LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

LITERATURE READING IN ELEMENTARY SCHOOL II

Sheila Oliveira Lima[1]
Tatiele Jesus Faria[2]

RESUMO: A leitura do texto literário canônico ainda é uma prática de difícil implementação nas escolas da educação básica, seja pela falta de acervo, seja pelas ausência de práticas de mediação. Neste trabalho, é apresentada uma proposta de formação de leitores voltada para estudantes do 9º ano, centrando-se na exposição de práticas relativas a dois contos: "Pai contra mãe", de Machado de Assis, e "Uma vela para Dario", de Dalton Trevisan. A partir dos resultados do projeto, realiza-se uma análise dos efeitos que a mediação pode produzir na formação de leitores mais críticos e conscientes, habilitados a melhor aproveitar o potencial criativo e reflexivo oferecido pela literatura canônica. A proposta de mediação e a análise de seus resultados baseiam-se, primordialmente, em estudos realizados por Jouve (2013), Rouxel (2013), Colomer (2007) e Andruetto (2017).
PALAVRAS-CHAVE: Leitura Literária. Formação de Leitores. Ensino Fundamental. Machado de Assis; Dalton Trevisan.

INTRODUÇÃO

A leitura do texto literário na escola, a despeito dos diversos esforços empreendidos pela pesquisa acadêmica, pelas propostas metodológicas inovadoras e pelos programas de distribuição de obras para as bibliotecas escolares, configura-se ainda um grande desafio para o professor de língua portuguesa.

No Ensino Fundamental II, a leitura do texto literário parece ainda se manter como coadjuvante num espaço em que se valorizam mais as atividades relativas à norma gramatical e, mais recentemente, às estruturas dos gêneros textuais. Nesse contexto, apesar das muitas críticas que se têm empreendido sobre o uso da literatura como pretexto para o ensino de gramática, não é raro encontrar nos livros didáticos atividades em que a obra literária figure apenas como suporte para a lida com a metalinguagem gramatical ou mesmo com a identificação dos elementos constitutivos do texto literário e do gênero em que este se configura.

[1] Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina - PPGEL-UEL e do Mestrado Profissional em Letras -UEL – Profletras - UEL), Londrina, PR, Brasil; https://orcid.org/0000-0002-0993-8228; sheilalima@uel.br
[2] Mestra pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras e Professora pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte -SEED, Londrina, PR, Brasil; https://orcid.org/0000-0001-9473-7748; tatielefaria@gmail.com.

À ausência ou pouca ocorrência de atividades dedicadas à leitura do texto literário no livro didático soma-se a precária estrutura das escolas públicas, que padecem da falta de espaço e de pessoal treinado para a manutenção de bibliotecas dedicadas ao público jovem e à formação do leitor.

Nesse cenário, a condução de um processo de formação de jovens leitores no Ensino Fundamental II tem exigido de seus professores muita persistência, aprofundamento teórico-metodológico e uma boa parcela de criatividade.

Neste artigo, apresentamos uma proposta de trabalho com a leitura do texto literário voltada a estudantes do 9º ano, cujo objetivo é a formação do leitor a partir de uma abordagem que valoriza a visada subjetiva do aluno, porém, sem perder de vista um tratamento didático que recorra ao conhecimento teórico de literatura como forma de melhor amparar o processo de leitura e interpretação da obra literária.

A proposta aqui exibida resulta de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Londrina, entre os anos de 2018 e 2020. O estudo teve por objetivo criar uma metodologia para a formação de leitores de literatura que capacitasse os alunos a lidar de maneira autônoma e autoral com obras mais complexas, em geral, reconhecidamente canônicas.

Conforme se verá adiante, a leitura do texto ficcional já era uma prática bastante difundida na escola em que se realizou a pesquisa. Entretanto, observava-se uma predileção do grupo em questão por textos da literatura de massa, marcados por certos clichês narrativos e por uma linguagem quase sempre literal.

Nesse sentido, era notório que os alunos aos quais se dirigiu a pesquisa-ação cultivavam certa atração pelo universo ficcional, confirmando o que Candido (1995) afirma a respeito da necessidade que todos temos do universo fabulado. Entretanto, a restrição a um mesmo universo linguístico e simbólico representava um desafio no sentido de possibilitar aos alunos daquele contexto escolar uma maior autonomia e a expansão das suas condições de letramento.

Isto é, entendemos que a fixação em um único e parco – do ponto de vista linguístico e literário – universo ficcional pouco ou nada contribuiria para uma formação mais complexa e para um entendimento mais amplo e aprofundado das potencialidades da língua e de suas produções textuais.

A partir de tais constatações, buscou-se constituir um percurso formativo que lançasse desafios de leitura baseados em uma concepção de obra literária marcadamente “difícil”, não apenas em termos linguísticos, mas, sobretudo, nos conteúdos que veicula. Deste modo, amparados em Andruetto (2017), entendemos que uma das condições fundamentais do trabalho com a leitura na escola é levar ao aluno obras que possam causar algum deslocamento, no que se refere ao modo de pensar e compreender o seu entorno. Trata-se, portanto, de buscar um trabalho com a leitura do texto literário que possa cumprir o efeito que Freire (2005) já anunciava quando cunhou o termo *palavramundo*, ao se referir ao processo de alfabetização, em que o leitor parte de seu universo familiar e, munido do conhecimento letrado, a ele retorna, ressignificando-o. No caso do leitor mais proficiente, já totalmente alfabetizado, a leitura deve fazer alguma diferença no modo como ele volta seu olhar ao mundo, sendo capaz de ressiginificar esse espaço aparentemente já conhecido.

Nesse sentido, a leitura de obras que exigem do leitor em formação uma revisão de seus conceitos de língua, de linguagem literária, de ficção, de ética etc., é, em si, um processo formativo de grande valor. Entretanto, sabemos que vivenciar esses processos de deslocamento não é algo que se opere de maneira simples ou mesmo sem uma certa parcela de sofrimento, já que será preciso abandonar alguns confortos que a literatura de massa pode nos oferecer, seja por sua linguagem mais familiar ou pelo ideário trivial que veicula. Para tal enfrentamento, faz-se necessário um amparo que a escola pode e deve proporcionar, seja nas figuras do professor de língua portuguesa ou do bibliotecário como leitores experientes, seja por meio de projetos como o que aqui apresentamos e cujos resultados analisamos.

Vale ressaltar que a proposta apresentada e analisada a seguir conta com três pressupostos de base, que amparam todas as reflexões a respeito das motivações e caminhos para conduzir a formação de um leitor mais autônomo, complexo e criativo. A primeira delas refere-se à relação intrínseca entre leitura e subjetividade, expressa, principalmente, nas primeiras impressões que os leitores têm diante das obras. Essa relação é valorizada em nossa metodologia, embora ela não seja tomada como como fator limitador das interpretações.

Nesse sentido, outro dos nossos pressupostos se faz relevante: o compartilhamento, conceito que traduz a necessidade de reconhecer tanto o aspecto polissêmico da literatura quanto os limites impostos pelo próprio texto. É no ato de compartilhamento das interpretações e das checagens destas com o texto lido que se dão as negociações de sentido e a própria revelação do que é possível ou não ler em uma mesma obra.

Por fim, na base dessa relação contributiva entre subjetividade e compartilhamento, está a metodologia, configurada a partir da proposta de Jouve (2013), que toma a leitura do texto literário como um retorno a si. Isto é, o leitor sai do seu lugar de conforto e se depara com um outro (eu lírico da poesia, narrador ou protagonista de uma narrativa), que lhe propõe uma outra leitura de mundo a partir de enunciados que serão veículos de uma interação única. Esse processo de interação entre leitor e obra pode levar o leitor a repensar seu mundo e seu estar no mundo.

Nessa rede de complexidades, subjetividades e intersubjetividades, parece-nos imprescindível delimitar pontos de ancoragem, espaços dialógicos e de expressão verbal que constituam sistematizações, estabilizações de sentidos. Em nossa proposta, conforme se verá, esses espaços de síntese seriam as atividades de registro de discussões sobre as obras e a redação de diários de leitura, instrumentos que possibilitam a manutenção da subjetividade sem que se abra mão da pertinente atenção à materialidade dos textos.

O projeto se configurou pela leitura de 6 obras literárias, trabalhadas pelos alunos em sala de aula, ao longo de dois meses, numa escola do Norte do Paraná, no ano de 2019.

Neste artigo, apresentaremos as atividades e os resultados obtidos a partir da leitura dos contos “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan, e “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, bem como uma discussão a respeito da mediação como fator essencial na formação de leitores durante o Ensino Fundamental II.

1 UM CARRINHO NA CONTRAMÃO

Embora muito se discuta a respeito da importância da leitura, sabemos que a relação dos alunos com o ato de ler apresenta muitos obstáculos, sobretudo com relação às leituras ofertadas pela escola. Essa relação, tão pouco profícua, recebe por parte dos educandos a alcunha de “tarefa árdua e enfadonha”. Tamanho desinteresse pelos livros e por todos os elementos ligados ao mundo da leitura é a realidade enfrentada por muitos professores. E, mesmo que utilize o acervo disposto pela biblioteca escolar a seu favor, o docente não logra êxito, uma vez que se trata de um ambiente que, muitas vezes, não seduz, não desperta o interesse ou o fascínio que os professores esperam ou que gostariam que houvesse.

Foi partindo dessa realidade, vivenciada em salas de aulas do Fundamental II, que nasceu a primeira tentativa, no ano de 2012, de mudar no ambiente escolar a relação dos

alunos com os livros e, consequentemente, com a leitura. Foi identificado que grande parte dos educandos apresentavam grande resistência em frequentar a biblioteca, alegando que os livros que ali se encontravam não eram interessantes, que não sentiam prazer na tarefa de mergulhar nas capas e prefácios à procura de uma narrativa, ou de utilizar aquele ambiente para leitura.

Diante de tanta recusa, a primeira ação empreendida foi oferecer uma aula por semana dedicada exclusivamente à leitura, o que representava vinte por cento da carga horária, já que a grade curricular de língua portuguesa nas escolas do Paraná conta com cinco aulas semanais da disciplina para o Ensino Fundamental II.

O fato de nomear uma aula da semana para o ato de ler garantiu aos alunos uma rotina, uma organização. Desta forma, eles sabiam que, naquele dia específico, durante a aula, iriam desenvolver atividades relacionadas à leitura. Inicialmente surgiram muitos questionamentos sobre a maneira como seriam avaliados em relação à leitura, tendo em vista que não estavam habituados a realizar tarefas que não lhes rendessem alguma nota.

Diante dessa situação, notou-se que o trabalho com a leitura, naquele contexto, deveria extrapolar os enquadramentos comuns dados pela relação de ensino-aprendizagem. Não se tratava apenas de desenvolver nos alunos as habilidades e competências relativas à leitura. Era necessário alterar a relação que tinham com o ato de ler, compreendendo-o como uma atividade cujo valor e significado estão no fato de se tratar de um processo e não de um produto. Para tanto, entendeu-se que o melhor caminho seria ressignificar as práticas leitoras, compreendendo-as como práticas culturais, que extrapolam a medida dada pela escola – com avaliações, provas, notas etc. – e inscrevendo-as em esferas mais amplas de interação com o mundo.

A despeito dos questionamentos dos estudantes (e talvez exatamente porque eles existiram), viu-se a necessidade de manter a proposta, tornando-a ainda mais orgânica em relação às atividades desenvolvidas pela disciplina. Deste modo, orientou-se que os educandos que já possuíam o hábito de ler trouxessem a obra já iniciada em casa para continuar sua leitura na sala de aula, ou que se organizassem para devolução de obras já lidas e empréstimo de novos livros na biblioteca. A ideia era que a aula pudesse garantir essa liberdade em relação à leitura, fortalecendo o vínculo do aluno com a obra literária e com as práticas leitoras.

Para os alunos que mantinham pouca familiaridade com a leitura, expressa na ausência de iniciativa para acessar a biblioteca escolar ou mesmo outros acervos públicos, foi organizada, pela professora, uma coleção de obras para acesso na própria sala de aula, as quais podiam ser manuseadas livremente pelos estudantes.

Num primeiro momento, os livros foram transportados, de maneira despretensiosa, para a sala, com o intuito de oferecer, principalmente, uma opção de leitura aos alunos que não frequentavam a biblioteca escolar e oportunizar um primeiro contato com o livro. Entretanto, a ação criou a atmosfera perfeita para falar sobre livros, sobre capas, sobre narrativas, e passou a ser assumida pelos alunos como “aula de leitura”. Era rotineiro, por exemplo, um aluno questionar o outro sobre sua leitura atual e, diante da resposta, despertar para o desejo de conhecer a obra, o que, não raro, levava-o a solicitar à professora que incluísse o título no acervo da classe.

Essa primeira prática gerou outras atividades relacionadas à leitura, como apresentação oral de livros, na qual uma obra era lida, e ao final do bimestre, apresentada aos colegas. Nessa atividade, cada aluno contribuía também com o mural literário exposto no colégio, divulgando, em formato de texto publicitário, a obra lida, além de apresentá-la oralmente no seminário.

Como consequência, posteriormente, os livros passaram a ser escolhidos pelas sedutoras apresentações dos colegas, feitas nos seminários, e pelos cartazes dispostos nas paredes da escola, que estimulavam o interesse dos demais estudantes em apresentar aos companheiros enredos ainda desconhecidos.

O acervo, de propriedade da professora, era composto por volumes de histórias em quadrinhos, best-sellers, piadas, revistas de curiosidades científicas e históricas, fábulas etc. No decorrer dos anos em que a caixa de livros circulou no ambiente escolar, novos volumes foram incorporados, e, com o deslocamento constante, foi necessário encontrar uma solução para o transporte, que passou a ser feito em um carrinho de supermercado.

Figura 1 - Carrinho de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da professora (2018).

Para que o carrinho fosse atrativo e pudesse motivar os alunos a interagir com os volumes, foi decorado com placas em material MDF, que indicavam a direção dos destinos literários mais "visitados" pelos educandos: *Acampamento meio-sangue,* numa referência ao romance de aventura mitológica *Percy Jackson e o ladrão de raios,* do escritor norte americano Rick Riordan, e *Hogwarts,* a escola de magia para bruxos e bruxas da série *Harry Potter,* da escritora britânica J. K. Rowling, entre outros.

Com a dinâmica do carrinho de leitura, não demorou para que os alunos se apropriassem de sua organização. Uma vez que era de uso de várias turmas, necessitava de regras de organização, de modo a facilitar a localização do último livro lido ou de um novo exemplar inserido no carrinho. As obras do carrinho não podiam ser levadas para casa, então, para facilitar a identificação do ponto em que havia interrompido a leitura, o aluno tinha a liberdade de deixar marcadores entre as páginas, cuja posição era respeitada por todos os participantes das turmas.

O acervo do "carrinho de leitura" já contava com todas as obras oriundas da caixa de leitura somadas a outras obras adquiridas posteriormente, como novos volumes de histórias em quadrinhos, piadas, poemas, aventuras, romances, releituras de clássicos, contos de fadas, revistas voltadas à ciência e curiosidades, e alguns clássicos da literatura. Todavia, a maior parte dos volumes ainda pertencia à literatura de massa.

Foi nesse contexto que surgiu a oportunidade de introduzir um trabalho novo a partir daquele já realizado no ambiente escolar com o carrinho de leitura, cujo objetivo era criar

uma metodologia que pudesse expandir o horizonte do leitor, com um aprofundamento a partir de textos literários de maior complexidade formal, vale dizer, os canônicos.

Uma turma foi selecionada para participar do projeto. Os educandos já estavam inseridos nessa dinâmica de leitura, também contavam com a "aula de leitura" semanal, parte da turma frequentava a biblioteca escolar, possuíam interesse pelo carrinho de leitura ou trocavam livros entre si. No entanto, percebia-se que suas escolhas partiam de obras mais "atuais", que tinham relação com filmes e séries, primando pela literatura de massa, representada principalmente pelos *best-sellers* infanto-juvenis, como as séries *Harry Potter* e *Percy Jackson*, as obras do escritor norte americano Nicholas Sparks, entre outros. O desafio, portanto, era expandir o horizonte de leitura dos alunos, colocá-los diante de obras "difíceis", tanto do ponto de vista da linguagem quanto dos temas abordados, muitos deles distantes do universo atual do aluno ou mesmo tão próximos que poderiam até representar um momento de tensão em vez do tão prometido prazer da literatura.

Diante de tal complexidade, o projeto se configurou no sentido de proporcionar amparo do professor e dos colegas, por meio de práticas coletivas de leitura, de modo a compartilhar dificuldades, angústias, entusiasmos a respeito dos textos, conforme se verá em detalhes mais adiante.

A realização da proposta de práticas compartilhadas de leitura de obras canônicas se deu a partir da realização da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da UEL, a qual foi desenvolvida em uma escola de pequeno porte no Norte do Paraná. O projeto contou com a participação de alunos do 9º ano, cuja turma contava com 36 alunos, de faixa etária entre 14 e 17 anos e, em sua maioria, oriundos da zona rural.

Conforme já mencionado**,** o projeto teve como objetivo criar uma metodologia com a perspectiva de expandir o horizonte do leitor, com um aprofundamento a partir de textos literários de maior complexidade formal, canônicos. Pretendeu, ainda, elucidar em que medida uma obra clássica, acompanhada pela mediação e considerando a subjetividade do aluno, pode expandir o horizonte de expectativa do leitor das séries finais do Ensino Fundamental.

Para efetivar tal proposta, consideramos, de saída, que a prática da leitura literária permite vivenciar novas indagações, questionamentos, inquietações, experiências, diferentes realidades e situações, sem que, para isso, o leitor precise deixar de lado a individualidade, a subjetividade. Tais práticas constituem, por si só, uma atividade bastante enriquecedora.

Partimos da hipótese de que um trabalho sistematizado com a literatura poderia ampliar o horizonte de leitura do educando, assim como desenvolver seu conhecimento literário e sua criticidade.

Diante disso, o trabalho deu-se por etapas, sendo que a primeira delas foi a aplicação de um questionário para aferir os hábitos de leitura dos sujeitos de pesquisa. Participaram dessa etapa da pesquisa 27 alunos. As respostas aos questionários revelaram que, quando interpelados sobre o hábito da leitura, grande parte dos alunos (15 respondentes) afirmou que possui o hábito de ler, 11 responderam que não possuem e apenas um não quis opinar.

Em devolutiva, na sala de aula, quando comparamos os gráficos 3 e 4, a seguir, percebemos que a maioria dos alunos afirmou gostar da leitura, mas uma parte significativa justificou não possuir o hábito. Questionados, posteriormente, sobre os resultados dos gráficos mencionados, os alunos externaram que o hábito da leitura é aquele realizado todos os dias, ou com certa frequência, ação que não era realizada por parte deles.

Embora, grande parte dos alunos tenha assinalado a opção “sim” para o gosto pela leitura, muitos ponderaram que poderiam apreciar a leitura, uma vez que tivessem a liberdade de escolher as obras partindo dos gostos pessoais. E exemplificaram suas preferências: piadas, histórias em quadrinhos, biografia de jogares de futebol ou best-sellers.

Figura 2 - Você possui o hábito de ler?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

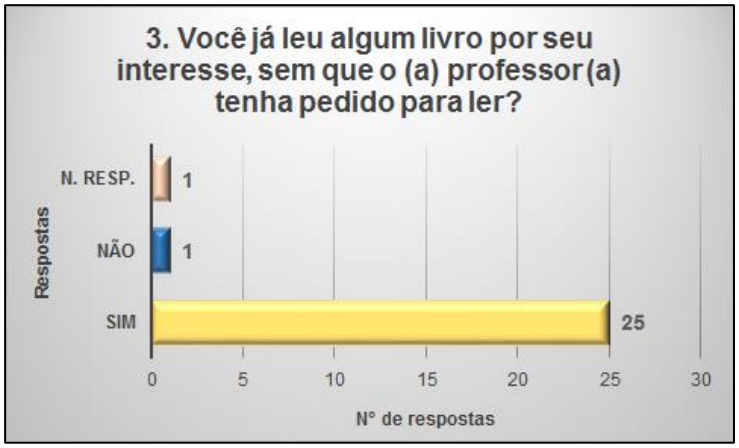
Figura 3 - Você gosta de ler?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

A questão que gerou o gráfico apresentado na Firgura 4 tinha a finalidade de descobrir se o hábito de realizar leituras acontecia mesmo sem exigência do professor. Grande parte dos alunos, 25 educandos, respondeu que realizavam leituras sem que fosse um pedido do professor, apenas um afirmou que só realizava a leitura se o professor pedisse e um não respondeu (Figura 4).

Figura 4 - Você já leu algum livro por seu interesse?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Uma das questões tinha por objetivo aferir, das obras já lidas no decorrer do ano, quais e quantas consideravam literatura canônica ou literária. Todos os alunos responderam que pelo menos um livro lido no período era literatura canônica. Esse resultado deu-se como fruto de uma outra atividade realizada com a turma no início do ano letivo, a leitura compartilhada da obra *A hora da Estrela*, de Clarice Lispector.

Em relação ao uso do carrinho de livros, todos os participantes da pesquisa justificaram gostar das aulas com seu uso. Entre os motivos apresentados pelos alunos, os mais comuns foram:

> “(...)torna a aula mais prazerosa”.
> “Eu acho bem divertido”.
> “Porque ensina coisas novas”.
> “A leitura fica mais gostosa”.
> “Pela variedade de livros que pode ler com seus amigos.
> “Porque era uma aula divertida e diferente.”
> “Porque sempre tinha uma revista interessante.”
> (FARIA,2020, p. 61)

Na questão que tange ao acervo do carrinho de leitura, os alunos podiam assinalar mais de uma alternativa, as mais selecionadas foram os exemplares de livros baseados em séries ou que se tornaram séries posteriormente e as revistas “Mundo estranho” (Figura 5).

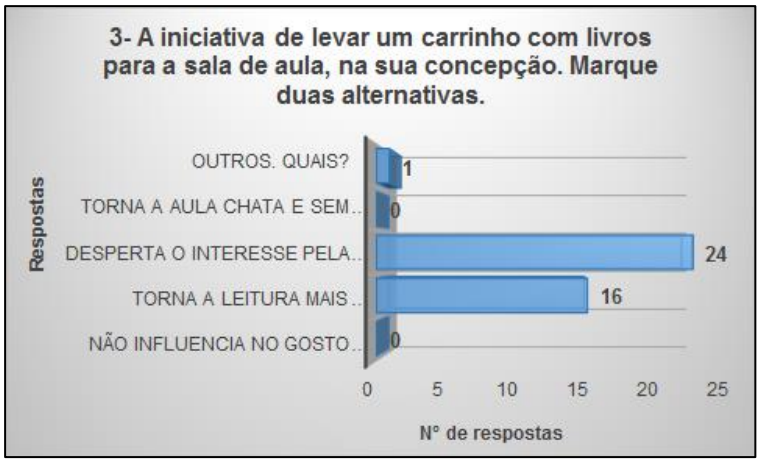
Figura 5 - Quais livros do carrinho mais te agradam?



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

Quando questionados sobre a iniciativa do uso do carrinho para promover a leitura, os alunos foram enfáticos em afirmar que a iniciativa desperta o interesse pela leitura, tornando-a mais prazerosa (Figura 6).

Figura 6 - A iniciativa de levar um carrinho com livros para a sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal do professor (2019).

A aplicação desse questionário no processo de pesquisa permitiu documentar os hábitos e ações envolvendo a leitura na referida turma, salientando, então, algo que antes era constatado apenas no olhar da professora, de maneira empírica: a dinâmica do carrinho com livros construiu uma oportunidade para trabalhar com a leitura, no entanto, apenas como ponto de partida. Desta maneira, o trabalho poderia ser ampliado.

Aferidos os dados do questionário, foram selecionados contos de seis autores diferentes para a construção das atividades de intervenção. O trabalho foi desenvolvido com os seguintes contos*: Seminário dos Ratos*, de Lygia Fagundes Telles; *O barril de Amontillado*, de Edgar Allan Poe, com tradução de Samuel Titan Jr.; *Pai contra mãe*, de Machado de Assis; *A nova Califórnia*, de Lima Barreto; *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; e *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen, com tradução de Viviane Da Rocha Prado.

No que se refere à escolha das narrativas, procurou-se selecionar, dentre os vários nomes expressivos da literatura, textos do gênero conto, de diferentes autores, de diversas nacionalidades e períodos, com temáticas diversificadas, no intuito de oferecer, de forma progressiva, certa “dificuldade” ao leitor.

A escolha primou por obras que não apresentavam desfechos idealizados ou clichês. O intuito, ao selecionar narrativas incialmente contrárias ao gosto da maioria, foi causar um estranhamento e, por outro lado, propiciar reflexão sobre a diversidade temática que a literatura pode abordar.

A escolha do gênero conto foi de suma importância no desenvolvimento do projeto, pois a narrativa curta viabilizou a leitura e discussão em sala de aula, assim como o desenvolvimento de atividades com foco mais preciso, seja na linguagem ou no conteúdo veiculado.

Após a aplicação do questionário, foram disponibilizadas no carrinho de leitura doze novas obras, dos mesmos autores dos contos que seriam trabalhados no projeto. Foram elas: *Conspiração de nuvens*, de Lygia Fagundes Telles; *Quem tem medo de vampiro*, Dalton Trevisan; *Vozes do retrato*, Dalton Trevisan; *Melhores contos*, Lima Barreto; *Seminário dos ratos*, Lygia Fagundes Telles; *Histórias extraordinárias*, Edgar Allan Poe, tradução e adaptação de Clarice Lispector; *A cartomante e outros contos*, Machado de Assis; *Contos escolhidos*, Machado de Assis; *Os melhores contos*, Lima Barreto; *Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros*, tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. A inserção de novas obras permitiu registrar a adesão aos novos livros e o interesse pelos autores abordados durante a execução do projeto.

1.1 Manobras do carrinho renovado

Antes da prática com o primeiro conto, cada aluno recebeu um pequeno caderno para realizar as anotações pertinentes à leitura e discussão das narrativas. Foram orientados sobre seu uso e esclarecidos que não seria um caderno destinado à correção de atividades. Seu intuito foi criar oportunidades para que os educandos se expressassem de maneira subjetiva sobre a leitura. O conteúdo das anotações, questionamentos e comentários realizados durante a leitura dos contos foram utilizados para discussão posterior, em grupo focal, cujos resultados constituíram a conclusão do projeto com os alunos.

Também como forma de registro e avaliação, ao final de cada atividade com os contos trabalhados, os alunos tiveram um momento para leitura de outros livros do carrinho. A ação teve como propósito verificar se a atividade havia afetado os leitores, de modo a ampliarem sua relação com o autor, por meio da leitura de outras de suas obras.

Como dito antes, neste artigo, apresentamos os resultados coletados a partir do trabalho da leitura dos contos “Pai contra mãe”, de Machado de Assis e “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan. As propostas metodológicas, ancoradas no trabalho de Vincent Jouve (2012) e Annie Rouxel (2013), procuraram não apresentar um modelo, mas uma articulação de acordo com cada texto, primando pela leitura, interpretação e compreensão, não tendo por objetivo o esgotamento das análises dos contos.

Jouve (2013) propõe uma sequência de atividades com a leitura, partindo da relação pessoal do leitor com o texto. Para isso ele apresenta um percurso em três etapas para a leitura de literatura.

Sua primeira etapa parte da relação pessoal do leitor com o texto. O autor sugere algumas indagações que levariam a uma primeira apropriação subjetiva do texto:

> Como estão representados o cenário, os objetos, as personagens? Como estas reagem à situação no plano afetivo e moral? Os alunos podem se identificar com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante? (JOUVE, 2013, p. 61).

O pesquisador afirma que uma das dimensões maiores da leitura é a confrontação do leitor consigo mesmo. Desta maneira, a segunda etapa consiste na checagem das apropriações subjetivas dos alunos com os elementos do texto, para a verificação e a distinção entre as respostas compatíveis ou não com a obra. O autor sugere partir das respostas contraditórias dadas pelos alunos, para "ver se o texto permite ou não respostas categóricas" (JOUVE, 2013, p. 61).

Na terceira e última etapa, os alunos são interrogados sobre suas reações subjetivas, principalmente sobre aquelas que contradizem o texto:

> De onde vêm suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por que razões julgam certo ato positivo ou negativo, etc.? A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si (JOUVE, 2013, p. 62).

Para o referido autor, a leitura subjetiva no ambiente escolar é de suma importância e deve ser recebida como um instrumento favorável no processo de leitura literária, já que "cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si" (JOUVE, 2013, p. 53).

Vale ressaltar que a proposta metodológica de Jouve (2013) só tem validade, no projeto aqui relatado, na medida em que opera a partir do "compartilhamento da leitura", procedimento amplamente defendido por Colomer (2007). Isto é, se a etapa 1 diz respeito ao encontro particular de cada leitor com a obra, a etapa 2 só pode ser favorecida ao se realizar por meio do compartilhamento das interpretações, pela checagem coletiva das afirmações resultantes da etapa 1, pela negociação coletiva e compartilhada das interpretações. A etapa 3, embora se volte novamente para a intimidade do leitor, ganha mais sentido por se realizar

já contando com o impacto da etapa 2, em que o debate entre as leituras fortalece ou reorienta a construção de si no processo de leitura da obra.

Foi partindo desses pressupostos que as atividades com o texto foram desenvolvidas. A princípio as propostas podem parecer muito semelhantes em seu roteiro, mas no momento da leitura tomam caminhos distintos.

Importante destacar que, durante a aplicação do projeto, os alunos foram recebidos com um espaço destinado à leitura, dentro da sala de aula, com tapete, almofadas e o carrinho de leitura. A proposta era que, no final de cada aula, pudessem ficar à vontade para escolher os livros no carrinho, assim como para a leitura da obra.

Passamos, a seguir, a relatar o processo de leitura dos contos “Pai contra mãe” e “Uma vela para Dario”, procurando demonstrar como foi efetuada a prática subjetiva da leitura, sob a orientação da proposta de Jouve (2013).

1.1.1 Pai contra mãe

Antes da entrega dos contos, os alunos receberam um bloco de anotações, já explicitado anteriormente neste trabalho, e foram orientados sobre seu uso como Diário de Leituras.

O primeiro conto apresentado foi “Pai contra mãe” de Machado de Assis. Para o desenvolvimento da atividade os educandos formaram grupos com no máximo quatro integrantes.

No que diz respeito à temática da narrativa, as principais impressões relatadas de maneira oral foram relacionadas à briga de casal (marido e mulher), ou ainda a uma discussão entre pais de alunos. Quando questionados sobre as possíveis ações das personagens na narrativa, as principais devolutivas foram relacionadas a desordem e confusão, como a disputa pelo poder exercido em casa.

Os questionamentos apresentados antes da leitura aconteceram oralmente e tiveram por objetivo partir da relação pessoal dos educandos com o possível conteúdo do texto. Não se tratava apenas de fazer inferências a partir do título, porém, mais que isso, de encetar na leitura as experiências prévias dos alunos com tal contexto, favorecendo sua perspectiva em relação à obra ou promovendo uma possibilidade ainda mais intensa de impacto diante da surpresa que o texto reservava.

Na sequência, quatro alunos realizaram a leitura oralizada do conto para a sala; depois, as dúvidas foram levantadas na verificação do vocabulário, quando foram relacionadas palavras e expressões desconhecidas, como: *Cândido, varão, ter com a tia, vintém, coser e roda dos enjeitados*.

Após essa etapa exploratória, os alunos foram reunidos em pequenos grupos e orientados a dialogarem com a equipe, com o objetivo de registrarem as impressões no diário de leitura. Logo após essas atividades, os grupos apresentaram as impressões para a sala.

Dentre as impressões levantadas na discussão, uma foi comum a todos: a crueldade com que Arminda foi tratada e a atitude de Cândido Neves, que, para salvar um filho, sacrificou outro.

Alguns detalhes não passaram despercebidos pelos alunos, como os nomes das ruas e das personagens, os quais carregam sentidos que reforçam a ironia presente no conto. Dentre os enunciados dos estudantes, estes chamaram mais atenção:

> Os filhos são todos iguais, o pai não podia ter abandonado o filho **(Aluna C)**.
>
> Ela não poderia ter julgado, pois ele fez a mesma coisa, de qualquer maneira ele iria abandonar o filho, só não fez porque surgiu a oportunidade de capturar a escrava **(Aluna N)**.

O comentário da aluna N relaciona-se ao fato de a personagem Tia Mônica, no desfecho da narrativa, ter condenado o aborto de Arminda entretanto, grande parte das discussões foi sobre o abandono do filho. Também a personalidade de Cândido foi reconhecida como um ponto para discussão, uma vez que, conforme observação dos alunos, sua valentia só era visível quando seu adversário era mais fraco. Outra percepção importante foi a respeito da condição de Cândido em relação a Arminda, pois, embora ele livre e ela escravizada, ambos partilhavam de uma vida miserável. Vale ressaltar que, durante as discussões, a professora foi mediadora e levantou questionamentos para o grupo, o que os levou a notar os elementos que destacamos nas falas dos alunos em suas apreciações do conto, na primeira etapa do trabalho.

Os educandos conseguiram observar que Arminda foi colocada na posição de objeto, sem poder preservar a vida do filho. Como engrenagens, todas as personagens faziam parte do mesmo sistema. Uma das questões levantadas pelos alunos foi que, ali, naquele contexto, venceu o mais forte. A aluna P questionou se, na sociedade, os mais fortes ainda continuam

ganhando e relacionou esse fato com o exemplo do negro no mercado de trabalho, nas escolas, remetendo o assunto às chagas da escravidão.

A discussão foi enriquecedora, o envolvimento dos alunos com o conto foi nítido e mesmo aqueles que não quiseram verbalizar suas observações acompanharam atentos as discussões durante todo o debate. A aula foi finalizada com um momento de leitura livre, e os educandos puderam escolher algum dos volumes do carrinho. Durante essa última atividade surgiram questionamentos sobre novos exemplares no carrinho e uma aluna percebeu um exemplar do autor do conto lido pouco tempo antes.

1.1.2 Uma vela para Dario

O segundo conto trabalhado foi "Uma vela para Dario", do escritor curitibano Dalton Trevisan. Para a realização dessa atividade os alunos foram distribuídos em duplas, já tendo recebido as cópias do conto na aula anterior, embora poucos tenham realizado a leitura em casa.

Após a leitura do título em sala de aula, os estudantes foram indagados sobre as primeiras impressões sobre a obra, como: por quais motivos vocês acham que Dario precisa de uma vela? Na concepção de vocês, o que as velas simbolizam? Qual será o tema desse conto? E as personagens? Quem são? O que fazem? Que história você imagina que será contada?

As principais respostas foram de cunho religioso, mencionando o uso da vela para oração ou afirmando que Dario, provavelmente, tinha uma promessa para ser paga ou, ainda, que ele poderia estar morto para receber uma vela ou até que vivia no escuro (entendido como metáfora de infelicidade).

Após a leitura oralizada pelo professor, os alunos tiraram suas dúvidas sobre o vocabulário: o vocábulo *rabecão* foi a dúvida em comum. Ao apresentar as exposições, as duplas destacaram a posição de coisificação da personagem Dario e a atitude dos passantes que nada fizeram de efetivo para salvá-lo. Os alunos destacaram, com ênfase, o prazer da plateia ao assistir a morte de Dario e o fato de ter sido pisoteado 17 vezes pelos transeuntes. A fragilidade da vida, o processo de desconstrução social da personagem e de seu nivelamento à posição de indigente também foram elementos abordados pelos educandos.

Em relação aos procedimentos textuais e estéticos, foram capazes de identificar que a descrição do status da personagem bem como sua condição presente eram dados pela ausência dos objetos que deveriam compor a imagem de Dario. Isto é, conforme a personagem sofre o processo de pilhagem de seus pertences, vai se revelando sua condição de homem da elite, ao mesmo tempo em que se expõe sua fragilidade naquele momento de vulnerabilidade. Ao realizarem tal leitura, a partir dos elementos descritivos, os alunos também notaram que a narrativa guardava certo tom de denúncia de alguns comportamentos questionáveis da sociedade em geral.

Foi constatado que a participação dos alunos foi mais efetiva nesse trabalho de leitura de conto, pois sentiram-se mais à vontade para discutir e apresentar suas impressões a respeito da leitura realizada. Um dos educandos mencionou que a linguagem do conto apresentado era mais acessível do que a do conto anterior, *Pai contra mãe*, mas que ambos causavam "inquietação" pelas histórias que apresentavam - um pela crueldade sofrida por Arminda e outro pela frieza no espetáculo da morte ao qual Dario foi submetido.

1.1.3. O diário de leitura

A pesquisadora Rouxel (2012, p. 21) aborda a necessidade de repensar as práticas de sala de aula, partindo da valorização das especificidades da leitura literária, da atenção à recepção emotiva dos alunos, enquanto são preenchidos os vazios no momento da leitura, instigando diálogos, sensações.

Para que esse processo aconteça, a referida autora defende como prática a criação do que ela nomeou como "diários de bordo", que funcionam como espaços destinados para anotações acerca das impressões de leitura, opiniões e outras marcas pessoais. Tal instrumento pode, segundo a autora, proporcionar aos educandos sensações que irão aguçar a imaginação, além de ser um objeto que compõe a identidade do sujeito leitor, pois é no ato de ler e reler a leitura realizada que o leitor passa a se reconhecer como sujeito-leitor.

Ao longo do projeto, os alunos utilizaram os "diários de bordo" ou diários de leitura, para as anotações de cunho pessoal. Foram orientados, pela professora, em relação ao seu uso durante a execução do projeto e no grupo focal. O diário de leitura foi de suma importância durante a aplicação das atividades com os contos e também para nortear as discussões no grupo focal, pois foram os momentos em que os alunos puderam debater sobre

as narrativas trabalhadas, exporem suas impressões sobre as leituras realizadas e a experiência com o trabalho com a literatura.

Esse instrumento registro da leitura propiciou discussões e trocas de dados de forma mais autêntica e, desta maneira, mais produtiva do que a soma de dados coletados individualmente. A atividade salientou o desempenho dos envolvidos, com uma fala mais espontânea e subjetiva. Embora não houvesse um questionário fechado, as perguntas foram norteadas por uma sequência de questões pré-definidas.

As discussões com o grupo focal duraram em torno de 50 minutos com os alunos sentados em um grande círculo. Todos os alunos recorreram às anotações para pontuar ou destacar suas falas durante a discussão.

Dentre as questões predefinidas para o grupo, algumas foram relacionadas ao conto, gênero aprovado pelos alunos pelo tamanho, pois consideraram que é possível iniciar e finalizar a leitura em poucas aulas. No entanto, frisaram que os contos apresentados eram difíceis para interpretar, mas que, com a leitura e discussão, ficou mais fácil o entendimento.

O fato de os contos não apresentarem desfechos confortáveis e românticos também não passou despercebido pelos alunos. Da mesma maneira, alguns textos despertaram grande incômodo, como foi o caso de *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, *O barril de Amontillado* de Edgar Allan Poe, e *Uma vela para Dario* de Dalton Trevisan.

As justificativas para o estranhamento tiveram como base conteúdos presentes nas narrativas, como: o aborto sofrido por Arminda, a traição e emparedamento de Fortunato e o fato de Dario ser tratado como objeto nos respectivos contos. Observa-se, nesse sentido, a relevância da leitura do que Andruetto (2017) chama de “textos difíceis” na formação do leitor na escola. Isto é, os temas identificados pelos estudantes, embora tenham causado estranhamento, foram por eles debatidos de maneira madura e corajosa, já que se trata, em alguns casos, de tabus de nossa sociedade. Por outro lado, há que se destacar que tais leituras evidenciaram a importância da literatura enquanto campo privilegiado para a abordagem de assuntos que, muitas vezes, não sabemos como lidar em nosso dia-a-dia.

O fato de realizarem leituras tão diversas daquelas que estavam acostumados fez com que os alunos caracterizassem alguns contos como leituras “pesadas”, mas pontuaram que a narrativa passou a despertar a atenção. Ao serem questionados sobre a dificuldade da leitura, as respostas foram: “Foi difícil, até porque tem palavras difíceis para entender”, conforme manifestado pelo o aluno G.

Vale destacar, porém, o caso do aluno H, que é repetente, tem 17 anos e nunca se interessou muito pelas aulas com leitura, tendo expressado, ainda, nas respostas ao questionário inicial, não possuir o hábito de ler. Entretanto, durante o projeto, ele se dedicou muito e, no grupo focal, destacou: “essa leitura não podemos fazê-la no automático, nós temos que pensar, então, quando tem auxílio do professor fica mais fácil”.

O depoimento do aluno externa a importância da mediação de leitura enquanto estratégia fundamental na formação de leitores, pois é no trabalho sistematizado com o texto literário que o educando poderá ampliar seu horizonte de leitura, desenvolvendo seu conhecimento literário, vivenciando novas indagações, experiências, realidades e situações.

Sobre a mediação, Silva (2004, p. 89) destaca que ela é também um processo de aprendizagem mútua entre os participantes da relação educativa:

> O professor guia o aluno através do mundo do saber elaborado, sistematizado historicamente e sempre aberto à recriação e novas contribuições. O aluno guia o professor através de necessidades e desafios revelados no contexto da sala de aula. (SILVA, 2004, p.89)

O papel do professor nesse processo é indispensável no despertar para a leitura, no entendimento do que foi lido, não como detentor do conhecimento, mas como mediador.

Após as discussões amparadas pelos registros pessoais feitos no diário de leitura, para finalizar a atividades, os alunos receberam folhas onde poderiam destacar pontos positivos e negativos da experiência com os contos. Foram instruídos a não colocar nomes nas folhas, pois a ideia era que se sentissem o mais à vontade possível para escreverem suas impressões.

Ao que tudo indica, avaliação do processo todo foi positiva, pois, além das impressões já mencionadas, os alunos expressaram terem se sentido à vontade para escrever, dando sugestões e fazendo reclamações.

> Eu achei esse projeto muito legal. Os alunos ficaram acompanhando, conversando sobre todos os contos. E deu pra entender melhor as histórias com a professora lendo **(Aluna A).**
>
> Eu achei esse projeto muito legal, todos os alunos acompanharam a leitura e prestaram muita atenção, muito interessante, e todos deram a sua opinião sobre os contos. Para mim poderia ter mais projetos como esse **(Aluna B).**
>
> Opinião positiva: me ensinou a ler livros mais intensos e profundos. Opinião negativa: as histórias são muito críticas **(Aluno C).**
>
> Achei uma aula muito interessante, porém, poderia ter mais dela durante o ano. Nós interagimos com a história e quase entramos dentro dela **(Aluna D).**

> O projeto foi muito bom, porque desperta o interesse nos livros como os que lemos e a conhecer novos autores. Apesar dos livros serem muito bons, o tempo para discutir sobre eles foi muito pouco. **(Aluna E).**

Os comentários, em sua maioria, caracterizaram o trabalho como positivo. Mesmo as críticas ou "lado negativo" evidenciam processos afirmativos que ocorreram durante o projeto. Isto é, alguns mencionaram a limitação do tempo para discussão como fator negativo, o que leva à inferência de que gostariam de debater os textos por mais tempo, tendo sido, portanto, captados pela leitura. Outro comentário que nos parece levar a uma apreciação positiva do projeto refere-se à criticidade presente nas obras lidas. O aluno, ao exarar essa apreciação, expõe duas faces notoriamente positivas de sua leitura: primeiramente, foi capaz, ao longo das atividades, de reconhecer tal criticidade, ao mesmo tempo que percebeu que esse fator causa incômodo, resultado do deslocamento nele provocado.

Em relação aos novos volumes disponibilizados no carrinho de leitura, à medida que o projeto foi se desenvolvendo, a curiosidade pelos autores trabalhados foi crescente e os volumes foram, então, explorados. Como exemplo, mencionamos os volumes das obras de Edgar Allan Poe e Machado de Assis, os quais foram os mais acessados pelos alunos. Com o desenvolvimento desse projeto constatamos que a metodologia de trabalho com os contos mostrou-se muito oportuna para a formação de leitores, uma vez que envolve os alunos nas leituras e discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do texto literário na escola, conforme visto nos resultados da pesquisa, pode se configurar como uma prática sistemática, desde que apoiada por atividades de mediação planejadas e conduzidas pelo professor.

De acordo com as respostas dos alunos aos questionários bem como pela própria observação a respeito do acesso ao material disponibilizado no carrinho, a leitura é um interesse comum aos participantes da pesquisa, tendo sido, porém notada a grande preferência por obras da literatura comercial, de massa.

Nesse sentido, o trabalho de mediação, iniciado com a facilitação do acesso às obras por meio da disponibilização do acervo, ganhou força com a apresentação e condução das discussões e reflexões sobre textos mais complexos e integrantes dos cânones.

A dificuldade que as obras canônicas tendem a oferecer ao leitor em formação foi superada pela proposta baseada em uma leitura que partiu de uma apreensão pessoal, subjetiva, dos alunos, atingindo, ao longo das discussões e interpretações compartilhadas, níveis mais complexos, condizentes com uma leitura mais analítica e sistematizada.

A experiência apresentada foi exitosa, na medida em que os alunos reconheceram a potência crítica da literatura, ao mesmo tempo em que se mostraram conscientes da necessidade de se deslocarem de suas posições subjetivas para melhor aproveitarem a reflexão proporcionada pelas obras literárias canônicas.

É certo que práticas como a descrita neste artigo não são simples de serem implementadas. Elas, conforme mostrado, tomam tempo das aulas, requerem materiais, pesquisa e estudo da parte do professor. Seria, seguramente, mais interessante que houvesse apoios mais amplos em forma de políticas públicas, que incentivassem propostas como a que apresentamos, seja por meio de recursos financeiros para a aquisição de bons materiais, seja pelo incentivo à pesquisa e ao estudo para professores.

ABSTRACT: Reading the canonical literary text is still a practice difficult to implement in schools of basic education, either due to the lack of collections or the absence of mediation practices. In this work, a proposal for the training of readers aimed at 9th grade students is presented, focusing on the presentation of practices related to two short stories: “Father against Mother ”, by Machado de Assis and “A candle for Dario”, by Dalton Trevisan. Based on the results of the project, it is carried out an analysis of the effects that the mediation can produce in the formation of more critical and conscious readers, enabled to better take advantage of the creative and reflective potential offered by canonical literature. The mediation proposal and the analysis of its results are primarily based on studies by Jouve (2013), Rouxel (2013), Colomer (2007) and Andruetto (2017).
KEYWORDS: Literary Reading. Training of Readers. Elementary School. Machado de Assis. Dalton Trevisan.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Tereza. **A leitura, outra revolução.** Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

ASSIS, Machado de. **A cartomante e outros contos**. Coleção Travessias. Orientação pedagógica e notas de leitura Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 1995.

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

AUTORA 2. **Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico:** volume I. Dissertação (mestrado profissional em letras PROFletras). Universidade Estadual de Londrina. 103p. 2020.

FARIA, Tatiele Jesus. **Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico:** volume II. Dissertação (mestrado profissional em letras PROFletras) Universidade Estadual de Londrina. 82p. 2020.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gèrard; REZENDE, Neide Luzia. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Ezequiel T. da. **A Produção de Leitura na Escola**: Pesquisas e Propostas. São Paulo: Ática, 2004.

TREVISAN, Dalton. **O vampiro de Curitiba.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.