflexão sobre a variedade dos gêneros discursivos. Com o respectivo projeto, propiciou-se uma aprendizagem mais real e significativa, fazendo da escola um espaço sociointerativo de conhecimento por fomentar práticas pedagógicas diversificadas, que propaguem um bom relacionamento entre seus pares, fortalecendo-os para a promoção de ensino mais vivo, dinâmico, interacionista, com foco no desenvolvimento cognitivo e construtivo de seus estudantes.

Os trabalhos, materializados nas atividades apresentadas e no jornal, salientaram os ganhos significativos que a escolarização da leitura literária teve, revelando a atitude criativa e sócio-comunicativa dos alunos, como sujeitos históricos e atuantes em sua realidade, que, por meio dos diversos gêneros textuais abordados e do contato com o texto literário, ganharam e impuseram suas vozes.

O projeto salientou a importância da realização de atividades mais reais no currículo, em que os alunos possam figurar como protagonistas do ensino-aprendizagem, introduzindo ideias e conceitos, argumentando e defendendo seu ponto de vista, interagindo, socializando e divulgando experiências, fazendo da sala de aula um ambiente mais acolhedor e humanístico, promovendo um ensino mais qualitativo. Para lograr tais ações foi preciso que o professor, mediador do processo educacional, não perpetuasse o ensino sem “qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 76), mas sim, fornecesse ao discente alternativas em que ele pudesse “enxergar por si próprio e à sua

maneira, as relações entre meios e métodos empregados [...]” (SCHÖN, 1959, p. 25).

As ideias, veiculadas pelas produções textuais do jornal, demonstraram a ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos, como resultado da aplicação da alternativa metodológica, ao longo do ano letivo. Percebeu-se que a leitura literária pode servir como “porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem, permanecendo no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um” (LAJOLO, 2001, p. 44 – 45).

Considerações finais

O letramento literário contribui para a diminuição das diferenças sociais, já que possibilita a todos saber que a “leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30), ou seja, a leitura do texto literário é necessária ao homem, pois dá sentido ao mundo e a ele mesmo. Acreditamos que a mudança de atitude ainda reside na figura do professor, que, utilizando de sua autonomia, pode propiciar aos alunos uma proposta diversificada que atenda aos objetivos esperados pela turma.

Deste modo, para o êxito no ensino de literatura, em primeiro lugar, é essencial que os próprios profissionais internalizem a importância da leitura para que possam ser capazes de despertar o prazer e o gosto por essa atividade, pois só quem sente prazer com a leitura literária é capaz de despertar este sentimento em seus aprendizes. Em segundo lugar, são necessárias ações que pressuponham trabalho e planejamento, baseados em alternativas metodológicas que propiciem uma prática transformadora e enriquecedora, conciliando o discernimento da atividade e da seleção literária com a mediação do professor. Não basta possibilitar o contato com o livro, é preciso mediar a descoberta de seus sentidos. Nesse sentido, a utilização de um dos métodos utilizados por Bordini e Aguiar, (1993), em *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*, mostrou-se bastante eficaz. Os métodos propostos, na referida obra, fazem parte de uma pesquisa realizada na década de 90, contudo, podemos afirmar que continuam válidos. Pudemos constatar que as dificuldades encontradas pelas autoras na época não sofreram grandes alterações e a melhor forma de se promover o gosto pela leitura literária continua sendo a escolha de textos literários adequados à realidade de cada turma, aliada a planejamentos e métodos eficazes.

A pesquisa-ação desenvolvida mostrou a importância da inserção do texto literário, como forma de escolarização dos conteúdos postulados pelos PCN's, ao elucidar como é possível flexibilizar a prática docente por meio da reflexão e do planejamento do ensino, dentro da esfera da transversalidade, que permeia os gêneros discursivos, incluindo entre eles o gênero literário. As práticas desenvolvidas permitiram aos discentes, pelas técnicas, teorias e planejamentos utilizados, uma aprendizagem e um ensino mais efetivo, com a imersão em um ambiente de letramento, que, segundo Mortatti, “é uma questão de cidadania, promovendo a integração entre escola e sociedade e estabelecendo relação com a realidade do alunado em questão” (2004, p. 107). Tal postura rompe com a estrutura tradicionalista de escola, ao mostrar que é possível trabalhar com o gênero literário no ensino fundamental, desde que faça sentido para o aprendizado e a vivência do aluno, não sendo algo gratuito e descontextualizado.

Para o sucesso do processo, vale salientar a opção pelo gênero conto, elemento primordial deste projeto de leitura, por conter “la narratividad y la ficcionalidad, la extensión, la unidad de concepción y recepción, la intensidad de efecto, la economía, la condensación y el rigor” (PACHECO; LINARES, 2006, p. 149), elementos que motivaram os alunos a lerem o texto sem manifestar fastio ou descontentamento, pois, por abranger as mais variadas temáticas, o conto, funciona como uma espécie de “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária.” (BOSI, 1998, p. 31). Ainda, segundo Edgar Allan Poe, que teorizou sobre o conto, o gênero tem como um de seus componentes básicos sustentar o interesse do leitor, permitindo a leitura de uma única assentada, preservando, assim, a sua unidade de efeito. Fator fundamental para o sucesso do projeto, visto que a desastrosa leitura fragmentada de trechos de romances não permite a apreensão do todo. Por meio da narrativa breve, com um modo de dizer muito com poucas palavras, os contos de Luiz Vilela, estudados em sala, serviram para mostrar aos alunos os prazeres que podem advir da leitura de uma obra literária, assim como as descobertas e inquietações despertadas em nosso ser, graças à unidade de efeito construída pelo autor, capaz “de atuar no leitor como uma espécie de abertura [...] em direção a algo que vai muito além do argumento literário contido no conto” (CORTÁZAR, 2006, p. 152).

A leitura dos contos de Luiz Vilela, concomitante à prática dos métodos, demonstrou que a literatura é uma manifestação de práticas sociais relacionadas à necessidade de representação da realidade e que seu ensino pode desenvolver no aluno o “ingresso ao mundo da ilusão que se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita



uma visão de mundo” (CANDIDO, 1973, p. 65). Essa prática torna-se, assim, necessidade educacional em uma sociedade que não preza a cultura do livro, que não dissemina o contato com a leitura e que não propicia ao aluno o contato com o texto literário. Para isso, é necessário não apenas oferecer livros, mas mostrar como encontrar em suas páginas “respostas e alternativas para algumas questões que têm a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de leitura e de literatura pelas quais optamos” (MORTATTI, 1989, p. 27).

Para o sucesso do processo, é necessário que aluno e professor estabeleçam interação fundada no prazer, na livre interpretação e na liberdade que legitima o ato de ler, ou seja, em uma concepção da leitura literária como um fenômeno social, articulado e planejado a partir de seu funcionamento sócio-histórico, “a fim de formar um aluno/leitor não só para um vir-a-ser, mas para um aqui e agora, principalmente transformador” (MORTATTI, 1989, p. 43). Nesse paradigma, o aluno não é apenas sujeito passivo que recebe as orientações e concepções transmitidas pelo professor, mas é coautor da obra, pois foi convidado a inferir, refletir, julgar, dialogar com o texto lido.

Referências:

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORTOLIN, Sueli. *A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador*. Marília: UNESP, 2001.
- BOSI, Alfredo. (Org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- BRITO, Eliana Vianna. *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: _____. EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M.Z. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. Ede. Nacional, 1973.
- _____. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 12. ed. Revisada e ampliada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro dobre azul, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In: _____. *Valise de cronópio*. Trad. e org. Davi Arrigucci Junior e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.



- _____. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 2002.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- POE, Edgar Allan. *Poemas e Ensaios*. Trad. Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 1999.
- Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa /Coord. Maria Inês Fini*. – São Paulo: SEE, 2008.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferência sobre leitura – trilogia pedagógica*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. e org. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Armed, 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo. Ática, 1992.
- _____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: _____. EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M.Z. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VILELA, Luiz. *Contos da Infância e da Adolescência*. São Paulo: Ática, 1996. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Tarde da Noite*. São Paulo: Vertente, 1970. 5.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Recebido em: 13/07/2017

Aceito em: 05/12/2017