

ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

THE TEACHING OF LITERARY READING IN 6TH TO 9TH GRADES: THOUGHTS AND EXPERIENCES

Lays Fernandes dos Santos³⁵

Resumo

As dificuldades contemporâneas pelas quais a escola passa (ausência de disciplina de literatura no Ensino Fundamental, poucos recursos materiais, formação literária deficiente do professor e outras tantas específicas de cada comunidade escolar) emperram o desenvolvimento do aluno como leitor-literário, mas não devem constituir impossibilidades. As barreiras que se apresentam no caminho que a escola deve percorrer em busca da formação do aluno-leitor devem ser ultrapassadas tendo como base uma revisão sobre a importância do ensino de leitura e das práticas pedagógicas adotadas. O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da importância do trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental, ainda que a Literatura não constitua disciplina obrigatória nesse segmento, e apresentar posteriormente uma experiência didática de ensino de leitura visando à formação do leitor literário inspirada nas ponderações apresentadas.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Leitor-literário.

Abstract

Our school system faces certain contemporary difficulties – the lack of literature classes, poor resources, insufficient literary knowledge by teachers, amongst others – which do stiffen the development of students as literary readers, but should not make it impossible. In order to overcome the barriers faced during this process, schools must start with an analysis of the importance of Literary Studies, and the pedagogical practices currently adopted. This paper aims at presenting reflections concerning the relevance of the work with literary texts with these students, even though Literature is not a mandatory subject. It also presents a classroom task inspired by these reflections, and which aims at developing literary readers.

Keywords: Teaching. Reading. Literary reader.

³⁵ Graduada em Letras (Português/Literaturas- UFF), Mestra em Letras (UFRJ), doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ), Professora da Escola Municipal Francisco Portugal Neves / FME. E-mail: laysferran@gmail.com

Introdução

A afirmação “os jovens não gostam de ler” vem reverberando nas casas, nas ruas, na mídia e nas escolas. De fato, são muitas as atividades que a vida contemporânea oferece aos jovens a fim de alcançarem satisfação imediata, seduzindo-os facilmente. Deixam, muitas vezes, de lado algo que deveria ocupar um lugar de prioridade para se dedicarem horas a fio apenas às atividades que lhes trazem agrado, como jogos virtuais, bate-papo em redes sociais, séries, filmes... O que não é de se estranhar, afinal, somos mais felizes quando o que nos move é o prazer.

Não é diferente quanto à leitura. Quando lemos o que nos interessa, a leitura não nos parece um fardo. Não importa sua extensão. O que nos atrai são o conteúdo e a forma. Mas por que o aluno se distancia tanto dos livros que geralmente compõem o rol de leituras indicado pela escola? Não há para ele algo que o contente dentre os elencados? E quanto aos livros que podem despertar seu interesse, poderiam ser inseridos nesse repertório acadêmico? Estas são questões que devem ser levantadas pela escola, principal responsável pela formação do aluno-leitor, para que, a partir delas, reavalie se suas práticas são coerentes com seus objetivos e faça os ajustes que julgar relevantes.

Contudo, o que se verifica, em geral, é que as aulas de leitura distanciam os alunos dos livros, pois, frequentemente, eles são colocados em contato com os clássicos da literatura sem que lhes seja oferecido suporte estratégico para compreensão e apreciação estética do texto. Não há aqui qualquer intenção de desmerecer as grandes obras que compõem nossa cultura literária e que devem, sim, chegar a todos. A questão é como chegar a elas com consciência e prazer. Afinal, a simples reprodução e a exigência de uma posterior verificação de leitura – práticas recorrentes nas escolas - não promovem a formação do leitor literário. Na verdade, promovem a formação de um aluno cumpridor de tarefas.

Para que a escola alcance o objetivo de formar leitores literários, é necessário buscar, em primeiro lugar, meios que aproximem o aluno do texto, tendo em vista que, se o caminho do leitor ao texto for árduo, provavelmente ele optará por outra

atividade que lhe seja mais acessível e a afirmação de que “os jovens não gostam de ler” continuará ecoando.

Com o intuito de colaborar para reflexão sobre a formação do aluno-leitor na escola de Ensino Fundamental, este artigo abordará questões teóricas sobre o ensino da leitura literária nesse segmento escolar e, em seguida, apresentará uma experiência pedagógica de atividade de leitura baseada em tais considerações.

A importância do ensino de leitura literária no Ensino Fundamental

A importância do ensino de literatura se constitui pela forma com que apresenta questões que falam da vida humana por meio do trabalho com as palavras. Através dela é possível nos descobrirmos, visto que “A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas” (PETIT, 2009, p. 7), e descobrirmos o outro, conforme pondera Compagnon (2009, p. 47):

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores distanciam dos nossos.

Também Candido (2011) destaca o grande valor da literatura, considerada por ele como um bem incompressível, pois garante a integridade espiritual da pessoa, atendendo a necessidades profundas do ser humano. Trata-se de um bem cultural que não pode ser negado a ninguém. Afinal, todos, sem qualquer distinção, devem ter acesso aos bens culturais.

Podemos afirmar, então, que o estudo do texto literário é o meio que nós, professores, dispomos para promover ao aluno a oportunidade de explorar a si mesmo e o outro, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e ampliando sua compreensão de mundo ao compartilhar experiências e sentimentos suscitados pela leitura.

Por isso, há a necessidade de refletirmos sobre as práticas de leituras presentes na escola, visto que esta constitui a principal instituição de que a sociedade dispõe para ter acesso ao contato regular e metódico com a literatura.

É necessário que o estudo da leitura literária se realize de maneira sistemática, a fim de que se torne uma prática específica com fim no que Cosson (2014, p. 12) chama de letramento literário, esclarecendo que

Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

O letramento literário proporciona ao aluno a possibilidade de entrar no universo ficcional, para dentro da realidade do texto, onde tudo é possível, e ali seja capaz de explorá-lo, de refletir e de construir o gosto estético pela leitura. Para Cosson (idem, p. 23), o papel da escola é o de principal responsável pelo letramento literário:

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Contudo, a escola atual enfrenta vários desafios nas mais diversas áreas, especialmente no que diz respeito ao ensino de literatura. A falta de materiais pedagógicos e a má formação profissional são apenas alguns dos empecilhos que devem ser vencidos para que o ambiente escolar se torne um espaço efetivo de construção desse conhecimento. E, diante desse contexto indigno, a literatura, que hoje sofre tanto apagamento, não encontra nem mesmo na escola um lugar de reconhecimento.

No Ensino Médio, constitui-se disciplina, porém sua abordagem encontra-se muito comprometida, sendo reduzida ao ensino *sobre* a literatura – pois ainda é vista apenas como um fenômeno de movimentos estéticos e não de literatura. Estuda-se a história da literatura, seus autores, as escolas literárias e pouco ou nada se analisa da

linguagem literária. O aluno, por sua vez, não encontra gosto pela matéria, pois apenas lhe é exigida a memorização correspondente de autor-obra-estilo de época.

Já no Ensino Fundamental, encontra-se em pior situação, visto que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001), a disciplina Literatura não é prevista para a composição de sua grade curricular.

Essa ausência acaba por colocar o texto literário no mesmo lugar dos textos não-literários, ficando à critério do professor o estabelecimento de tais distinções e a criação de estímulos para que o aluno se aproprie das especificidades do texto literário, que exige reflexão artística tanto na sua construção quanto na sua percepção. Sem um lugar delimitado, o estudo de literatura corre o risco de “sobrevoar” o currículo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental sem encontrar pouso, deixando os alunos carentes de seu estudo, o que os leva a apresentar pouca experiência de contato com a percepção artística de construção de sentidos. Contudo, é importante observar que deixar de levar literatura àqueles que ainda não são formados leitores literários por supor que não serão capazes de compreender e interpretar, além de preconceituoso, configura um boicote ao conhecimento e uma contribuição poderosa para manutenção dos distanciamentos culturais entre aqueles que detém o saber e aqueles que jamais o alcançarão, senão por meio da instituição escolar, fazendo com que o acesso real ao literário continue sendo privilégio de pequenos grupos.

O que se percebe hoje por meio de conversas informais entre professores e entre estes e alunos é que muitos estudantes reconhecem a importância da leitura e alguns poucos até afirmam gostar de ler. No entanto, os trabalhos realizados em sala de aula com relação aos textos elencados pelas escolas os afastam dos livros, fazendo com que a interação entre o aluno e o texto se realize precariamente. Isso ocorre tanto pelo fato daquele não compreender o seu caráter artístico, ficando “*a mercê*” da leitura do docente, quanto, muitas vezes, pelas escolhas pedagógicas do professor, que acaba por reproduzir com seus alunos a forma como se relaciona com o texto e por utilizar apenas seu próprio cabedal de leituras em suas aulas. O professor não ousa

experimentar novos textos e novas práticas pedagógicas que visem a aproximação de fato do aluno com a literatura.

Outra questão crítica que distancia o aluno da leitura é o tipo de abordagem que prioriza o resultado e deixa de lado a contemplação, cedendo lugar à leitura avaliativa no espaço escolar, transformando-se em um entrave ao gosto de ler. Em vez de ser ela a própria motivadora de si mesma, a leitura tornou-se um pesar aos olhos dos discentes, pois percebem que o propósito do estudo de texto é a avaliação posterior, seja em forma de preenchimento de fichas, de provas ou de debates que devem ser cumpridas ou até mesmo forçadas, como bem afirma Pennac (1993, p. 67): “E assim vão nossas existências: ele traficando fichas de leitura, nós face ao espectro de sua repetência, o professor em sua matéria ultrajada... E viva o livro!”

É preciso que a leitura seja uma atividade possível, prazerosa e significativa, visto que, em concordância com Kleiman (1995, p. 16),

ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler na sala de aula: para uma grande maioria dos alunos a leitura é difícil demais justamente porque não faz sentido.

Certamente não é a leitura com fim na avaliação da competência leitora do aluno que estabelecerá a necessária harmonia entre ele e a leitura. É o prazer. É claro que o objetivo da leitura literária na escola não se limita à fruição, pois, caso esse fosse o seu fim, distanciaria o aluno de todas as possibilidades de experiências e reflexões que a literatura pode lhe oferecer. Afinal, a leitura sem qualquer compromisso de conhecimento não mobiliza o leitor, não o empurra do lugar em que está e já conhece em direção a novas percepções de mundo. O fundamental é que o aluno se sinta atraído, que perceba prazer na atividade de leitura. É o início de tudo. É, sim, o primeiro passo de aproximação íntima com o texto. É a leitura por fruição que o instigará e que poderá fazê-lo avançar e superar seu próprio limite, buscando novas aprendizagens, visto que “A partir do momento em que esses adolescentes estejam reconciliados com os livros, eles vão percorrer voluntariamente o caminho que vai do

romance ao autor, do autor à sua época e da história lida a seus múltiplos sentidos” (PENNAC, 1993, p.122).

Cabe ao professor a tarefa, às vezes não muito simples, de estabelecer o encontro do aluno com o deleite que a literatura traz em si, mostrando que cada um é livre para seguir seu caminho de leitor, abraçando suas próprias escolhas, pois “O professor não é, aqui, mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés” (PENNAC, 1993, p. 115).

Afinal, o prazer do texto é latente, necessitando apenas da impulsão do professor, com uma prática docente adequada, para fazer o aluno saltar do lugar cômodo em que se encontra em direção à satisfação de adquirir conhecimentos, de exercer reflexões, de submeter-se a novos sentimentos. É necessário levar o aluno a compreender que ler é um caminho de liberdade em que não se permite ser refém inconsciente do que é ditado pelo mercado, pela crítica ou pela opinião alheia. Trata-se de um percurso de construção pessoal, como afirma Petit (2009, p. 72):

Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos.

Com o intuito de alcançar o letramento literário, o ensino de leitura deve ser revisto e deve se desvincular de práticas pedagógicas ultrapassadas que não estimulam os interesses do aluno nem do professor e que não levam em consideração o caráter artístico, carregado de sentidos, do qual o texto literário é constituído. Ao contrário, deve ser prazeroso e voltado à formação humana, visto que nos conduz para além da realidade imediata, através de suas reflexões e ampliações dos sentidos, tão necessários ao desenvolvimento humano.

Ao rever sua prática, com base em reflexões teóricas, o professor tem a oportunidade de reafirmar procedimentos que já adota e/ou reformular outros que lhe pareçam pouco ou nada significativos para atividade de mediação da relação entre o aluno e o texto. Pensando nessa intervenção tão necessária, será apresentada, a

seguir, uma experiência pedagógica realizada em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino a partir das reflexões teóricas apresentadas.

Uma proposta de atividade de leitura

A partir da inquietação em relação à precária situação do ensino do texto literário no segundo segmento do Ensino Fundamental, surgiu em mim a necessidade de rever minha prática e buscar meios para contribuir para que a atividade de leitura se realizasse de forma mais significativa e prazerosa para os participantes.

Percebi, então, a necessidade de experimentar ações pedagógicas que colaborassem com a tentativa de seduzir os alunos a se aproximarem do texto literário. Para isso, elaborei atividades didáticas baseadas na proposta de Cosson (2014), que, com o intuito de colaborar pedagogicamente com o ensino de literatura, apresenta dois tipos de sequências didáticas: uma básica e outra expandida. O objetivo delas é promover o letramento literário possibilitando ao aluno aprimorar sua capacidade de interpretação.

A sequência básica proposta por Cosson (*idem*) para o ensino de literatura é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o primeiro passo do letramento literário e consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Para Cosson (*ibidem*, p. 54), o encontro do leitor com a obra exige uma preparação que “requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo”.

A introdução consiste na apresentação do autor – sem que os dados bibliográficos ultrapasse o interesse dos alunos – e da obra – apresentando-a fisicamente –, com a finalidade de quebrar a resistência do aluno à leitura, levando-o a receber a obra de maneira positiva.

Quanto à etapa de leitura, o autor adverte que não se pode perder de vista os objetivos, pois a leitura escolar necessita de acompanhamento. Para tanto, o autor propõe intervalos – dentro de um tempo estabelecido previamente - quando se trata de leituras extensas, como de livros inteiros, para que o docente tenha a oportunidade

de perceber as dificuldades que seus alunos possam apresentar. Nesses intervalos, o professor deve convidar o aluno a apresentar o resultado de sua leitura por meio de uma conversa ou uma outra atividade pedagógica, “mas é importante que a atividade seja pertinente com a leitura efetiva feita pela maioria dos alunos” (COSSON, 2014, p.63).

A interpretação é a etapa em que são realizadas inferências a fim de chegar à construção do sentido do texto; esta etapa é constituída por dois momentos: um interior – que é chamado de “encontro do leitor com a obra”, momento em que o leitor se sente tocado pelo que leu – e outro exterior, que se refere à explicitação da reflexão sobre a leitura.

A sequência expandida para o ensino de literatura surgiu da necessidade de deixar mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literários. Esta sequência apresenta as mesmas etapas da sequência básica acrescidas de dois momentos de interpretação, um de contextualização e um de expansão, os quais favorecem o aprofundamento do texto.

O primeiro momento de interpretação se dedica à interpretação global da obra, incluindo a exploração de aspectos formais, enquanto o segundo se destina ao aprofundamento dos aspectos mais pertinentes ao propósito da leitura.

A etapa de contextualização, que acontece entre as duas interpretações, é compreendida como “o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível [...]” (COSSON, 2014, p. 86). Nesta parte, pretende-se chegar ao aprofundamento da leitura explorando um ou mais contextos que a obra apresenta.

Na expansão, momento final da sequência, o autor destaca a importância dos processos de intertextualidade, afirmando que esta etapa “a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2014, p. 94).

A sequência didática escolhida para trabalhar como estratégia metodológica foi a expandida, porque melhor se ajusta ao estudo de uma obra, apresentando um número maior de etapas que facilitam o acompanhamento da leitura e de sua

reflexão. Esta sequência oportuniza ainda uma aproximação mais íntima entre o aluno e o texto literário. É, ao mesmo tempo, coletiva por envolver também a mesclagem de diferentes percepções – do aluno, dos colegas de turma e do professor.

A proposta buscou desenvolver o gosto pelo literário, o potencial crítico e reflexivo tão necessários à formação do leitor e ao seu refinamento estético, sem a preocupação com uma posterior cobrança avaliativa, sem tornar a leitura uma moeda de troca. Assim, as atividades decorridas da leitura foram opcionais para os alunos, que poderiam exercer o direito de participar ou não, pois, como assevera Pennac (1993, p. 132), “O fim é a obra. A obra nas mãos deles. E o primeiro de seus direitos, em matéria de leitura, é o direito de se calar”.

Foi a partir da reflexão do trecho relatado por Pennac (idem, p.88):

Ele nos tomava pelo que éramos, jovens colegiais incultos e que mereciam saber. Nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele, os textos não caíam do céu, ele os apanhavam na terra e nos oferecia para ler.

que surgiu a necessidade de olhar o aluno tal qual ele é, para, então, selecionar aquilo que era de seu real interesse. Buscou-se uma obra que se coadunasse com o perfil dos alunos – adolescentes de escola pública, com pouca experiência com textos longos e que apresentavam pouquíssimo interesse pela leitura de romances. São alunos que, por residirem em comunidades em que convivem com o tráfico de drogas, demonstravam interesse por histórias que envolvessem crime e, como é comum para faixa etária, também por histórias de amor. Enfim, não se tratava de alunos ideais, mas de alunos reais, muito parecidos como os da narrativa de Pennac (1993, p.101):

Oh! Não esses alunos cuidadosamente calibrados para atravessar bem depressa os altos pórticos das grandes escolas, não, os outros, aqueles que se fizeram despachar dos liceus do centro da cidade porque seus boletins não prometiam nada parecido com vestibular, nenhum vestibular mesmo.

Tentando reunir os interesses expostos acima, a obra que escolhi como objeto de estudo foi o livro “12 Horas de Terror”, de Marcos Rey, que narra a história de Júlio, rapaz que sai de uma cidade de interior e vai para São Paulo morar com seu irmão Miguel. Certa noite, quando chega ao apartamento de seu irmão, encontra o local todo revirado. O telefone toca e uma voz feminina avisa para Júlio sair imediatamente dali e encontrá-la na estação de ônibus. A partir desse momento, o suspense toma conta da história e Júlio e Ruth (dona da voz ao telefone) vivem 12 horas de muitas emoções, revelações e reviravoltas.

Realizada a escolha, surgiu a primeira dificuldade a superar: a quantidade de exemplares disponíveis na escola. Eram quinze exemplares para uma turma de 30 alunos. A solução, no momento, foi deixar de lado o planejamento de curso e lançar mão da leitura oral diária em sala de aula, com os alunos compartilhando o livro em duplas. Afinal, “Cada leitura é um ato de resistência. De resistência a quê? A todas as contingências” (PENNAC,1993, p. 80). Nesse caso, a contingência era de estabelecer como prioridade o trabalho com a leitura e adiar o planejamento previsto. Essa opção se deu também apoiada na afirmação de Petit (2013, p. 56) de que “Ler é portanto a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico”. Era hora de exercer o direito de ocupar o tempo escolar com essa atividade tão preciosa que é a leitura.

Pelo fato de não haver perspectiva dos alunos levarem os livros para casa, pois não havia exemplares equivalentes ao seu número, foi preciso fazer uma adaptação significativa na proposta expandida de Cosson (2014), que previa leituras realizadas em casa, intercaladas por momentos de interpretações que ocorreriam na escola. As sete etapas previstas foram reduzidas a seis, havendo ainda alteração de algumas etapas.

A realização de toda a leitura do livro em conjunto favoreceu o surgimento de situações de aprendizagens não previstas, conforme seguem:

Motivação

Momento de preparação do aluno para se inserir no universo da obra.

Houve, nesta etapa, apresentação de manchetes de jornais que abordavam assuntos sobre violência urbana, sequestros, tráfico de drogas e relacionamentos afetivos conturbados pela criminalidade, a fim de que os alunos inferissem sobre os temas que poderiam aparecer nos jornais, como notícias. A partir de tais inferências e posterior leitura das notícias, seguiu uma conversa informal sobre as questões apresentadas, respeitando as diferentes opiniões que surgiam, com o objetivo de levar os alunos a opinarem sobre como a criminalidade interfere na vida pessoal e social das pessoas. Os alunos, então, refletiram e compartilharam seus pensamentos sem constrangimentos e de forma amistosa e, assim, puderam conhecer os pontos de vistas de seus colegas.

Introdução

Refere-se à apresentação do autor e da obra.

A obra foi apresentada aos alunos solicitando que observassem detalhes da parte física do livro – ilustração, título, autor, tipografia - e imaginassem o possível enredo. Foi estimulado que expusessem suas percepções, mantendo um certo suspense sobre o que poderia ser abordado no texto, como pode ser percebido na declaração abaixo:

Primeira coisa que a gente percebeu foi o cara apontando a arma na capa, assim, logo de cara (...) Tem um cara apontando a arma para o personagem. O personagem principal, vamos dizer assim. E foi até que, tipo, já deu um susto, tipo: “Doze Horas de Terror”, será que vai ter alguma coisa interessante? (Aluna 1)

Foi realizada, ainda nesta etapa, a leitura da orelha do livro em que o autor da obra, Marcos Rey, é apresentado para que os alunos continuassem a fazer suas previsões sobre o romance a ser lido.

Leitura

Nesta etapa, a leitura deveria ser feita prioritariamente extraclasse. Professor e alunos buscariam delimitar, em parceria, os prazos de finalização de cada parte da leitura. Contudo, devido às circunstâncias, foi feita a leitura colaborativa pela professora, em voz alta do primeiro capítulo do livro – “Depois das seis” –, como

narradora, com a participação de dois alunos que deram vozes aos personagens deste capítulo – Júlio e a personagem feminina misteriosa.

A leitura favoreceu os alunos a permanecerem em silêncio e atentos e, por se tratar de suspense, muito motivados a darem continuidade aos capítulos seguintes. Estimulou ainda, por exigência deles próprios, atenção às entonações que expressassem maior dramaticidade e dinâmica exigidas pelo texto, criando um certo encantamento pelas palavras que ganhavam vida nas vozes dos colegas de turma. Foi possível perceber ainda o contentamento no comprometimento conjunto para realização da leitura, conforme demonstra a fala da aluna:

foi tudo muito em grupo, a gente participou do projeto em grupo... interagimos com o livro! (Aluna 2)

Contextualização/ segunda interpretação

A contextualização é a exploração da obra em seu contexto; tem como objetivo o aprofundamento compartilhado da leitura.

Cosson (2014) propõe sete distintas contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. A teórica explicita as ideias que sustentam a obra; a histórica apresenta a época que a obra encena ou o período de sua publicação; a estilística centra-se nos estilos de época, analisando a relação entre a obra e o período no qual se insere; a poética observa como a obra está estruturada e seus princípios de organização; a crítica trata da recepção do texto, cuidando da crítica em suas várias vertentes ou da história da edição da obra; a presentificadora estabelece a relação entre a obra e o presente da leitura e, por fim, a temática aborda o assunto apresentado na obra.

A opção que mais pareceu adequada para ser adotada foi a contextualização temática, por ser também mais familiar para os alunos, pois

ela retoma o caminho 'natural' do leitor que, sem compromisso com o saber literário, comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou dos temas tratados na obra (COSSON, 2014, p. 90).

Ao escolher a contextualização temática, foi necessário atentar para que a atividade se voltasse para a repercussão de um tema dentro da obra. Afinal, o estudo era sobre literatura e não sobre marginalidade e suas consequências.

De acordo com Cosson (idem, p. 91), há casos em que “o resultado da contextualização será apresentado com a segunda interpretação”, e essa foi a opção, tanto por questão de economia de tempo (já que havia uma previsão de gasto de tempo maior com as leituras em conjunto), quanto por considerar que a contextualização temática da obra é de fácil percepção para os alunos. Decidimos, então, que a contextualização temática e a segunda interpretação se constituíssem uma só atividade.

A proposta foi que cada aluno trouxesse para sala de aula uma imagem (de revista, de jornais, de internet ou desenhos feitos por eles mesmos) que estivesse em consonância com a obra, cabendo ao aluno justificar oralmente para a turma o motivo por que escolheu a imagem e fixá-la no mural. Assim foi construído, de forma colaborativa, um painel que representou a percepção de cada um sobre o que estava lendo e revelou que os alunos estavam cientes dos temas envolvidos no livro, como pode ser observado abaixo nas fala da aluna, quando se refere ao tema do livro:

O livro tem muito a ver com esse negócio de gangues, violência, policiais corruptos [...] (Aluna 1)

Continuação da leitura em sala

O fato de não poderem realizar o restante da leitura em casa, pois os livros ficavam guardados na escola, fez nascer esta etapa que não era prevista na proposta de Cosson (2014) e muito contribuiu para a conservação do suspense e do interesse dos alunos, como expõe a aluna:

E ele prende a sua atenção porque, como é de suspense, você sempre quer saber mais o que vai acontecer. (Aluna 3)

Nas aulas seguintes, outros personagens surgiram e, com eles, outros alunos se dispuseram a participar lendo em voz audível suas falas, assim como foi alterada a voz do narrador, que passou a ser representada por alguns alunos que disputavam a vez.

A cada aula foi respeitado o limite de tempo para que os capítulos fossem lidos, pois, conforme Cosson (2014, p. 81), “Ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura.” Percebe-se, então, a importância do professor conhecer o ritmo de leitura de seus alunos para que o prazo seja ajustado a seu perfil.

Após a leitura dos primeiros capítulos, foi realizado apenas um intervalo, já que a obra apresenta uma linguagem bem atual e bastante dinâmica, com intenso uso do discurso direto, o que agilizou a leitura. Também porque, sendo um livro de suspense, a curiosidade dos alunos não permitiria respeitar mais que um único intervalo.

O texto proposto para este momento foi a música “O meu guri”, de Chico Buarque. A escolha foi feita por ser um texto de gênero distinto do que estava sendo lido, por conter forte carga poética, por ser pouco provável que os alunos tivessem oportunidade de ter acesso a ele fora do ambiente escolar e por estabelecer uma ligação com o romance pelo tema que apresenta, a criminalidade, porém por outra perspectiva. Enquanto na obra estudada a perspectiva é a do irmão do traficante, na música a perspectiva é da mãe do ladrão.

Foram necessárias duas leituras da música, pois muitos alunos não conseguiram perceber a temática do texto. Após a segunda leitura, houve um silêncio. Um silêncio reflexivo. O tempo que cada corpo exige para digerir o alimento. Alimento da alma. O silêncio foi interrompido pelo espanto de dois ou três alunos que se mostraram sentidos pelo fim trágico da personagem. Em seguida, outros alunos também se manifestaram apontando a percepção que a mãe possuía sobre seu filho.

A discussão abordou ainda o que havia em comum entre o livro e a letra da música, sendo criada a possibilidade de comentar como assuntos corriqueiros da realidade são apropriados e transfigurados pela literatura.

No transcorrer da leitura do livro, vários questionamentos referentes a conteúdos próprios do estudo da língua surgiram. E, sendo assim, as aprendizagens tornaram-se mais significativas, porque nasceram da vontade autêntica dos alunos de aprender, como questões referentes à prosódia, ao uso de travessão, de reticências, de vírgula, do pretérito mais-que-perfeito e dúvidas vocabulares. Dessa forma, o

conteúdo realmente necessário àquele grupo foi trabalhado de forma adequada, não na ordem prevista pelo planejamento, mas à medida que surgiam os interesses e sem usar o texto como subterfúgio para o ensino de gramática.

Expansão

Trata-se de colocar outra obra em contraste e confronto com a lida por meio de seus pontos de ligação. Contudo, a atividade de expansão foi modificada a partir de duas propostas apresentadas pelos alunos: de incentivar os colegas das outras turmas da escola a lerem o livro e de escreverem histórias de suspense.

A primeira ideia consistiu em elaborar um vídeo composto por fotos e pela filmagem de uma roda de discussão sobre o livro com declarações pessoais sobre a leitura realizada.

Para a apresentação do vídeo, foi criada uma cena de crime, no pátio da escola, composta pela silhueta de um corpo riscada de giz no chão e uma bolsa de viagem com a imagem de Popeye (dados que remetiam à história do livro). A cena foi cercada por uma faixa de isolamento e nela havia também uma televisão expondo o vídeo editado pelos alunos.

A intenção foi despertar o interesse dos alunos que passavam pelo pátio, o que teve uma resposta muito positiva, pois muitos se interessaram na cena e assistiram ao vídeo.

A segunda proposta, redigir um conto de suspense, foi realizada por nove alunos que se dispuseram a escrever sem que houvesse recompensa de pontuação para nota, apenas pelo prazer de compor o “livro de contos de suspense da turma”.

Considerações finais

É necessário que a escola reconheça o seu papel de formadora de leitores literários, pois é ela o principal meio de apropriação da cultura letrada e do acesso ao texto literário. Afinal, diante da precária situação cultural em que vivemos (em que se valoriza a aquisição material e se consome apenas o que é superficial e de fácil absorção), de que outra maneira o aluno, principalmente de escola pública, poderá

entrar em contato com a literatura legitimada pelos currículos escolares, senão por meio de sua instituição de ensino?

O ensino de leitura literária implica na formação de um leitor autônomo, capaz de fazer suas próprias escolhas de leitura e não ser um refém inconsciente do que é ditado pelo mercado, pela crítica ou por opinião alheia. Para tanto, é preciso que o estudo de literatura no Ensino Fundamental alcance um patamar de maior destaque nas aulas de leitura, visando à aproximação íntima e prazerosa do aluno com o texto, sem que esteja atrelado a pontuações posteriores.

A sequência didática expandida proposta por Cosson (2014) revelou-se, com base no comportamento e nas declarações dos alunos, uma alternativa de estratégia pedagógica capaz de estimular a reconciliação do leitor com o texto literário, visto que alguns alunos declararam em vídeo ter considerado o livro muito interessante e instigante, enquanto outros, mais tímidos, disseram em particular que aquele havia sido o primeiro livro lido por inteiro e que haviam gostado muito, pedindo, inclusive, emprestado para que um parente também o lesse.

A experiência pedagógica oportunizou a reflexão e o compartilhamento dos pensamentos dos alunos sobre o tema do livro e promoveu o estudo da língua portuguesa à medida que surgia o interesse real a partir da leitura, como questões referentes à prosódia, ao uso de travessão, de reticências, de vírgula, do pretérito mais-que-perfeito e a dúvidas vocabulares e sem que a leitura fosse usada como subterfúgio para o ensino de gramática. O texto ocupou o lugar de protagonista nas aulas de leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura** In: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. cap. 1, p. 171-193.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Traduzido por Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Traduzido por Leny Werneck. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2 ed. Traduzido por Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

REY, Marcos. **12 horas de terror**. São Paulo: Global, 2006.