



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

IRACY DE SOUSA PEREIRA ARAÚJO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM TURMAS DO 7º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BELÉM- PA
2015

IRACY DE SOUSA PEREIRA ARAÚJO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM TURMAS DO 7º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras pelo Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação do Profº Dr. Fernando Maués de Faria Júnior.

BELÉM- PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Araújo, Iracy de Sousa Pereira, 1978-
Estratégias de leitura do texto literário em turmas
do 7º ano do ensino fundamental / Iracy de Sousa
Pereira Araújo. - 2015.

Orientador: Fernando Maues de Faria Junior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Letras e
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2015.

1. Leitura - Ensino fundamental. 2. Leitura
- Estudo e ensino. 3. Letramento. I. Título.

CDD 22. ed. 372.41

Dedico este trabalho a meus pais, Moacyr Santos Pereira e Raquel de Sousa Pereira, que sempre contribuíram para a minha formação transmitindo valores de fundamental importância para a minha formação.

A meu esposo Antônio Ferreira de Araújo pela compreensão.

As minhas amadas filhas Larissa Gabriele e Lílian, que souberam compreender minha ausência no desdobrar do curso.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui meus agradecimentos àqueles que direta ou indiretamente me prestaram uma estimável ajuda no percurso dessa trajetória.

A Deus, que com seu infinito amor iluminou meus caminhos para que essa vitória fosse possível.

Ao professor Dr. Fernando Maués, orientador, que com dedicação e carinho incentivou este trabalho e pela oportunidade de me fazer aprender com o seu conhecimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos meus colegas da turma do PROFLETRAS/UFPA, pelos momentos de compartilhados nesses dois anos de curso.

Aos professores do PROFLETRAS/UFPA, pelas contribuições teóricas, conversas e aprendizados durante as aulas do mestrado.

Aos meus colegas professores, que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos alunos pela participação.

“[...] a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. [...] Ela não corrompe nem edifica, portanto, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

(CÂNDIDO, 1972)

Resumo

Considerando a leitura como um elemento fundamental na aquisição e construção de conhecimentos, este trabalho tem como objetivo elaborar, aplicar e avaliar atividades que fomentem a leitura qualificada de textos literários, em especial do gênero conto, nas salas de aula do 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, precisamos, antes, refletir sobre a leitura e suas estratégias; os desafios específicos da leitura do texto literário; o gênero conto; e realizar diagnóstico, através de entrevistas com professores e estudantes. A fundamentação teórica que embasa este estudo está pautada nos conceitos de leitura abordados por Solé (1998), Souza & Giroto (2011) e sobre o ensino de literatura abordados por Cosson (2012: 2014) Dalvi (2013), Moisés (2006) e outros. Assim sendo, com esta atividade, levantamos hipóteses sobre a eficácia da aplicação de atividade baseada no texto literário conto com o objetivo de verificar como podemos melhorar a leitura com a proposta interativa de compreensão e produção de sentido. Desta forma, esperamos fazer uma contribuição significativa para esta área de ensino.

Palavras-chave: Leitura, literatura, letramento.

Abstract

Considering reading as a key element in the acquisition and construction of knowledge, this study aims to formulate, implement and evaluate activities that improve qualified reading of literary texts, especially the genre short story, in the classrooms of the 7th grade of elementary school. Therefore, we must first reflect on reading and reading strategies; the specific challenges of reading literary text; the genre short story; and to evaluate, through interviews with teachers and students, their perspectives about reading literature. The theoretical framework that supports this study based upon Solé (1998), Souza & Giroto (2011) and the teaching of literature addressed by Cosson (2012: 2014) Dalvi (2013), Moisés (2006) and others. Therefore, with this activity, we raise hypotheses about the effectiveness of the implementation of activity-based literary texts in order to see how we can improve reading with interactive proposal of understanding and production of meaning. In this way, we hope to make a significant contribution to this area of teaching.

Keywords: Reading, literature, literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 SOBRE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	10
1.1 LEITURA.....	10
1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	13
1.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LEITURA.....	20
1.4 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA.....	25
2 RECORTE SOBRE O CONTO.....	36
2.1 A ORIGEM E A DEFINIÇÃO.....	36
2.2 TIPOS DE CONTO.....	42
2.3 O CONTO LITERÁRIO.....	43
3 DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE LITERATURA NA REDE PÚBLICA EM ESCOLAS DO PARÁ.....	45
3.1 PROFESSORES.....	45
3.2 ESTUDANTES	56
4 ATIVIDADES APLICADAS EM SALA DE AULA.....	62
4.1 PROPOSTAS DE ATIVIDADES	63
4.2 RESULTADO DAS ATIVIDADES	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO

Num momento de transformações na sociedade, em que a escola se confronta com inúmeros novos desafios para encontrar seu sentido, é fundamental que acompanhem os processos de transformações, fazendo do espaço educativo um terreno fértil para aprendizagens sólidas e adequadas para que o indivíduo tenha autonomia para se realizar, o mais plenamente possível, nesse novo contexto.

Diante de tais mudanças, a disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, assume a responsabilidade de executar um trabalho com a linguagem, em especial com a modalidade escrita, valorizada como instrumento complexo da cultura humana.

Do ponto de vista da leitura em língua materna, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1998) afirmam que é dever da escola proporcionar o acesso aos variados tipos de textos que circulam na sociedade. Além disso, deve-se proporcionar aos estudantes situações que desenvolvam a competência de utilizar os textos com eficiência.

Ainda segundo os PCN, a leitura é um processo em que ocorre a interação entre leitor e texto e, para que essa interação ocorra plenamente, são utilizadas algumas estratégias de leitura¹ que só são plenamente acionadas por um leitor competente, pelo que é importante que a escola possibilite ao aluno o aprendizado de tais estratégias.

Os Parâmetros citam, ainda, especificamente, que a escola deve desenvolver no aluno a competência literária, sendo o texto literário concebido aqui como patrimônio cultural e, como tal, ocupante de uma posição privilegiada, já que é considerado essencial para o imaginário humano, da comunidade. Dessa forma, é essencial que a escola reserve um espaço para o trabalho com o texto literário, reservando-lhe um lugar de destaque nas atividades de leitura - e, eventualmente, escrita.

De forma geral, textos literários aparecem atrelados às práticas de leitura mais amplas e produção textual, ao lado de outros textos considerados não literários que são trabalhados no ambiente escolar, tais como receitas, reportagens, dentre outros.

¹ As estratégias de leitura segundo Girotto e Souza (2011, p. 5), são: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese.

Porém, dada a especificidade do texto literário², que segundo Eagleton (2003) está relacionada ao fato de transformar a linguagem comum de várias maneiras, é importante que o professor procure métodos e desenvolva atividades que despertem o interesse pelo texto literário e desenvolva a competência do aluno nessa modalidade textual.

O objetivo deste trabalho, assim, é elaborar, aplicar e avaliar atividades que fomentem a leitura qualificada de textos literários, em especial do gênero conto, nas salas de aula do 7º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, precisaremos, antes, refletir sobre a leitura e suas estratégias; os desafios específicos da leitura do texto literário; estudar o gênero conto.

Assim sendo, esta monografia está organizada em quatro capítulos.

No capítulo 1, trazemos a fundamentação teórica que embasa este estudo. Neste capítulo, abordamos os conceitos de leitura e letramento literário. Este capítulo divide-se em quatro tópicos: Leitura, Letramento literário, Estratégias de ensino da Leitura e O texto literário na sala de aula.

No capítulo 2, discutimos sobre o conto e seus elementos indissociáveis. Este capítulo divide-se em três tópicos: Origem e definição; Tipos de contos; e O conto literário.

No capítulo 3, discutiremos sobre os resultados da pesquisa feita com professores e alunos, a partir da aplicação de questionários.

No capítulo 4, apresentamos uma proposta de atividade com o gênero conto e o resultado da aplicação em sala de aula da referida proposta.

A seguir, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

Isto posto, esperamos que este trabalho possa contribuir com os profissionais que trabalham com a leitura do texto literário nas salas de aula das escolas brasileiras levando-os a refletirem sobre a utilização de estratégias de leitura que contribuam para o desenvolvimento da leitura, em especial a leitura do texto literário, de forma eficiente.

² Para maiores esclarecimentos do que consideramos, aqui, texto literário, ver EAGLETON, 2003, p.4-17.

1. SOBRE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

1.1. LEITURA

O homem pode ter acesso a todas as formas de conhecimento através da leitura – aqui tomada em sentido amplo: leitura de textos, mas também de imagens, produções audiovisuais, etc. O ato de ler fornece ao leitor acesso a informações e reflexões, amplia o vocabulário, desenvolve o senso crítico e o interesse por variados assuntos, contribuindo assim para a formação de um sujeito crítico.

Superficialmente, a leitura costuma ser entendida como decodificação de sinais gráficos chamados letras, que formam as palavras. Mas a leitura não se restringe apenas à decodificação de letras, sinais de pontuação, espaços e palavras, está, na verdade, intimamente ligada ao conhecimento de mundo que temos, conforme as palavras de Paulo Freire (1989, p. 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Segundo o excerto, a leitura de mundo precede a leitura da palavra pois, antes de ser iniciado no mundo da palavra escrita, o ser humano já terá vivenciado várias experiências, necessárias inclusive à leitura de textos, num processo de articulação dos conhecimentos internalizados com as novidades apresentadas pelo que se lê.

Dessa maneira, tudo o que é percebido influencia nas nossas reações e, sendo assim, a leitura ocupa um espaço importante na vida das pessoas, capaz de provocar naquele que a executa o desenvolvimento de um posicionamento crítico diante do mundo e da realidade que o cerca.

Por conta dessa importância atribuída à leitura, pode-se afirmar que seu domínio pelo sujeito está relacionado tanto a uma necessidade oriunda dos segmentos sociais quanto à satisfação pessoal.

A leitura, hoje entendida como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, costuma ser encarada sob várias perspectivas cujas três principais são sintetizadas por Vilson J. Leffa em sua obra *Perspectivas no estudo da leitura: texto,*

leitor e interação social (1999; apud COSSON, 2012, p. 39). Segundo o autor, a primeira possibilidade centra-se no texto. Nesta, ler é extrair significados do texto, o qual tem significado preciso, exato e precisa ser explorado pelo leitor para obter significação. Quando o leitor consegue explorar, extrair o significado do texto, obtém-se a leitura. Nesse sentido, a leitura é entendida como um processo de decodificação e por isso a ênfase está centrada no texto.

A segunda possibilidade considera o leitor como o centro do processo de leitura. Aqui, ler é atribuir significado ao texto e o foco está no leitor, em sua percepção, e não no texto, o qual permite leituras diferentes cada vez que for lido, seja pelo mesmo leitor ou por um leitor diferente. A compreensão obtida pelo leitor depende dos conhecimentos que o mesmo detém sobre o assunto lido. Tal compreensão poderá ser modificada de acordo com o conhecimento que o mesmo adquire ao longo de sua vida e que traz para a leitura, tornando-se parte desta.

A terceira perspectiva é conciliatória: leitor e texto têm a mesma importância pois, nela, a leitura é resultado de uma interação entre leitor e texto, de um diálogo entre leitor e autor, mediado pelo texto construído por ambos no processo de interação. Por isso, mesmo que o ato de ler seja realizado individualmente, caracteriza-se como atividade social.

Kato (1987; apud Souza e Giroto, 2011, p. 7) nos propõe duas concepções de leitura, embasadas em dois tipos de processamento: uma denominada de “*bottom up*” (ascendente) e outra de “*top down*” (descendente). O processamento “*bottom up*” ou ascendente, centrado na visão estruturalista da linguagem, defende que o texto é portador de sentido e o leitor, considerado sujeito passivo, deve explorar e descobrir tais sentidos. Já o processamento “*top down*”, ou descendente, configura-se a partir do que o leitor já conhece e em seus recursos cognitivos para estabelecer hipóteses e expectativas. Esse modelo enfatiza o conhecimento prévio do leitor.

A autora postula que o leitor ideal é aquele que consegue conciliar os dois tipos de processamento, não devendo utilizá-los de forma isolada. Ambos devem ser utilizados de forma integrada, favorecendo a compreensão daquilo que está sendo lido. Com a integração dos dois modelos, o leitor utiliza-se dos conhecimentos armazenados (prévios) e das informações que o texto contém. Surge, então, como uma forma de interação entre os modelos “*bottom up*” e “*top down*”, o modelo

interativo, onde ocorre o inter-relacionamento dos modelos descendente e ascendente.

Coracine (1995; apud Queiroz 2009, p. 13) indica que:

o modelo interativo de concepção intermediária vista como a interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador dos esquemas (mentais) socialmente adquiridos e seus conhecimentos prévios que, ao serem acionados e confrontados com os dados do texto, construiriam assim, o sentido. O leitor, então, é visto como um sujeito ativo, pois cabe a ele fazer as devidas inferências, acionando seus esquemas e interagir com os dados do texto.

Dessa maneira, reforça-se que “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLLÉ, 1998, p.24).

Solé (1998, p. 22) defende que “leitura é um ato de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura”. De acordo com a autora, o ato da leitura não abrange apenas o leitor ou texto isoladamente, é preciso que haja interação para que se construa significado. Isso posto, o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa em função de seus objetivos.

Ainda segundo Solé (1998, p.22):

[...] O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar, procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instrução para realizar um determinado fato (ler jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar uma informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

A partir de tal afirmação, entende-se que a compreensão realizada a partir dos textos lidos depende em grande parte dos objetivos da leitura e de quem lê. É possível que dois leitores com finalidades bem diferentes extraíam informações bem distintas de um mesmo texto.

Cosson (2012) divide o processo de leitura em três momentos que denomina de antecipação, decifração e interpretação. A primeira etapa, a que Cosson chama de antecipação, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto. Dentre elas temos a identificação dos objetivos da leitura e dos elementos

que compõem a materialidade do que será lido, tais como capa, título, número de páginas, dentre outros.

A segunda etapa, decifração, consiste em adentrar o texto através das palavras, do código. A decifração será mais fácil se o leitor tiver familiaridade com o código.

A terceira etapa, interpretação, consiste nas inferências que o leitor faz no momento em que está lendo. Tais inferências levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem de mundo. É por meio da interpretação que o leitor apreende o sentido do texto, mediante um diálogo que envolve leitor, texto e comunidade. Segundo o autor, a interpretação depende do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é, assim, dialogar com o texto, tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor - um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência se dá pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura. (COSSON, 2012).

É o reconhecimento dessas três etapas do processo de leitura que guiam a proposta do autor para o letramento literário, como veremos adiante.

Partindo desse ponto de vista, pode-se afirmar que tais modelos de leitura são constituídos a partir de uma visão sócio histórica que considera o texto um elemento de interação entre as relações sociais estabelecidas entre leitor e texto para a produção de um processo contínuo de construção e reconstrução.

1.2. LETRAMENTO LITERÁRIO

Como se pretendeu demonstrar na seção anterior, a leitura, em uma perspectiva geral, é uma questão de condições, modos, atitudes, relação e produção de sentidos; é um processo extremamente complexo, que não se limita apenas ao processo de decodificação de sinais gráficos. Vai muito além disso, pois exige do sujeito participação efetiva na produção de sentidos e na construção de conhecimentos (Souza e Giroto, 2011).

O processo de produção de sentidos, por sua vez, encontra-se atrelado ao processo de interpretação desenvolvido pelo sujeito leitor que se confronta com o texto. Nesse confronto, o leitor o analisa e questiona o texto com o objetivo de processar seus sentidos. Isso ocorre quando o leitor projeta sobre o texto suas experiências vividas, estabelecendo assim uma interação crítica e, conseqüentemente, produzindo sentidos.

No entanto, para que tal produção de sentido ocorra de maneira mais ampla possível, em especial em relação ao texto literário, é necessário que se manejem de forma competente certas estratégias de leitura, as quais permitam a compreensão mais ampla possível do texto e reflexão sobre ele e suas conexões com o contexto. Na escola, parte importante do trabalho com a leitura é a aprendizagem e exercício de tais estratégias. É fundamental que se disponibilize ao aluno o conhecimento “sobre seus modos de utilização, utilidade, eficácia e oportunidade de formação da competência leitora”. (SOUZA E GIROTTTO, 2011, p. 12).

Para isso, Souza e Girotto, sugerem o trabalho com a leitura a partir da metacognição, que “é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto” (2011, p.5) e, ainda, “é o conceito que se refere ao conhecimento e faculdade de planejar, de dirigir a compreensão e de avaliar o aprendido, tornando certas operações cognitivas conscientes – podemos dizer: objetivadas como estratégias.” (*Ibidem*, p. 12)

Desse ponto de vista, é importante considerar-se a criança leitora como protagonista de sua aprendizagem e criarem-se oportunidades para que reconheça a si mesma enquanto produtora de sentidos de sua própria leitura. Assim sendo, o professor assume o papel de mediador da leitura, criando possibilidades que incentivem a criança na procura pela (re)iniciação na educação literária, promovendo seu sucesso enquanto leitor.

Faz-se necessário, nesse caminho, o conhecimento dos requisitos necessários à atividade de leitura literária, suas especificidades e finalidades, assim como a escolha das melhores estratégias que conduzam, de forma adequada, de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar.

Para que isso se efetive, Souza e Girotto defendem o ensino explícito/reflexivo próprio da abordagem das estratégias de leitura nas aulas de língua materna, voltados mais especificamente para a educação literária. Assim, no processo de aprendizado e desenvolvimento da metacognição, é preciso estimular

os alunos a partilharem seus progressos e suas dificuldades, os processos por eles utilizados durante a leitura, as impressões sobre si enquanto leitores em formação, seus comportamentos cognitivos enquanto realizavam suas atividades assim como devem expor, durante a avaliação, os processos que utilizaram no decorrer da atividade relacionada a leitura literária.

O ensino reflexivo explícito, abordagem de ensino de compreensão leitora, privilegia a transparência como essencial ao aprendizado e desenvolvimento da autonomia. Nessa concepção, o aluno é visto como interventivo e o professor, como mediador, que precisa ter suas ações planejadas voltadas intencionalmente para a educação literária na perspectiva das estratégias de leitura.

Assim sendo, as autoras citam quatro aspectos essenciais na práxis do professor de leitura literária, a saber:

- (1) definir a estratégia e precisar a sua utilidade – um primeiro aspecto deve ser, indiscutivelmente, a definição da estratégia em estudo, seguida da explicação da sua utilidade para a compreensão de um texto/obra literária, uma vez que se o aluno percebe por que razão determinada estratégia é utilizada passa a valorizá-la, contribuindo para a sua utilização no decorrer de seu processo de aprendizagem;
- (2) tornar o processo transparente – aspecto fundamental, pois o ensino de uma estratégia de leitura, segundo essa abordagem, pressupõe a explicitação verbal daquilo que se passa na mente de um leitor durante o ato de ler. Trabalham-se aqui processos cognitivos que não são diretamente observados, em virtude de que o papel do professor, mediador de leitura literária, assume primordial relevância, pois ele, um leitor experiente, como modelo, pode ilustrar a estratégia utilizada, tornando transparente o processo cognitivo;
- (3) interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia – devem ser reservados momentos em que se procura levar o aluno a dominar a estratégia ensinada, fornecendo ainda ajuda, no entanto, já numa tentativa de diminuir gradualmente o auxílio dado, com vistas à autonomia. Para isso o professor discute com os alunos a estratégia, não só explicitando o modo de utilização da mesma, mas apontando as inadequações de um mau uso da estratégia eleita, incidindo, portanto, a ação na justificação do erro, e não apenas ao referendá-lo;
- (4) assegurar a aplicação da estratégia – no prosseguir dos aspectos salientados, o que serve como consolidação das aprendizagens. Resulta em um dos momentos finais do ensino explícito da compreensão, sobretudo, porque incide já na sensibilização do aluno para a necessidade de utilizar as estratégias aprendidas nas suas leituras pessoais.

Como se pode inferir a partir dos itens acima, o aprendizado e desenvolvimento da competência leitora exige um trabalho bem planejado e sistemático, já que o domínio da leitura demanda a noção clara de que o leitor encontra-se perante um processo complexo que o obriga a acessar várias e complexas estratégias na busca pelo sentido.

Rildon Cosson (2014) também discute os modos de ler Literatura, em especial a leitura que se faz dela no ambiente escolar. O autor cita Graça Paulino (2010: 161 apud Cosson, 2014, p. 71), quem, após analisar os cânones estéticos e os cânones escolares, na perspectiva do letramento literário, conclui que, na escola, “os modos de ler literatura nada tem a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”.

Adiante, Cosson nos inquieta quando pergunta: “o que lemos quando lemos o texto literário?” (2014, p. 71). Ao que responde:

Os caminhos da resposta passam pelos quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto – e os três objetos – texto, contexto e intertexto – que constituem o diverso e multifacetado diálogo da leitura. Um objeto visto a partir de um elemento gera determinado modo de ler. Logo, temos para cada um dos três objetos quatro modos de ler”.(Ibidem, 71)

A partir de um jogo de relações entre os elementos citados acima, Cosson apresenta 12 modos de ler³ a obra literária, que envolvem o contexto, o texto e o intertexto. As leituras do contexto envolvem os modos de leitura contexto – autor, contexto – leitor, contexto – texto e contexto – intertexto; as leituras do texto envolvem texto – autor, texto – leitor, texto – contexto, e o texto - intertexto. E a leitura do intertexto envolve o intertexto – autor, intertexto – leitor, intertexto – texto e o intertexto – contexto.

De acordo com o exposto por Cosson, o estudo do contexto a partir de um núcleo básico incide em dois elementos: o texto, definido como unidade central, e o contexto, concebido como o espaço onde essa unidade se encontra inserida. A partir dessa inter-relação, é possível identificar o contexto com-o-texto, ao-redor-do-texto e além-do-texto.

Além disso, menciona-se o contexto-autor como um modo de leitura que procura relacionar a obra literária com a vida do autor, o que nos leva aos estudos biográficos, que têm como objetivo traçar um paralelo entre acontecimentos da vida do autor com sua escrita, encarando sua obra como produto determinado por tais eventos. A vida do escritor, dessa perspectiva, é considerada também uma importante fonte quando se busca conhecer determinada cultura ou compreender como esta é vivenciada por um indivíduo:

³ Toda a discussão sobre os modos de ler será feita a partir de Cosson, 2014, p. 69-80.

Essas e outras leituras do texto literário mostram que o modo de ler do contexto-autor é aquele que relaciona em lugar de separar o autor de sua produção, compreendendo que há entre eles laços que potencializam o sentido da obra (COSSON, 2014, p73).

O modo de leitura do contexto-leitor apresenta-se na leitura que busca paralelos entre a obra e o leitor, ou procura identificar pontos em comum entre a obra e a história de vida do leitor, privilegiando conexões entre o que está sendo lido e seus conhecimentos prévios, ou seja, o que fora vivenciado pelo leitor. Os dados textuais ganham maior importância quando eventos relatados podem ser relacionados com aquilo que fora vivenciado.

A leitura do contexto-texto ocorre quando se procura no texto informações para confirmar aquilo que já é de conhecimento do leitor, mas, que por alguma razão, deseja-se reforçar, seja pela temática, estilo ou gênero.

O modo de ler contexto-intertexto considera a obra como um documento a serviço da sociedade, que deve ser utilizado para conhecer e discutir problemas sociais ou algum saber específico por ela encenado. Esse modo de ler tem sido muito valorizado por professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como atrativo aos alunos para a leitura dos clássicos. Nas obras lidas, buscam-se, por exemplo, questões sociais como a prostituição, retratada no romance *Lucíola*, de José de Alencar. No entanto, Cosson alerta para o perigo de a questão debatida passar da condição de chamariz para central na leitura, e com isso, perdendo assim sua condição de literária e assumindo apenas valor documental. Deve-se procurar manter o equilíbrio entre obra e contexto para que se mantenha funcionando o debate como intertexto, colaborando para a constituição da leitura.

Segundo o autor, nesses quatro modos de ler, corre-se o risco de abandono do texto em função do contexto, já há o risco de direcionar “a discussão da obra para os elementos que a acompanham, informam e localizam na cultura” (COSSON, 2014, p. 75). A riqueza desses modos de ler reside em se apropriar do contexto apenas como um espaço de interação entre o sujeito leitor e a obra lida, e compreender que texto e contexto tecem um diálogo para a rede de sentidos do texto durante o processo da leitura.

A segunda grande divisão proposta por Cosson é a da leitura do texto, onde se verifica desde a materialidade física deste até o olhar que o considera como tal. Entre esses dois limites, o autor propõe quatro modos de ler.

O primeiro deles é a leitura do texto-autor, voltada para o estilo do escritor e as marcas de sua identidade na escrita. Aqui pode-se, por exemplo, determinar a autoria da obra quando há controvérsia. É realizada a partir dos traços existentes, buscando mostrar a evolução da escrita de um autor, estabelecendo-se relações, também por exemplo, entre as obras iniciais e mais tardias. Esse modo de leitura procura demarcar o que é próprio da escritura de um autor, atribuindo-lhe singularidade na criação literária.

O modo de ler texto-leitor acontece quando a leitura é direcionada para a trama, as imagens sensoriais, os efeitos da obra sobre o leitor. Essa leitura é aquela rotulada comumente de entretenimento. Esse modo de ler tem o texto como uma configuração de mundo, “fazendo da leitura o desvelamento desse mundo” (Cosson, 2014, p.76).

O modo de ler texto-contexto analisa a materialidade da obra desde o aspecto do papel ao projeto editorial. Em alguns casos, configura-se pela leitura comparativa entre duas ou mais edições diferentes, procurando mostrar como se configuram as mudanças no modo de veicular e como isso pode afetar o sentido da obra. Consiste ainda na verificação de como os paratextos determinam o sentido do texto, recobrando-os de uma pré-interpretação a ser confirmada ou rejeitada pelo leitor.

A leitura do texto-intertexto “volta-se para a língua literária da obra, como ela organiza os recursos estilísticos da linguagem para construir seus sentidos” (Cosson, 2014, p. 77). Nesse modo de ler o objetivo é verificar como os recursos dados pela linguagem, são apropriados na tessitura da obra, se desdobram e se renovam na singularidade do texto. Segundo Cosson (2014, p. 77):

É uma leitura [...] requer grande atenção para os detalhes de elaboração da obra, que toma como objetos de análise unidades menores como a frase ou o verso, realizando um trabalho minucioso de fragmentação e reunificação dessas unidades em camadas de sentido progressivamente mais densas. Por outro demanda uma relação íntima com a linguagem daquela obra e de outros textos a fim de que o trabalho de elaboração textual seja percebido em toda a sua singularidade.

Se leitura do texto-intertexto não seguir tais cuidados, corre-se o risco de confundi-la com uma listagem de figuras e outros artifícios retóricos supostamente responsáveis pela literalidade da obra.

No que se refere à terceira seção proposta por Cosson, a da leitura do intertexto, toma-se este como a presença ou referência de um texto em outro texto e apresenta três diferentes concepções ou núcleos de sentido: a primeira refere-se à relação que existe entre autor e discurso literário; a segunda baseia-se nos indícios textuais, citações ou reelaborações de uma obra dentro de outra; a terceira é resultado da construção do leitor a partir de seu cabedal de leituras.

Os quatro modos de ler do intertexto contemplam essas diferentes concepções, tendo como limite o reconhecimento e o relacionamento entre os textos. Lembremos, sem o leitor todo o sistema de referência que constitui a intertextualidade fica perdido.

O modo de ler intertexto-autor constitui-se pelo “investimento que o leitor faz na biografia intelectual do escritor, na formação cultural e no rastro sutil que leitura de outros textos deixaram na elaboração de sua obra” (COSSON, 2014, p. 78). Percebe-se, nesse modo de ler, a associação do texto presente com outros textos, ausentes, anteriores a sua escrita, num processo denominado de empréstimo ou apropriação. O objetivo é entender como o autor tece diálogos entre sua obra e outros textos tomados da tradição.

O modo de ler intertexto-texto tem como função identificar a referência a outros textos na tessitura da obra. O leitor estabelece conexões entre duas ou mais obras e, através dessa conexão, acaba por rever, reforçar ou acrescentar novos sentidos.

O intertexto-leitor utiliza-se da história de leitura do leitor para aproximar a obra lida de outros textos. Segundo o autor, esse movimento de aproximação é considerado arbitrário uma vez que incorre nos dois modos de ler anteriores, visto que é motivado por indícios textuais ou autorais. Tal arbitrariedade não significa que qualquer leitura pode ser relacionada, pois a aproximação necessita ser justificada pelos laços estabelecidos, que precisam ser coerentes. Dessa perspectiva, obras aparentemente distantes precisam traçar um diálogo a partir do olhar de um leitor específico ou de uma comunidade leitora.

O intertexto-contexto busca identificar, na leitura da obra, como estilo e gênero literários se fazem presentes em determinada obra. Aqui, procura-se analisar de que maneira o sentido se constitui mediante o diálogo com o gênero ou estilo no qual possa ser inserido.

Nesse tipo de leitura, o leitor corre o risco de se perder em meio aos excessos de referência e transformar o texto em uma colcha de retalhos, por conta de um mar de citações de outros tantos textos (COSSON, 2014, 80). Corre-se ainda o risco de submeter o texto lido a uma obra anterior, encarando-o apenas como uma imitação ou reflexo desta. No entanto, o autor defende que esses riscos podem ser superados pela riqueza de leituras que o intertexto proporciona ao leitor, quando se reconhece a inserção do texto em outro texto, tornando-se possível perceber os diversos sentidos do texto em nossa sociedade.

Para autores como Cosson, Souza e Giroto, boa parte do trabalho de letramento literário se baseia na tarefa de tornar as estratégias e modos explícitos para os estudantes, proporcionar o reconhecimento e a experimentação daqueles (estratégias e modos) e sua apropriação por parte destes (estudantes).

Dito isso, passemos a pensar mais especificamente nas estratégias de ensino da leitura literária.

1.3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Tratando das estratégias de ensino da leitura, Solé (1998, p. 22) aponta algumas estratégias de leitura, processos ativos do ato de ler. São elas: o exame e o processamento do texto, a percepção do objetivo a ser seguido na leitura e a confirmação do conhecimento prévio culturalmente adquirido ou a sua refutação, além do uso da informação obtida com a leitura do texto.

Essas estratégias ressaltam o papel ativo desempenhado pelo leitor e reforçam a percepção de que a leitura deve ter importante papel no trabalho cognitivo desenvolvido na escola.

Harvey e Godvis (2007; apud Souza e Giroto, 2011, p. 4-5) sugerem que:

Ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem é o ponto central para a instrução que partilhamos [...] Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...] Nós podemos fazer perguntas ou uma inferência. Todavia não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam esses pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor.

Os autores tecem, nesse trecho, a concepção sobre ler que tem consequências importantes para as metodologias de ensino e aprendizagem da leitura. O leitor é visto, nesse processo, como alguém que atribui sentido ao que lê, sendo a aprendizagem de leitura considerada como um processo de objetivação, apropriação e constituição do leitor, em movimento dialético.

Segundo Cosson (2012), a leitura literária não deve ter como finalidade a realização de uma prova ou elaboração de fichas de leitura. O letramento literário precisa ir além disso, pois o objetivo maior é formar um leitor autônomo, crítico e reflexivo, capaz de utilizar o texto de forma adequada nos mais diversos contextos sociais. Mas, para que o aluno tenha êxito é importante que a escola forneça mecanismos que o auxiliem a desenvolver a proficiência em leitura literária. Uma ótima alternativa é aquela focada nas estratégias de leitura.

Presley (2002, apud Souza e Giroto, 2011, p. 14) nos apresenta uma lista com sete habilidades ou estratégias de leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao teto, sumarização e síntese.

O conhecimento prévio refere-se aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelo aluno. É a bagagem cultural que o aluno leitor já possui em relação ao que está sendo lido. Enquanto leem, as crianças acionam esses conhecimentos prévios que podem estabelecer relações com as ideias do texto. Essa habilidade permite ao leitor formular hipóteses sobre o assunto tratado na narrativa que poderão ou não ser confirmadas no decorrer da leitura.

A estratégia de conexão permite ao leitor acionar os conhecimentos prévios para estabelecer conexões com a leitura em questão. Isso envolve lembrar fatos importantes, estabelecendo relações com o texto lido e com fatos atuais que estejam ocorrendo no mundo, em sua cidade ou em seu país. Isso possibilita entender melhor o texto.

A inferência é definida como conclusão ou interpretação de uma informação que não está clara no texto lido. A inferência tem como função levar o aluno a perceber as várias facetas do texto lido, a polissemia envolta no texto literário, considerado plurissignificativo.

A visualização é realizada de maneira espontânea, pois o ato de ler nos deixa envoltos em emoções, sensações que nos permitem que as palavras tomem forma e se transformem em ilustrações em nossa mente, permitindo-nos uma leitura significativa.

A estratégia de perguntas ao texto auxilia o aluno a compreender melhor o que está lendo em função das pistas deixadas durante a narrativa que favorece o raciocínio. Tais perguntas são respondidas no decorrer da leitura.

A sumarização parte do princípio de que é preciso sintetizar tudo o que fora lido buscando assimilar, reter o que for mais relevante na leitura. Nesse momento, o professor pode interferir mostrando aos alunos as ideias centrais do texto favorecendo a compreensão do texto lido.

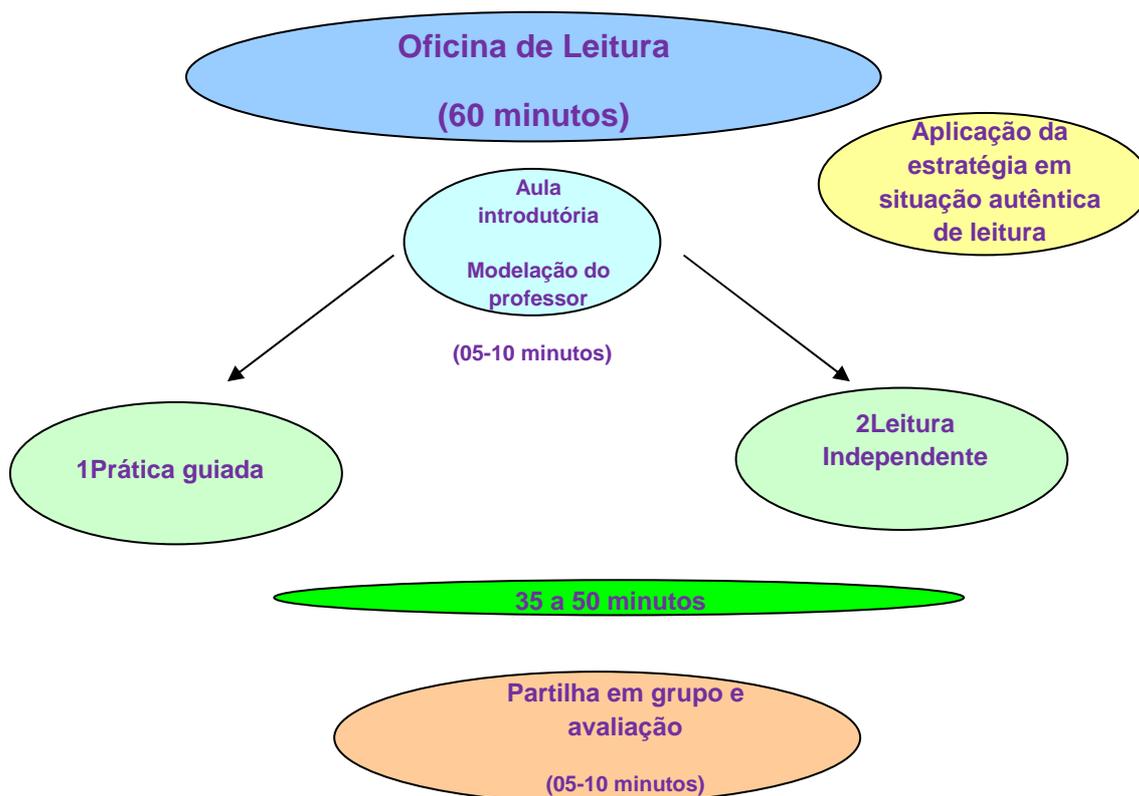
A estratégia da síntese refere-se à habilidade de resumir as ideias principais, elencando as principais informações, articulando-as aos conhecimentos do texto e adicionando novas informações para melhor compreender o texto. É importante ressaltar que a síntese não diz respeito apenas às linhas principais do texto, mas às ideias principais deste que fazem sentido para o leitor, que se integram à vida e acrescentam e se combinam à concepção de mundo deste.

Pensado o ensino de leitura de textos literários como, em boa parte, explicitação, discussão e experimentação dessas estratégias, Souza e Giroto, (2011) propõem oficinas de leitura cujas primeiras atividades são aulas introdutórias em que o professor modela uma ou duas estratégias de leitura. Nessa etapa ocorre a reflexão sobre o texto assim como a construção de sentidos conseguida a partir da discussão entre professor e alunos.

Após esse primeiro momento, os alunos deverão tentar aplicar tais estratégias, sozinhos, a partir da leitura individual e silenciosa. Esse é o momento em que devem fazer anotações de seus pensamentos às margens do texto, sempre auxiliados pelo professor que pode utilizar o momento para conversar com as crianças sobre suas descobertas.

A última etapa da oficina é a avaliação, que consiste na formação de uma roda de conversa para discutir sobre o texto lido. Com isso, o professor tem a oportunidade de analisar se os objetivos iniciais foram atingidos, se a recepção e envolvimento dos alunos com o ato de ler foram produtivos. O professor deve também, nesse momento, retomar o processo de leitura para verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos fizeram uso das estratégias de leitura.

O gráfico abaixo, produzido pelas autoras, exemplifica as etapas da oficina de leitura:



Fonte: Girotto e Souza, 2011, p.15.

Por último, Souza e Girotto nos apresentam diretrizes e benefícios da oficina de leitura, os quais listamos abaixo:

- os alunos passam a se envolver mais nas práticas literárias, mostrando interesse pela nova metodologia, pois ler um texto de maneira estratégica faz com que a criança pense sobre o que leu, aumentando o aprendizado e a compreensão – o que colabora para a formação do leitor;
- mais do que fornecer estratégias, a oficina de leitura também permite que o aluno conheça como um texto funciona, como unidade de significação. Ao saber como o texto funciona, o aluno-leitor pode ler não apenas como o professor, mas também descobre o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura;
- trabalhar, nessa perspectiva, é intervir na relação do sujeito com os sentidos, uma vez que o sujeito ao significar se significa, decidindo também sobre a direção do sujeito, e, dessa forma, se a leitura é produção de sentidos por e para sujeitos, conseqüentemente, é condição para a formação da história do sujeito-leitor e a história de suas leituras;
- assim, enquanto os professores continuarem a entender os alunos como seres passivos, e não ativos em seu processo de compreensão, de nada adiantarão novas técnicas e metodologias e, ainda, de nada adiantarão novas políticas públicas de ensino, de leitura, de educação literária e de formação docente, se essas não estiverem voltadas para a perspectiva de mudança de concepções e, o que, dialeticamente, ocorre na medida em que

os mesmos objetivos educacionais que temos para com as crianças sejam também dos professores;

- [...] apostar na metodologia das estratégias de compreensão leitora é um meio de alterar a concepção de leitura e de leitor do professor, na medida em que ele mesmo ao aprender a nova metodologia pode constituir-se como tal, ampliando sua história de leituras, e, portanto, sua história de sujeito-leitor em formação, e, assim, sentir-se instrumentalizado tecnicamente para trabalhar com essa abordagem em sala de aula;

- todavia, [...] os professores precisam, ainda, experienciar e estudar essa nova abordagem, a fim de implementar adequadamente tal proposta, uma vez que as estratégias de leitura, por serem novas no dia a dia do professor, muitas vezes não foram moldadas pelos docentes da maneira mais adequada possível;

- é necessário insistir em práticas constantes que permitam ao aluno aprender e desenvolver uma consciência do processo cognitivo envolvido durante a leitura literária e aprenda a monitorar a sua capacidade de compreensão;

- é função do professor ensinar aos alunos a perceberem o que lhes causa tal dificuldade; pensar em voz alta para perceber e mostrar onde/quando as dificuldades ocorrem; olhar para trás e para frente no texto para solucionar problemas; parafrasear o texto com termos mais familiares. Dessa maneira, a compreensão será mais fácil e estaremos formando crianças leitoras mais proficientes; e

- por outro lado, ainda que haja tais dificuldades, os resultados, no geral, são bastante animadores, a pesquisa concluiu que essa “nova” metodologia de trabalho pedagógico (o ensino das estratégias de leitura) pode ser usada com sucesso em aulas de leitura literária, já para as crianças pequenas, pois após a qualificação docente, pudemos perceber professores mais confiantes e alunos interessados, compreendendo melhor o texto literário. (GIROTTI E SOUZA 2011, p. 16-18)

Sendo assim, o objetivo maior do letramento literário é formar um leitor competente no uso das estratégias e capaz de encontrar, da forma mais ampla e diversa possível, significados no texto, realizar, em última instância, a sua síntese – no sentido forte que Pressley dá ao termo. Segundo observamos, a utilização efetiva das oficinas de leitura contribui para a formação de leitores literários competentes que poderão apropriar-se plenamente da literatura em seu contexto social.

Dessa perspectiva, enfatizamos que o ensino da literatura na escola tem o objetivo de formar leitores competentes capazes de se inserir em seu meio social, manipular adequadamente seus instrumentos culturais, e, a partir de tais, construir com eles um sentido para si e para o mundo, pois

A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos (COSSON, 2006, p. 16)

1.4 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Ao iniciar seu livro “Do mundo da leitura para a leitura do mundo” Lajolo deixa claro que a literatura perpassa todas as disciplinas. A autora, após pesquisa com alguns professores de várias escolas, explicita em sua obra que a angústia dos professores é a mesma: a falta de interesse dos alunos em relação à Literatura. Como consequência, o professor acaba se posicionando como guardião do templo “lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele, o mestre, sem saber se entra ou se sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse”. (LAJOLO, 2001, p.12)

Na imagem criada por Lajolo, percebe-se um problema sério enfrentado no contexto escolar: o texto literário, que é considerado objeto de zelo e culto, razão de ser do templo, configura-se também como objeto hermético e espinhoso, que provoca incômodo e desinteresse de fiéis que não pediram para ali estar – os alunos.

Sendo assim, é necessário fazer uma reavaliação da forma como a leitura, em especial a de textos literários, está sendo trabalhada nas escolas para que se rompa a barreira entre estudantes e objeto de estudo. O que ocorre atualmente é que a leitura de Literatura, nas escolas, está sendo praticada apenas para extrair do texto informações que visam responder a questões formuladas, ou seja, é simplesmente uma simulação de leitura – não leitura real, significativa.

Quanto ao papel da escola no letramento literário, Cosson defende que, nela, o foco seja a socialização da leitura:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (2012, p. 65)

Para tanto, o autor nos apresenta algumas propostas de trabalho com a Literatura, as quais se dividem em sequências básicas e expandidas, e buscam sistematizar as atividades das aulas de Literatura na escola.

As sequências básicas são compostas por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste na preparação do leitor para o contato com o texto; a introdução, na apresentação do leitor à obra; a terceira

etapa, da leitura propriamente dita, consiste no acesso do leitor ao texto – nesta etapa, o autor ressalta a importância do acompanhamento pelo professor, para que o aluno não perca o interesse pela leitura ao longo do processo. Nesse momento, é importante que o professor saiba negociar com os alunos o tempo destinado à leitura e, também, auxilie em dificuldades relacionadas ao vocabulário, sintaxe ou qualquer outro obstáculo à compreensão do texto. A interpretação, última fase do processo descrito pelo autor, dá-se em dois momentos: um externo e um interno. O momento interno compreende o encontro do leitor com o texto, tem caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária; já o momento externo “é a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (2012, p.65). Para o autor, é no momento externo da interpretação que o letramento literário feito na escola se diferencia nitidamente da leitura literária que fazemos independente dela, pois ao terminarmos de ler um livro e “nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela” (COSSON, 2012, p. 65) podemos tomar várias atitudes: compartilhar com um amigo o que lemos, comentar sobre ele no ambiente de trabalho, recomendá-lo a alguém ou simplesmente guardá-lo em nossa memória. Mas se essa leitura é feita na escola, torna-se fundamental a partilha a interpretação que fizermos com os colegas com o objetivo de ampliar os sentidos construídos individualmente. A partir desse compartilhamento os leitores tomam consciência de que fazem parte de uma coletividade e que essa coletividade fortalece e amplia os horizontes da leitura. E com isso, tem-se a construção de uma comunidade de leitores.

As sequências expandidas apresentam as mesmas etapas que as sequências básicas, porém, as expandidas apresentam dois momentos de interpretação: o primeiro diz respeito à compreensão global dos textos, incluindo alguns aspectos formais; o segundo busca a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto que seja mais pertinente para os propósitos do professor.

Na expansão das sequências, é importante que se destaque os processos de intertextualidade, visando à exploração de diálogos entre a obra lida e outras possíveis obras, anteriores e/ou posteriores a ela.

Além da metodologia em si, representada por propostas como a de Cosson, não se pode perder de vista o papel do ensino de Literatura no ambiente da Educação Básica. Há que se perguntar, sem tréguas, qual a importância e o lugar do texto literário em sala de aula e, por extensão, na formação dos alunos.

De acordo com Costa (2005), a importância e o lugar do texto literário em sala de aula são questões importantes que devem ser consideradas pelo professor que atua nas aulas de Língua Portuguesa. A autora tece algumas considerações acerca desse tema e apresenta algumas reflexões mais abrangentes sobre Educação, as especificidades do texto literário, o papel do leitor e a função da literatura nas situações de ensino e aprendizagem.

Segundo a autora, há muito tempo se fala em oferecer ao aluno uma formação crítica através da qual o aluno seja capaz de “reivindicar, intervir e agir modificando o seu meio e conseqüentemente a sociedade” (2005, p.17).

No entanto, para que essa educação transformadora de fato ocorra, os professores teriam que rever sua prática educacional, avaliando sua inserção e sua participação no meio em que atuam, principalmente enquanto educadores, na forma como interagem com seus alunos e como compartilham com estes os conhecimentos relativos à sua disciplina. Para formar cidadãos críticos, criativos e autônomos, deve-se considerar o aluno como sujeito ativo no processo ensino e aprendizagem, no qual o professor deve atuar como mediador entre o aprendiz e o conhecimento, agindo como provocador de dúvidas, curiosidades e indagações. Sob essa perspectiva, a leitura – em geral e, especificamente, a de Literatura, com seu manancial de imagens, evocações de sensações e emoções, experiências de alteridades e identificações - torna-se estimulante para a compreensão crítica da realidade, de si mesmo e de outros sujeitos (COSTA, 2005).

A escola, no entanto, está longe de aproveitar o enorme potencial presente na experiência da leitura, sobre o qual Silva disserta:

Ler literatura, segundo ler narrativas de ficção, (...) é exercitar-se no difícil aprendizado democrático, pois força o leitor a entrar na pele de muitos personagens, sentir emoções diferentes, arrastar inúmeros perigos, conhecer diferentes paisagens, agir e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos. (...) A linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós (2009, p. 47).

Ao contrário, como refere Lajolo (*apud* Costa, 2005), o texto literário– assim como outros gêneros– tem sido utilizado no âmbito educacional de forma artificial, pois as atividades propostas se resumem a abordá-lo como modelo e exemplo, oferecendo ao leitor uma compreensão episódica, visto que os exercícios visam

apenas à localização de informações, memorização de palavras novas e ilustração da morfossintaxe.

Não é raro que uma narrativa literária se limite a uma atividade de compreensão cujo enfoque seja apenas na história contada, considerando-se apenas os elementos da narrativa. Com isso, perde-se a oportunidade de fazer com que o aluno estabeleça relações entre o que está lendo e sua vida cotidiana, desvendando-se não só o que o texto diz, mas fazendo relações com o meio em que vive, canalizando vivências e sentimentos, proporcionando o conflito, a reflexão, já que o texto literário é plurissignificativo e possibilita ao leitor várias interpretações. Nessa perspectiva, Martins, Corrêa e Machado (2013, p. 124) salientam que:

A experiência estética na leitura de um texto literário pode ser compreendida como essa entrega ou adesão à ficção de diferentes formas do imaginário, presentes na literatura. Assim compreendida a leitura existe na interação entre leitor e texto, e não mais como condição intrínseca ao texto.

Mas, para que essa interação real entre texto e leitor de fato ocorra no ambiente escolar é preciso cuidar de alguns requisitos que vão da seleção dos textos de acordo com a maturidade, tanto social como linguística e de letramento, dos alunos, até o comportamento do professor, passando pela adequação da experiência da leitura em si.

De um lado, é importante que o leitor situe o texto no tempo e no espaço para que aquele alcance melhor a compreensão; de outro, é necessário que o aluno amadureça enquanto leitor e, para isso, é preciso propiciar ao mesmo contato com os mais variados tipos de gêneros e estilos tais como poesia, o conto, o romance, a novela, entre outros.

O professor deverá, também, tornar as aulas de literatura prazerosas e estimulantes. No entanto, cabe salientar que o fundamental para que se realize a apropriação da obra pelo aluno é a maneira como o texto será explorado, tomando-se o cuidado de não direcionar as atividades para a simples resposta de perguntas óbvias, que diluam as ambiguidades típicas da linguagem artística, lembrando-se que os vários sentidos possíveis do texto literário são atributo fundamental.

Dalvi⁴ (2013, p. 81-84) considera importantes alguns princípios para o trabalho com a Literatura na escola. Dentre esse princípios cito alguns que considero muito importantes no trabalho com a Literatura. São eles:

Tornar o texto literário “acessável” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares na escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima.

Promover o maior número pensável de eventos de leitura literária para que a memória (física, emocional, psíquica, linguística) de leitor de literatura efetivamente se constitua.

Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio narrativa curta, narrativa longa), suportes e modos de apresentação (visual, verbal, fílmica, musical, escrita, oral) do texto literário que forem possíveis - como parte inerente a esse trabalho, é necessário discutir tudo isso (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e com os estudantes.

(...)

Valorizar o contexto de escrita e leitura – e, claro, de acesso – para a constituição de saberes sobre o literário.

(...)

Permitir a experiência de ensaiar escrever/ produzir literatura como resposta amorosa ao ato de ler.

(...)

Compreender e explicar que nem todas as leituras são válidas – e explicitar os critérios que, caso a caso, legitimam umas leituras e invalidam outras.

Evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação (a parte de uma obra guarda relação – e, portanto, exige atenção – com o todo de onde foi retirada etc.).

(...)

Jamais lançar um leitor à leitura sem considerar os riscos envolvidos (e tentar, tanto quanto possível, equacionar idade, adequação vocabular e temática, grau de inovação, questionamento à doxa etc.): o professor de literatura sabe e reconhece que existem horizontes (e se esforça arduamente para identificá-los), mas entende que deve expandi-los, e não confirmá-los (o humor, o respeito pelo leitor e o apelo à curiosidade são excelentes antídotos às obras ruins que o mercado oferece).

(...)

Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (extraescolar) de todos (talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência).

As propostas de Dalvi apontam caminhos e diretrizes mas, como se pode notar, não são definitivas. Está claro que é preciso refletir continuamente sobre o trabalho com o texto literário nas escolas. As aulas de literatura devem ser, antes,

⁴ Ver DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.de; JOVIER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

estímulos ou provocações para mobilizar sensibilidades e a imaginação de professor e alunos. Na interação com as turmas, é necessário adaptar ideias como as de Dalvi à realidade e interesses dos alunos, modificá-las e ir além do sugerido em propostas de atividades pré-fabricadas (SILVA, 2009).

Rildo Cosson, em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2012), a exemplo de Souza e Giroto (2011), mostra-nos também caminhos que podemos seguir enquanto professores de Língua Portuguesa. Segundo o autor, a Literatura vive uma crise na escola, onde é considerada por muitos professores como algo que só se mantém no currículo por causa “da inércia curricular” e é considerada como produto do século XIX, que não tem mais razão de ser no século XXI.

A variedade de textos, a onipresença das imagens, as diversas manifestações culturais, as novas tecnologias, dentre outras realidades da sociedade atual seriam alguns dos fatores que levam à rejeição da leitura de textos literários e do ensino de Literatura na escola. De acordo com o autor, para que se compreenda o que nos levou a esse ponto é preciso investigar como as relações entre Literatura no ambiente escolar e Educação foram constituídas.

O uso da Literatura como matéria educativa tem longa história e antecede a existência formal da escola. Zilberman (apud Cosson 202, p. 20) em sua obra *Sim, a literatura educa*, afirma que na Antiguidade, as tragédias gregas eram utilizadas com o princípio básico de educar o povo moral e socialmente, e isso levava a subvenção dos dramaturgos ao Estado. E justifica também a grande importância do teatro entre os gregos naquele tempo. Essa tradição, cristaliza-se na escola com o ensino de línguas baseado em dois pressupostos: a literatura serve tanto para ensinar quanto para formar moralmente o indivíduo, o que ocorreu também com o ensino do latim e do grego antigo, cujo o ensino se apoiava no estudo dos textos da Era Clássica. Com o ensino da literatura em nossas escolas não tem sido diferente. A literatura tem sido utilizada no ensino fundamental com a função de sustentar a formação do leitor, e no ensino médio a função é integrar o leitor a cultura brasileira, chegando a ser considerada em alguns currículos como uma disciplina a parte da do ensino da Língua Portuguesa

Diante disso, a Literatura assume certos contornos na escola. Isso é perceptível quando nos deparamos com a divisão da literatura de acordo com a faixa etária do leitor. De um lado temos a literatura sem adjetivação nenhuma, voltada para o público adulto, de outro a literatura infanto-juvenil, a que basicamente se

aborda nas salas de aula do Ensino Fundamental. Nestas, costuma-se classificar qualquer texto escrito, com parentesco com o que é ficcional ou com a poesia, como Literatura. No entanto, o limite não deve ser dado por esse parentesco e sim, pela temática e pela linguagem que devem ser compatíveis com o interesse do professor, do aluno e da escola, e devem ser textos curtos, contemporâneos e divertidos (COSSON).

O autor postula ainda que estamos diante da falência da literatura na escola já que a literatura não está sendo ensinada a fim de se garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, pelos seguintes motivos: falta um objeto de ensino próprio, falta de uma maneira de ensinar que rompa com o círculo da reprodução e da permissividade, permitindo que a leitura literária seja exercida com prazer e com o conhecimento que todo saber exige, e deve-se compreender que o letramento literário é responsabilidade social e como tal é responsabilidade da escola. Segundo o autor, “a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...] 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” (COSSON, 2012, p. 23).

Diante dessa problemática que o ensino da literatura enfrenta no que se refere ao seu ensino em nossas escolas, a escolha dos textos a serem lidos deve obedecer certos critérios, tais como: a adequação de temática e linguagem, considerando-se, entre outros fatores, que ambos devem ser compatíveis com os interesses e habilidades leitoras da criança e com o contexto sociocultural da escola. Outro ponto que deve ser considerado, principalmente nas séries iniciais e no trabalho com leitores ainda pouco proficientes, é a extensão dos textos trabalhados.

Por outro lado, tratando do lugar da Literatura na escola, Cosson (2012, p. 21) diz que os textos literários, devido seu caráter criativo e irregular, têm sido rejeitados na escola por não serem considerados parâmetro para o ensino da língua padrão ou formação do leitor, segundo alguns linguistas. O ensino da língua culta requer o uso padronizado e, para isso, torna-se mais adequado usar como modelo a linguagem utilizada em algumas revistas científicas e em jornais, mas principalmente em textos fornecidos no contexto artificial dos livros didáticos.

Esquece-se que, com relação à formação do leitor, justifica-se a presença do texto literário, entre outras coisas com o argumento de que para que o aluno se

torne um usuário competente da língua é preciso que o mesmo tenha contato com os mais diversos tipos de textos que circulam no meio social vigente, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa – e no caso da Literatura, mais ainda, da capacidade de imaginação e empatia, de experimentação da alteridade.

Cosson afirma ainda que as atividades com a Literatura no Ensino Fundamental oscilam entre dois extremos: a exigência do domínio de informações literárias e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, independente do que leia. No primeiro caso, o trabalho com o texto literário não objetiva levar o aluno a refletir sobre o que leu, mas sim à decifrar alguma informação objetiva ou realizar atividades escritas, que mais tarde lhes serão cobradas. No segundo caso, o perigo é a falta de direcionamento no que tange a leitura, o subaproveitamento da atividade. Esses procedimentos são os grandes responsáveis pelo que Cosson chama de “falência do ensino da literatura”:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar, porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e devera ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. (COSSON, 2012, p. 23)

Faz-se necessário, dessa perspectiva, encontrar caminhos que permitam que a leitura literária seja exercida com prazer, claro – e sem isso a experiência da Literatura é impossível -, mas também, como toda educação, promover ferramentas de leitura que tornem mais plena a apreensão do texto, não apenas para as provas escolares, mas para a vida. Para isso, é importante reafirmar que o centro das atividades com o texto literário deve ser o próprio texto e não a crítica, a teoria ou história da Literatura. O ensino deve ser planejado considerando-se a literatura como prática social e, como tal, cabe à escola conduzir seu ensino sem descaracterizá-la.

A realidade do ensino de Literatura nas escolas brasileiras, porém, é bem diferente. Cosson (2012, p. 31-32), lista uma série de fatores que fazem parte do cotidiano dos educandos e que não contribuem para despertar o hábito da leitura.

O primeiro fator citado pelo autor está relacionado ao *currículum* que é adotado nas escolas. Tal *currículum* define que textos utilizar, de acordo com os objetivos definidos previamente que podem girar em torno da fluência da leitura ou ter como finalidade ratificar determinados valores, incluindo aqui a cultura nacional, mais presente no Ensino Médio. O segundo fator está relacionado à legibilidade dos textos, diretamente interligada à faixa etária dos alunos ou a série escolar. O terceiro, às condições oferecidas para a efetivação da leitura literária na escola, lembrando que a maioria das escolas tem bibliotecas que não oferecem as mínimas condições de uso.

O quarto fator, considerado o mais importante pelo autor, diz respeito ao hábito de leitura dos professores. Por ser considerado o mediador do saber, o professor acaba como intermediário entre o livro e o aluno. Aquilo que ele lê e indica acaba tornando-se uma referência para o aluno, e isso justifica o porquê de algumas obras permanecerem no repertório escolar por anos. O professor, de modo geral, ensina aquilo que é considerado cânone e aparece nos livros escolares. Por ser tradição, o ensino da obra canônica não é contestado, pois seus ensinamentos transcenderiam o tempo e o espaço. Por outro lado, há postulantes que defendem uma escolha pautada na contemporaneidade dos textos. Em tese, esse tipo de texto atrai o público mais jovem, pois traz temática e linguagem mais próxima da realidade em que os discentes estão imersos – em tese.

Sem privilegiar canônicos ou contemporâneos, o caminho mais fecundo parece ser a eleição baseada na pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros, na seleção de textos com base em “textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola” (COSSON, 2012, p. 33).

Em resumo, segundo o mesmo autor, devem-se considerar três direções no ensino da literatura: o cânone não deve ser desprezado, porque é nele que se encontra a herança cultural de sua comunidade; com relação à contemporaneidade, não se deve apoiar em textos contemporâneos, mas na atualidade dos mesmos; é preciso aplicar o princípio da diversidade, passeando pela diferença:

“entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e

procedimento. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2012, p. 35-36)”

Souza e Giroto em uma pesquisa realizada em algumas escolas brasileiras também descrevem a realidade dessas escolas. O principal objetivo dessa pesquisa era obter respostas para a pergunta: qual o lugar da literatura na escola? Para isso, durante quatro anos, examinaram dados de questionários e entrevistas com a finalidade de traçar o perfil das escolas públicas e municipais de algumas escolas de São Paulo. Como resultado dessa pesquisa, constataram que:

- Coleções do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) trancadas em estantes da biblioteca, ou, então “escolas cheias de livros” disponíveis aos alunos, com a justificativa de que basta ofertar, dar acesso/e ou enfatizar a importância da leitura, como condição para formar leitores-todavia, os livros não eram ofertados;
- Despreparo da equipe docente e responsáveis, por exemplo, pela biblioteca escolar, em colocar em prática a orientação dos programas de formação da competência leitora;
- Ausência de um planejamento didático efetivo, tanto de cada professor, em particular, quanto do conjunto da escola, voltado ao letramento;
- Problemática da qualidade de textos apresentados nos livros didáticos e a sua inter-relação com o letramento literário das crianças;
- Escolas que tomam para si a Literatura infantil e “didatizam” e “pedagogizam” os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “ fazem dela uma literatura escolarizada” dentre outros aspectos (SOUZA E GIROTTO, 2011, p.3).

Esses dados, segundo as autoras, revelaram um descompasso entre o discurso escolarizado, empenhado na valorização da leitura e a ausência de práticas efetivas de leitura que favoreça a formação de leitores.

De posse desses resultados as pesquisadoras trabalharam em outras duas fases: uma que envolveu a oferta de livros para alunos das séries iniciais e outra que trabalhou na metodologia a ser adotada no ensino da leitura nas escolas selecionadas para o projeto. As obras foram distribuídas para que os alunos pudessem lê-los em casa com ou sem o auxílio de familiares. A partir das discussões grupais das obras, organizadas com o objetivo de saber qual tinha sido o resultado alcançado, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que os alunos leem, mas revelou também, que não há um trabalho efetivo nas escolas que ensinem os alunos a lerem. A partir desse resultado, as pesquisadoras partiram para a última etapa da pesquisa, que era desenvolver uma metodologia para o ensino da

leitura, tendo por base, o texto literário e a capacitação dos professores para o uso de tal metodologia em sala de aula. A metodologia escolhida pelas autoras foi estratégias de compreensão leitora pautada nos estudos da metacognição. Ao final dessa fase, de posse de resultados animadores, concluíram que essa nova metodologia de trabalho pedagógico pode ser usada com sucesso nas aulas de leitura e literatura, até mesmo para as crianças pequenas.

2. RECORTE SOBRE O CONTO

Para nossa proposta de intervenção escolhemos trabalhar com contos em sala de aula. A eleição se deve ao interesse dos estudantes por narrativas ficcionais e a curta extensão dos contos, que facilita a realização de atividades nas aulas da educação básica. Passemos, então, a tratar da narrativa, em especial do gênero conto.

Segundo Terra (2014, p. 133) as narrativas têm início com a própria história da humanidade, fazem parte de todas as civilizações e apresentam-se em diferentes gêneros: mito, lenda, fábula, romance, histórias em quadrinhos, etc.

Terra (2014, p. 134) diz ainda que “as narrativas podem se referir a um fato real ou imaginário”. Tal fato narrado em geral tem a ação atribuída a um agente humano ou antropomorfizado. As narrativas literárias, ainda segundo este autor, tem como principal característica o fato de serem ficcionais nas suas formas mais comuns na atualidade que são o conto, o romance, a novela. Dentre as formas, debruçarem-nos sobre o conto.

2.1 A ORIGEM E DEFINIÇÃO

Magalhães Junior, em seu livro intitulado *A arte do conto*, afirma que o conto é a manifestação literária mais antiga da humanidade, fazendo parte da rotina das comunidades que possuíam ou não o conhecimento da escrita. Sua origem se dá na prática do ouvir e contar ou recontar histórias.

Sendo assim, a primeira fase do conto é oral, pois ainda não existia a escrita, e as histórias eram narradas em volta das fogueiras, à noite, próximas às habitações dos povos antigos.

Para Gotlib (2006), é impossível se precisar a origem do conto, pois ouvir e contar histórias fazia parte do dia a dia dos povos antigos. Essa prática contribuía para manter viva na memória, as crenças, tradições e costumes desses povos. A autora considera que o ato de contar e ouvir histórias sempre se manteve sob o signo da convivência pois

sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo, nos nossos tempos em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas

trazem notícias, trocam ideias... e contam casos. Ou perto do fogão de lenha ou simplesmente perto do fogo. (GOTLIB, 2006, p. 5)

Para Moisés (2006), é difícil de precisar a origem do conto, o que provoca “toda sorte de especulação” (p. 32). Segundo o autor, algumas teorias tem sido utilizadas na tentativa de explicar a origem do conto. Dentre essas teorias cita a indo-europeia ou mítica de autoria dos irmãos Grimm e mais tarde retomada pelo linguista Marx Muller. De acordo com essa teoria, a origem do conto remontaria aos mitos arianos, em circulação na Pré-história, na Índia, que é considerada como o local de origem do povo indo-europeu. Outro teórico, Andrew Lang, que defende a teoria etnográfica, na Inglaterra, acredita que o conto além de ser anterior aos mitos, teria nascido ao mesmo tempo em várias culturas. A teoria ritualista defendida por Paul Saintyves alega que as personagens presentes nos contos são “a lembrança de personagens cerimoniais de ritos populares caídos no esquecimento” (Moisés, 2006, p. 32). A teoria Marxista, defendida por Vladimir Prop, autor de *Raízes Históricas dos Contos Maravilhosos* declara que o conto maravilhoso é uma superestrutura e que através de sua análise é possível reconhecer sinais das maneiras de produção e organização política que assistiram ao seu surgimento sem registros memoriais. Moisés diz ainda, que essas teorias são relativas, incompletas e insatisfatórias, e que tais teorias vem sendo substituídas por outras que apresentam uma visão mais flexível segundo a qual “as raízes históricas dos contos são de fato uma abundância de radículas, e (...) o universo do conto se espalha em uma multidão de tradições heterogêneas”(MOISÉS, 2006, p. 32).

Durante o período que se seguiu há um longo espaço de tempo, que segundo alguns dura até o surgimento da imprensa e segundo outros até o século XVII, o conto se enquadraria, de acordo com André Jolles, no que ele chama de formas simples, contrapondo-se ao que chama de forma artística. Segundo Moisés:

Enquanto essas se caracterizam ‘como linguagem própria de um indivíduo bafejado pelo dom excelente de poder alcançar, numa obra, definitivamente fechada, a coesão suprema’ nas outras ‘ a linguagem permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante’ em suma, “não são apreendidas nem pela estilística, nem pela retórica, nem pela poética, nem mesmo pela ‘escrita’, talvez; (...) não se tornam verdadeiramente obras de arte, embora façam parte da arte; (...) não constituem poemas, embora sejam poesia”, exprimem ‘gestos verbais elementares’ e uma “disposição mental” específica.; recebem “comumente os nomes de Legenda, Saga, Mito, Adivinha, Ditado, Caso, *Memorável*, Conto ou Chiste”. (MOISÉS, 2006, p. 33)

O conto como “formas simples” são as formas advindas do folclore, aproximando-se da fábula e do apólogo, ou as histórias de proveito e exemplo como do mundo de fadas, da carochinha e outras. A “forma artística” de Jolles seria o conto literário, que já apresenta autoria reconhecida, desligado da tradição folclórica.

Segundo Moisés (2006, p. 33), alguns estudiosos acreditam ainda que a origem do conto aconteceu a milhares de anos antes de Cristo, citando inclusive alguns episódios bíblicos tais como o conflito de Caim e Abel, que consideram um exemplar no gênero, os episódios de Salomé, Rute, Judite, dentre outros. No antigo Egito, cita como representante da origem do gênero, a obra *Os dois irmãos e Setna e o Livro Mágico*, do século 14 a.C., cuja autoria é desconhecida. Cita ainda o episódio entre Afrodite e Mercúrio, na *Odisséia*, os amores de Orfeu e Euridice, nas *Metamorfoses*, de Ovídio, A Matrona de Efésio, de Petrônio, *A Casa Mal-Assombrada*, de Plínio, o Moço, *O Sonho*, de Apuleio, as fábulas de Esopo e Fedro. No Oriente, cita *Mil e Uma Noites*; *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*; *Simbad, o Marujo* ; *Ali-Babá e os Quarenta Ladrões*; Mercador de Bagdá entre outros. Como representante da Índia antiga a obra de autoria desconhecida, duas coletâneas de fabulas e histórias, *Panchatantra* e *Jataka*; Somadeva, do século X a.C., autor de *Oceano de Histórias*.

Na Idade Média, o conto tem sua fase magnífica com o surgimento de Boccaccio e seu *Decameron*, Margarida de Navarra, com *Heptâmeron*, e Chaucer, com *Canterbury Tales*. Nos séculos XVI e XVII, o conto é largamente cultivado principalmente na Itália.

No século XVIII, há um maior desenvolvimento da poesia e da prosa doutrinária, e mesmo com o desenvolvimento arredo da prosa, destacam-se na França Piron, Marmotel e Hamilton, liderados por Voltaire, considerado um dos mestres do conto.

No século XIX, o conto “vive uma época de esplendor” (Moisés, 2006, p. 34). Torna-se “forma artística” ao lado das demais consideradas formas artísticas sobretudo as poéticas, passa a ser amplamente cultivado e:

abandona o estágio de forma simples, paredes-meias com o folclore e o mito, para ingressar numa fase em que se torna produto estritamente literário. Mais ainda: ganha uma estrutura e andamento característicos, compatíveis com sua essência e seu desenvolvimento histórico, e transforma-se em pedra de toque para não poucos ficcionistas. A publicação de obras do gênero cresce consideravelmente na segunda

metade do século XIX: instala-se o reinado do conto, aa dividir a praça com o romance. E se até o século XVIII tínhamos de procurar autores que merecessem referência, o panorama muda agora: impõe-se escolher com rigor aqueles que possam figurar na galeria de contistas que contribuíram para a evolução e o amadurecimento dessa fôrma narrativa. (MOISÉS, 2006, p. 34)

Nesse período surgem grandes contistas. Na França destacam-se Balzac, que cultivou excepcionalmente o gênero (*Contes Drôlatiques*), Flaubert (*Trois Contes*) e Maupassant. Este, considerado mestre e iniciador de uma linguagem e de um tipo de conto (à Maupassant), deixou obras-primas modelares reunidas em *Boule de Suif*, *La Maison*, *Tellier*, *Contes du Jour et de la Nuit*, etc. Além da França, outros autores se destacam na arte do conto tais como Edgar Allan Poe (*Tales of the Grotesque and Arabesque*, *The Murders in the Rue Morgue*, etc) destacando-se nos contos de crimes e detetives. Poe e Nicolai Gogol, são considerados os introdutores do conto moderno; Anton Tchecov, referência dos contistas russos, destaca-se na criação de contos de mistérios e misticismo.

Representando a literatura brasileira e portuguesa, destacam-se nessa mesma época, Machado de Assis, escritor de uma grande quantidade de contos, dentre os quais alguns apresentam contos com personagens de fina estrutura e densidade psicológica; na literatura portuguesa destacam-se no gênero conto Fialho de Almeida, Eça de Queiroz, Alexandre Herculano dentre outros.

Após esse período, no século XX, o conto atinge seu “apogeu como forma ‘erudita’ ou literária” (Moisés, 2006, p. 35). Surge nesse período, uma diversidade de escritores dentre eles: Anatole France, O. Henry, Virginia Woof, Katherine Mansfield. Kafka, James Joyce, E. Hemingway e tantos outros. Em Portugal e no Brasil destacam-se Monteiro Lobato, Aníbal Machado, Alcântara Machado, Mário de Andrade, Guimarães Rosa, Dalton Trevisan, Moacyr Scliar e tantos outros.

Para Moisés, o conto é provavelmente a forma mais flexível das formas literárias. Segundo o autor:

[...] apesar das continuas transformações muitas vezes ligada a mudanças de ordem cultural, o conto se manteve estruturalmente uno, seja como “forma simples”, seja como “forma artística”. A matriz do conto permaneceu constante, para além das transformações operadas uma vez que se processaram nas suas camadas epidérmicas. Por mais diferenças que possam ser apontadas entre as histórias de Boccaccio e as de Jorge Luis Borges, tratar-se-á sempre de narrativas com características estruturais comuns, que permitem rotulá-las de contos.[...] (MOISÉS, 2006, p. 36).

Durante esse percurso histórico, havia uma confusão terminológica e, por isso, durante muito tempo, confundiu-se conto com anedota, parábola, novela e romance. Isso perdurou até o século XVIII, quando ocorre o lançamento do *Decameron* de Boccaccio, que tornou-se um clássico e lançou as bases do conto literário tal como o conhecemos hoje.

Gotlib (2006, p.8) afirma que a definição do conto é uma problemática que pode se resumir em duas direções teóricas marcantes: teóricos que admitem uma teoria e a outra representada por aqueles que não admitem uma teoria específica, admitindo apenas na teoria do conto filiada à teoria geral da narrativa.

Terra (2014, p. 135) o conto é um gênero que costuma ser definido por sua extensão. Mas, não há propriamente uma definição para o conto e sim teorias do conto que estão enquadradas em uma teoria mais ampla, a narratologia.

Ao tratar, da definição do gênero, Casares (apud Gotlib, 2005, p.11), afirma existir três concepções para a palavra conto que Júlio Cortázar utiliza em seu estudo sobre Poe: 1. Relato de um acontecimento; 2. Narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3. Fábula que se conta às crianças para diverti-las. Gotlib (2006, p. 13), afirma que há um ponto em comum dentre as três concepções: todas são formas de se contar alguma coisa e como tal são narrativas, visto que “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”. Porém, a autora ressalta que o conto difere do relato. O relato está comprometido com algo que de fato aconteceu, enquanto que o conto narra algo criado, imaginado, ou seja, o que caracteriza o conto é fato de ser uma narrativa inventada, ficcional. Diferencia-se do romance por ser condensado, de pequena extensão e por centrar-se em um único evento.

Cortázar (apud Terra, 2014, p. 137) compara o romance ao filme, e o conto a fotografia, pois:

o romance realiza uma abordagem horizontal; o conto uma abordagem vertical. Por ser uma narrativa condensada, o conto elimina tudo o que é acessório, centrando-se naquilo que é essencial à trama.

Edgar Allan Poe, grande contista e teórico do conto, afirma que a extensão é requisito fundamental do conto, e deve ter uma unidade de efeito, enganar, aterrorizar, encantar ou deslumbrar, e essa unidade só pode ser alcançada se o texto for possível de ler de uma assentada de meia a duas horas. Defende ainda,

que o trabalho de um contista deve ser racional, pensado a fim de se obter o resultado pretendido que é criar o interesse do leitor. Para tal, inventará incidentes combinando-os da melhor maneira possível que ajude-o a atingir o efeito preconcebido. Poe considera que o conto, que ele chama de ficção curta “possui vantagens peculiares sobre o romance, é uma área muito mais refinada que o ensaio, e chega a ter pontos de superioridade sobre a poesia” (Poe apud Bellin, 2011, p.48). Pratt afirma que o conto é uma construção artística onde ocorre a comunicação de uma sequência limitada de acontecimentos, experiências ou situações de acordo com uma ordem que possui uma totalidade própria (apud Bellin, 2011, p. 48). E Ferguson considera que “o conto é definido em termos de unidade de efeito, técnicas de compressão do enredo, revelação ou mudança de personalidade, sem falar no lirismo” (apud Bellin, 2011, p. 48).

O conto deve ser compacto, os elementos condensados. Para isso, o autor deve evitar os excessos ou supérfluos.

Nas palavras de Moisés (2006, p. 52), o conto assemelha-se à técnica fotográfica, já que

O fotografo concentra sua atenção num ponto e não na totalidade dos pontos que pretende abranger no visor; focaliza um detalhe no visor; focaliza um detalhe principal no seu entender e capta-lhe os arredores, de modo não a fixar o que vê, mas também o que não vê. Não raro um flagrante surpreende pelos pormenores revelados, e que escapam aos propósitos do fotografo. O conto, para ser considerado um bom conto, deve mostrar isso logo nas primeiras linhas.

Gotlib (2006), por sua vez, afirma que

[...] cada conto traz um compromisso selado com a sua estória. E com o modo de se contar a história: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser economizando meios narrativos mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. Porque são assim construídos tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição. Além disso, são épocas peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória como organiza outros, de outros modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, um determinado país. Como são. A sequência dos elos que motivam a ocorrência de um conto tende, também, ao desdobramento em mil e uma contingência (GOTLIB, 2006, p. 82).

A partir do que foi exposto, de acordo com os estudiosos sobre o conto percebemos que o que caracteriza o conto, além de sua extensão, é a concentração e o sentido de unidade de efeito.

Outra das principais características do contista é observar os sujeitos em suas diversas esferas de atividade. Gotlib (2006, p. 68) afirma que

“o dizível do conto [...] está imbricado com os eventos e atos dos sujeitos socialmente situados, já que uma das principais características de um contista é ser observador dos sujeitos em suas diversas esferas de atividade. Esses eventos e atos são infinitos em termos de temática: amor, tristeza, amizade, política, alegria, assassinato, etc.”

2.2 TIPOS DE CONTOS

Os contos podem ser agrupados em vários tipos conforme sua matéria, o que não implica restrição. Primeiro, porque uma classificação, por mais rigorosa que seja, não abrange todas as variedades; segundo, qualquer ordenação no gênero diz respeito ao emprego de recursos formais, estruturais, dramáticos etc. e não à matriz do conto: “as mudanças seriam periféricas, mais do acidente que da essência, tornando este vocábulo como referente à unidade característica do conto” (MOISES 2006).

Moisés (2006, p. 73), ainda, afirma que

“quando nos referimos aos tipos de conto, temos em mente as diferentes formas de conagração dos ingredientes do conto, seu ajuste harmônico no interior da narrativa. Não se trata da alteração do alvo precípua do contista: numa unidade de tom, comunicar uma impressão, uma ideia, um sentimento, uma emoção, etc. Por fim, atente-se para o fato de não existirem contos puros: toda narrativa breve apresenta múltiplas facetas, decerto com o predomínio de uma, assim autorizando e fundamentando sua localização em determinada categoria, dentro da árvore classificatória.

Herman Lima (apud Moisés 2006, p. 73), os contos podem, de maneira geral, dividir-se em duas categorias que ele classifica como universais e regionais. Estas duas categorias são subdivididas em contos humorísticos, psicológicos, sentimentais, de aventura de mistérios, policiais, etc. Temos ainda, focalizando por outro ângulo, “mais estritamente os contos históricos, urbanos, comemorativos os puramente imaginários ou fantásticos”. Mas, o autor diz que tal classificação é oscilante e indeterminada para considerá-la ao pé da letra e a critica por considerá-la arbitrária considerando que tal classificação não tem eficácia para quem tem interesse em estudar o gênero conto. Carl H. Grabo (apud Moisés, 2006, p. 74) sugere uma

divisão que ainda serve como ponto de partida para os estudos e dispõe os contos em cinco grupos: ⁵1º) histórias de ação; 2º) histórias de personagens; 3º) histórias de cenário dou de atmosfera; 4º) histórias de ideias: 5º) histórias de efeitos emocionais.

Magalhães Junior, no entanto, em sua obra a ⁶*Arte do conto* (1972) propõe essa classificação: conto em verso, conto fantástico, conto de muitos donos, conto de canibalismo, conto moral, conto epistolar, o conto e o teatro, conto policial, conto satírico, conto-hipótese, conto breve.

As classificações, como se nota, são múltiplas e nenhuma delas é suficiente. Podem, é verdade, ser operacionais a partir de algum objetivo ou ponto de vista específico. No nosso caso, o interesse recai sobre o que se costuma chamar conto literário.

2.3 O CONTO LITERÁRIO

Como já mencionamos, o conto é um gênero narrativo definido por sua curta extensão (Terra, 2014,134) e, principalmente, sua concentração em vários sentidos, temático, estilístico, de ação, etc. É comumente analisado e definido comparativamente a outras formas de narrar, em especial o romance. No entanto, se o romance moderno é um gênero ligado à escrita, o conto tem sua origem na tradição oral, no ato de contar histórias que são repassadas de geração para geração.

Segundo Jolles (1976, *apud* Terra, 2014 p. 135), o conto de tradição oral é denominado como:

“uma forma simples, ou seja, aquele que mantém sua forma através dos tempos, ao contrário das formas artísticas que são criadas por um outro autor e que não podem ser recontadas sem que percam suas peculiaridades [...]”

Jolles, (Terra, 2014, p. 136) afirma que o conto só adquiriu status de conto literário a partir do lançamento, em 1812, da coletânea de narrativas dos irmãos Grimm intitulada *Contos para crianças e famílias*. Essa passagem da “forma simples” para a “forma artística” (literária) implicou em outras mudanças. Dentre essas mudanças, a forma de recepção, que antes era direcionada para um auditor e

⁵ Massaud Moises, em sua obra “**A criação literária: prosa**. São Paulo Cultrix, 2006, p. 74.

⁶ Consultar a obra para maiores informações.

ocorria em tempo real, no conto escrito, a narrativa escrita passa a ser direcionada a um leitor e a recepção é deferida.

Essas mudanças acarretam outras, como a mudança da linguagem e do público receptor, que se torna mais heterogêneo por conta da circulação dos textos que não ficam restritos apenas à comunidade local. Outra diferença perceptível entre os contos populares e os contos literários está na autoria: enquanto nos contos populares, em geral, essa autoria é desconhecida, no conto literário a autoria é reconhecida.

O conto literário, assim como a novela e o romance, centra-se em três pilares: evento, personagem e espaço, além de se desenrolar no tempo, que pode ser cronológico ou psicológico (TERRA, 2014). Mas, conto e romance diferenciam-se na maneira como são tratados. O conto, ao contrário do romance, centra-se num único evento, com poucas personagens, ocorre num espaço limitado e o final coincide com o clímax. No romance, o clímax acontece no momento anterior ao final. O desenlace ou desfecho do evento ou conjunto de eventos põe fim a narrativa.

Como se disse no início deste capítulo, o conto literário, por sua extensão, variedade e disponibilidade, é o material escolhido para o trabalho nas oficinas de literatura que propomos aqui, as quais descreveremos mais adiante.

3. DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE LITERATURA NA REDE PÚBLICA EM ESCOLAS DO PARÁ

Escolhido o conto literário como matéria prima de nosso trabalho e levando em conta o aparato teórico discutido nas seções anteriores desta Dissertação de Mestrado, procedemos com o planejamento das oficinas que visavam à leitura e discussão de textos literários, com base, principalmente, nas propostas de Cosson (2012) e Souza e Giroto (2011).

Para que o planejamento não fosse feito apenas com a fundamentação teórica, mas levando em conta, também, as necessidades e a realidade concretas das escolas da rede pública em que atuamos, consideramos nossa experiência enquanto professores da rede pública e procedemos com o diagnóstico das percepções de professores e estudantes do Ensino Fundamental em relação ao ensino de Língua e Literatura. Para tanto, foi desenvolvido e aplicado um questionário para os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental. Também foi aplicado um outro questionário aos alunos que participaram das oficinas.

Como veremos adiante, confirma-se a impressão prévia e também descrita na bibliografia de que o objetivo do ensino de Literatura na escola gira, predominantemente, em torno da decodificação, interpretação rasa e percepção de fenômenos ortográficos e gramaticais, raramente com o objetivo de levar o aluno a interpretações mais significativas e conectadas consigo.

3.1. PROFESSORES

Os professores que participaram da pesquisa, através de questionário, atuam tanto na rede Estadual como na rede Municipal de ensino do Estado do Pará, com exceção da professora identificada como P2, que atua somente na rede Estadual de Ensino. Quanto à formação, todos concluíram os estudos no nível básico em escola pública, a Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Pará e possuem especialização: alguns em Língua Portuguesa, outros em alguma outra área da educação.

No que se refere à atuação em sala de aula, todos possuem entre 7 e 22 anos na área da educação.

Seguem os dados das entrevistas:

Professora 1

Idade:45 anos

Onde Leciona: Nas Redes de Ensino Estadual e Municipal

Séries para as quais leciona: 8º, 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

Onde cursou o Ensino Fundamental?

(X) escola pública () escola privada

Onde cursou o Ensino Médio?

(X) escola pública () escola privada

Em que instituição de ensino cursou o Nível Superior?

Universidade Federal do Pará (UFPA) Licenciatura Plena em Letras Habilitação em Língua Portuguesa

Ano do término do curso? 1998

Há quantos anos leciona? Mais ou menos 13 anos.

Há quantos anos é professor da rede pública? Há 8 anos

Qual a sua carga horária semanal?

() 20 horas ou menos (X) entre 20 e 40 horas () mais de 40 horas

Cursou alguma pós graduação? Se sim, qual o curso e em qual instituição de ensino?

Sim. Língua Portuguesa na FIBRA (Faculdade Brasil Integrada Brasil Amazônia).

Professora 2

Idade: 40

Onde Leciona: Na Rede de Ensino Estadual

Séries para as quais leciona: 8º e 9º anos do ensino fundamental; 4ª Etapa EJA (Educação de Jovens e Adultos), 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

Onde cursou o Ensino Fundamental?

(X) escola pública () escola privada

Onde cursou o Ensino Médio?

(X) escola pública () escola privada

Em que instituição de ensino cursou o Nível Superior?

Universidade Federal do Pará (UFPA) Licenciatura Plena em Letras Habilitação em Língua Portuguesa

Ano do término do curso? 1999

Há quantos anos leciona? 18 anos.

Há quantos anos é professor da rede pública? 18 anos.

Qual a sua carga horária semanal?

() 20 horas ou menos () entre 20 e 40 horas (X) mais de 40 horas

Cursou alguma pós graduação? Se sim, qual o curso e em qual instituição de ensino?

Sim. Ensino do Português na Universidade Vale do Acaraú.

Professora 3

Idade: 37 anos

Onde Leciona: Nas Redes de Ensino Estadual e Municipal.

Séries para as quais leciona: 5^o, 6^o e 7^o anos do ensino fundamental; 3^a Etapa EJA

(Educação de Jovens e Adultos)

Onde cursou o Ensino Fundamental:

(X) escola pública () escola privada

Onde cursou o Ensino Médio:

(X) escola pública () escola privada

Em que instituição de ensino cursou o Nível Superior?

Universidade Federal do Pará (UFPA) Licenciatura Plena em Letras Habilitação em Língua Portuguesa

Ano do término do curso: 2004

Há quantos anos leciona? 15 anos (Município) e 7 anos (Estado)

Há quantos anos é professor da rede pública? 15 anos

Qual a sua carga horária semanal?

() 20 horas ou menos () entre 20 e 40 horas (X) mais de 40 horas

Cursou alguma pós graduação? Se sim, qual o curso e em qual instituição de ensino?

Sim. Educação Inclusiva (FUNPAC)

Professor 4

Idade: 44

Onde Leciona: Nas Redes de Ensino Estadual e Municipal

Séries para as quais leciona: 7^o ano ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio.

Onde cursou o Ensino Fundamental:

(X) escola pública () escola privada

Onde cursou o Ensino Médio:

(X) escola pública () escola privada

Em que instituição de ensino cursou o Nível Superior?

Universidade Federal do Pará (UFPA) Licenciatura Plena em Letras Habilitação em Língua Portuguesa

Ano do término do curso: 1998

Há quantos anos leciona? 22 anos

Há quantos anos é professor da rede pública? 22 anos

Qual a sua carga horária semanal?

() 20 horas ou menos (X) entre 20 e 40 horas () mais de 40 horas

Cursou alguma pós graduação? Se sim, qual o curso e em qual instituição de ensino?

Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa na UFPA.

Quando questionados sobre o que os levou a escolher o curso de Letras e a se tornarem professores de Língua Portuguesa, as respostas foram variadas.

Professora 1: Primeiramente, o que me levou a cursar Letras foi o campo de trabalho. Em seguida a vontade de conhecer mais a nossa língua brasileira.

Professora 2: O desejo de aprender produção de textos e gramática. A curiosidade de conhecer a minha língua.

Professora 3: Era o que mais se aproximava da minha realidade e afinidade.

Professor 4: O gosto pela leitura e pela história da Língua Portuguesa.

Como se nota, as motivações são pouco específicas, destacando-se o interesse pela área (principalmente o de aprender mais sobre a língua materna) e a possibilidade de trabalho (“campo de trabalho”). De qualquer forma, a menção à Literatura é apenas indireta – “gosto pela leitura” – destacando-se, na motivação inicial, o interesse por aspectos históricos e gramaticais da língua, além de produção textual.

No que se refere a prática e hábitos de leitura, três dos entrevistados tiveram, desde cedo, acesso a livros e outras formas de leitura; um, não. Quando questionados sobre se, na infância, havia livros em suas casas ou acessíveis em escola ou biblioteca, além de que tipos de livros havia, responderam.

Professora 1: Na minha infância, entrei em contato com muitos livros, gibis, histórias, ficção, etc.

Professora 2: Não

Professora 3: Sim. Romances, didáticos e gibis.

Professor 4: Literatura de cordel, fábulas, crônicas, contos

Seus pais tinham o hábito de ler durante sua infância?

Professora 1: Sim. Histórias infantis

Professora 2: Não.

Professora 3: Não.

Professor 4: Não

Como se nota, os entrevistados, exceto um, parecem ser uma primeira geração de leitores em suas famílias.

Quando questionados sobre a relação com a leitura na infância e/ou adolescência, apesar de não terem recebido influência familiar no que se refere ao hábito de ler, a resposta foi unânime, ainda que genérica e pouco elaborada. Todos os entrevistados afirmaram “gostar de ler” nesse período da vida, sendo as leituras que marcaram positivamente a vida estudantil, as seguintes:

Professora 1: Feliz ano novo - Marcelo Rubens Paiva- adolescente; O pequeno príncipe – Saint-Exupéry, lidos quando adolescente.

Professora 2: Em minha infância li pouco, mas tinha vontade de ter livros.

Professora 3: As leituras obrigatórias nos cursinhos, que eram repassadas com encantamento.

Professor 4: As fábulas de Esopo.

A leitura durante a infância e juventude, como se nota, é bastante limitada: ausente na resposta da P2; restrita ao “cursinho” (com tudo o que a prática mais comum nos cursos pré-vestibulares tem de “não leitura”, mas disseminação de resumos e “características”) na resposta da P3; limitada a fábulas na resposta do P4. A resposta da P1 revela a experiência um pouco mais variada, com um romance contemporâneo e o famoso infanto-juvenil de Saint-Exupéry, mas não sabemos o quanto foi além disso.

É de se notar que todas afirmam que “gostavam de ler” na infância e juventude, mesmo com experiências de leituras – pelo menos no que se refere a textos ficcionais – tão restritas. Isso pode expressar simplesmente condições de acesso aos textos mais limitadas que as desejadas mas, também, respostas baseadas em um certo clichê de que “ler é bom” e que, principalmente para a imagem do professor, afirmar não gostar de ler se configurar em algo negativo.

Quando questionados sobre o que costumam ler, hoje, em geral, as respostas foram bem variadas. E apenas na rotina de uma delas, a P2, percebe-se que prioriza o texto literário:

Professora 1: Livros técnicos e didáticos.

Professora 2: Contos, romances e livros espíritas.

Professora 3: Gibis e livros didáticos

Professor 4: Todos os gêneros.

Curioso notar que o entrevistado que menciona ler textos literários – contos e romances – é justamente aquele que não tinha acesso a livros na infância e adolescência e que não mencionou nenhuma obra marcante.

Na tentativa de obter dados mais concretos sobre seus hábitos de leitura, perguntamos qual o último livro que leram ou releeram:

Professora 1: Morfossintaxe - José Rebouças Macambira.

Professora 2: O casamento Blindado - Renato & Cristiane Cardoso

Professora 3: Odisseia – Homero

Professor 4: LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

Aqui, ressalta-se a presença, novamente, dos livros técnicos e daqueles de “leitura obrigatória” para a atividade profissional, a qual reflete o dia-a-dia corrido dos profissionais, justificado pela extensa jornada de trabalho dos mesmos, o que contribui para a falta de tempo dos profissionais no que se refere à leitura de obras não diretamente ligadas às obrigações imediatas do ofício.

Quando questionados sobre que livro gostaria de ler, fora a menção a um *best seller* cujo nome estava, no momento da entrevista, em alta nos meios de comunicação, as demais não apresentaram resposta específica e, em um caso, não houve nenhuma resposta o que, possivelmente, revela a precariedade de motivação ou interesse concreto na leitura fora do contexto profissional.

Professora 1: Não houve resposta.

Professora 2: *Cinquenta tons de cinza* - E. L. James

Professora 3: Todos sobre mitologia.

Professor 4: Todos do *Nietzsche*.

Quando indagados se liam tanto quanto gostariam e também solicitados a comentarem acerca de seus hábitos de leitura, todos manifestaram vontade de ler mais, no entanto, o grande entrave para a realização de tal desejo seria a falta de tempo.

Professora 1: Não leio o tanto quanto gostaria, pois o meu tempo é limitado, então, leio por necessidade.

Professora 2: Não. Costumo ler antes de dormir. Ainda assim gostaria de dispor de mais tempo para ler.

Professora 3: Leio na medida do possível. O tempo é muito corrido.

Professor 4: Por falta de tempo estou lendo pouco, mas gostaria de ler mais.

Indagamos, então, sobre o sentido e a importância da Literatura no contexto escolar, ao que responderam:

Professora 1: A literatura é muito importante para que possamos conhecer outros momentos da história literária.

Professora 2: Não houve resposta.

Professora 3: A literatura é uma viagem, além disso com ela podemos entender o processo histórico de nosso país e de outras localidades do mundo, abrangendo um repertório linguístico e cognitivo.

Professor 4: O sentido é o prazer que as grandes obras nos proporcionam e a importância é o engajamento social.

Percebe-se aqui que, de alguma maneira, a Literatura é vista como uma disciplina que contribui para que conheçamos e entendamos processos históricos – sociais e literários – e ampliemos o repertório “linguístico e cognitivo”. Apenas o professor identificado com o número 4 menciona a ideia de prazer e a possibilidade de contribuição para o engajamento social.

Em seguida, perguntamos: como você avalia a importância do trabalho com texto Literário no Ensino Fundamental?

Professora 1: É importante pois motiva nos alunos a leitura de nossos autores clássicos, fazendo com que eles possam ter outros conhecimentos literários.

Professora 2: É um trabalho árduo pois a maioria não quer nem e nem dá importância para a leitura.

Professora 3: É de suma importância introduzir o alunado desde cedo neste mundo.

Professor 4: O texto literário pode, além de despertar o incentivo pela literatura, fazer com que o aluno possa analisar e interpretar grandes obras.

No que diz respeito ao ensino de Literatura no Ensino Fundamental, todos consideram que o mesmo é importante, mas as justificativas são bastante genéricas e, muitas vezes, auto-referentes: “é importante introduzir o aluno neste mundo”, “ter conhecimentos literários”, “despertar interesse pela literatura”, “analisar e interpretar grandes obras”. Além disso, a P2 tangencia a questão, falando não da importância, mas da dificuldade da abordagem de textos literários.

De fato, a amostra limitada que entrevistamos reforça nossa percepção subjetiva de que os professores da Educação Básica têm pouca clareza da dimensão mais importante e humanística do ensino de Literatura, pelo menos a dimensão a que se referem um Antonio Cândido de “O direito à Literatura” (2004) ou um Compagnon de *Literatura para quê?* (2009). A Literatura, na escola, como aliás acontece com as demais disciplinas, limita-se a uma obrigação curricular, um “conteúdo a ser dado” cuja função se limita ao próprio universo escolar (fazer na prova) ou como documento histórico.

Acrescente-se que, apesar de considerarem o trabalho com o texto literário importante, demonstram não possuir uma didática específica voltada para a leitura do texto literário em si, com o objetivo de levar o aluno a reflexão sobre o que está sendo lido. A partir das perguntas abaixo, obtivemos as respostas transcritas adiante.

Pergunta: Você trabalha com textos literários em sala de aula? Se sim, possui uma didática para o trabalho com o texto literário? Que critérios utiliza na seleção dos textos trabalhados em sala de aula?

Professora 1: Às vezes procuro fazer pesquisas (biografia) para mostrar aos alunos a importância da literatura na história da humanidade, claro, assim como mostrar o contexto histórico também.

Professora 2: Sim. Procuro selecionar textos que despertem o interesse deles pela leitura.

Professora 3: Geralmente são poemas para se trabalhar a estrutura ou um poeta escolhido em projetos.

Professor 4: Trabalho com o texto literário de diversos gêneros e utilizo o critério da pesquisa, da leitura em sala de aula e apresentações.

Como se nota, os critérios de seleção não são claros – “despertar interesse”; que permitam “trabalhar a estrutura”; “variedade de gêneros” – e não há menção a metodologia específica. Em geral, seguem-se as atividades propostas pelos livros didáticos adotados ou as fichas de leitura dos “paradidáticos”.

Ainda que este não seja o lugar certo para aprofundarmos a questão, o observado em relação à metodologia torna explícita a fragilidade dos cursos de Letras em relação ao tema: há pouquíssimo espaço reservado, na graduação, às discussões metodológicas de ensino de Literatura na Educação Básica. Sobre isso, quando questionados sobre se os professores recebem a formação adequada para trabalhar a leitura literária na escola, os entrevistados demonstraram que, em sua percepção, os professores não são preparados para tal tarefa.

Professora 1: Não, pois trabalhar a leitura literária não é tão fácil e exige um certo conhecimento da Literatura.

Professora 2: Na maioria das vezes não. Acredito que falta mais dedicação da nossa parte.

Professora 3: Não. O que vejo é um trabalho desmotivado que em nada encanta o aluno.

Professor 4: A formação não é suficiente como deveria.

O reflexo dessa carência de formação, metodologia e percepção mais ampla da função do ensino de Literatura na escola aparece no comportamento dos alunos. Segundo os professores, os alunos não se sentem muito motivados a lerem literatura ou qualquer outro tipo de texto e, quando o fazem, não o fazem com muito gosto. Perguntamos: Seus alunos leem o que você pede? Leem Literatura?

Professora 1: Sim. Mas com certa dificuldade.

Professora 2: Nem sempre

Professora 3: Sim. Reclamando.

Professor 4: Leem pouco, mas procuro incentivá-los.

Essa falta de vontade pode estar relacionada a vários fatores: desde a falta de incentivo dos pais e de todo o contexto social até a forma como são trabalhados os textos literários em sala de aula, dentre outros.

Quando questionados se adotam algum livro didático, qual e como o utiliza, todos disseram que sim, embora a forma de utilização se diferencie. De qualquer forma, o material oficial se destaca como principal fonte de textos literários.

Professora 1: O projeto Telares. Procuro usá-lo sempre pois os textos são interessantes. Os temas são atuais.

Professora 2: Sim. Uso como apoio. Fundamental: Telares. Ensino Médio: Viva o Português

Professora 3: Sim. Retiro algumas coisas, mas não o utilizo integralmente.

Professor 4: Utilizo os textos didáticos como um recurso importante no desenvolvimento das habilidades.

O questionário encerra-se solicitando aos professores que tenham comentários sobre seu trabalho com a Literatura na escola.

Professora 1: Procuo mostrar a importância da leitura e da literatura, dos autores, do contexto histórico, valorizar os autores. Trabalho com pesquisas e procuro temas atuais para motivar os alunos a lerem se interessarem a ler mais.

Professora 2: Nós, professores de Língua Portuguesa, procuramos despertar o interesse pela leitura literária, mas nem sempre conseguimos.

Professora 3: Não é bem aprofundado mas esforço-me para que seja envolvente, onde o aluno busque sempre querer saber mais.

Professor 4: Meu trabalho prioriza a leitura e análise de textos literários dos mais diversos gêneros, bem como o conhecimento das obras e seus autores.

Os comentários, mais uma vez genéricos e calcados no senso comum, revelam o desejo de despertar o “interesse pela leitura” nos alunos – desejo nem sempre realizado devido à carência de formação, tanto de leitor como acadêmica, e de metodologia adequada.

3.2. ESTUDANTES

Os alunos que participaram das atividades foram alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de duas escolas: uma Escola Municipal de Castanhal, no Estado do Pará, e uma Escola Estadual, localizada também no Município de Castanhal, Pará.

As duas escolas apresentam estruturas bem diferenciadas. A escola Municipal é bem mais estruturada que a estadual, possuindo uma sala da diretoria, sala dos professores, uma secretaria, doze salas de aula, um auditório, uma biblioteca e uma sala de informática, um ginásio esportivo. Todos os espaços em pleno funcionamento e com ar refrigerado.

A Escola Estadual possui uma sala da diretoria, uma secretaria, sala dos professores, uma sala da coordenação pedagógica, um laboratório de informática, um laboratório de química, uma biblioteca e 13 salas de aula. Desses espaços, o

laboratório de informática encontra-se sem nenhum profissional responsável e só pode ser usado para pesquisas e trabalhos escolares se o professor que estiver com a turma acompanhar os alunos, ficando estes sem acesso ao laboratório em outros momentos. O laboratório de química também se encontra ocioso por não ter nenhum profissional lotado nesse espaço. A biblioteca só funciona nos turnos da tarde e da noite, pois no turno da manhã, também falta profissional nesse espaço.

A turma pertencente a Escola Municipal tinha um total de 45 alunos e a do Estado, 35. A turma da escola municipal funcionava no período da manhã e as atividades foram aplicadas durante o mês de maio. A turma da escola Estadual funciona no turno da tarde e as atividades, por conta de uma longa greve que durou dos meses de março a maio, foram aplicadas nas primeiras semanas do mês de junho de 2015.

Os alunos da escola municipal são, em sua maioria, alunos da zona urbana; enquanto que os alunos da escola Estadual, metade dos alunos são oriundos da zona rural e a outra metade da zona urbana.

Aos alunos participantes das atividades também foi solicitado que respondessem um questionário que tinha como objetivo conhecer um pouco sobre seus hábitos de leitura. Primeiro vou expor as perguntas e, posteriormente, comentar a respeito do questionário⁷. Foram selecionados cinco questionários dentre alunos das escolas municipal e estadual.

1. Você gosta de ler?

Aluno 1: Sim, gosto muito de ler, todo tipo de material, livros, revistas....

Aluno 2: Só leio mesmo quando sou obrigado

Aluno 3: Sim, porque me dá novas ideias, interagimos melhor com as pessoas ao nosso redor e sabemos lidar com o nosso dia a dia.

Aluno 4:sim, gosto muito porque tem várias histórias que eu gosto muito tipo como treinar o seu dragão, a hospedeira, a menina que roubava livros, o fim do policarpo quaresma, o sofá amarelo. Foram os que eu já li.

Aluno 5: por que a gente aprende identificar mais com as coisas do livro.

⁷ As respostas dos alunos foram transcritas da forma como os mesmos escreveram, sem correções de norma culta.

Apesar dos relatos dos professores de que os estudantes, em sua maioria, não gostam de ler, as entrevistas com estes mostram um contexto diferente. Muitos afirmam gostar e, apesar da possibilidade de “resposta educada” de alguns, que podem, simplesmente, estar tentando dar a resposta “certa”, outros elaboram bastante bem a resposta e revelam gostar de ler. Perguntamo-nos, então, se os estudantes não gostam de ler o que a escola propõe que leiam e/ou como propõe que leiam. Ao que parece, a contradição nas entrevistas deixa inferir que parte do fracasso da leitura na escola tem a ver com o repertório escolhido e a metodologia aplicada, entre outros fatores como número de alunos em classe e tempo dedicado às atividades.

2. Como está sendo trabalhada a leitura na sua escola?

Aluno 1: muito boa

Aluno 2: um pouco regular.

Aluno 3: está legal, só não está melhor devido porque não nos apresentamos na frente da turma para ler, mas fora isso está ótimo.

Aluno 4: a leitura na minha escola não está sendo muito desenvolvida porque os professores não passam muitas leituras para nós alunos.

Aluno 5: boa, mas agente caser não ler, mais na aula de Estudos Amazônicos.

Como se nota, os alunos que revelam mais experiência com leitura – 3, 4 e, um pouco menos, o 5 – elaboram melhor as respostas e são mais críticos em relação ao trabalho com Literatura na escola. As queixas ligam-se basicamente à pouca frequência do trabalho com textos literários e à falta de intercâmbio de experiências de leitura: “não nos apresentamos na frente da turma para ler”.

3. Como seus professores trabalham a leitura na sala de aula?

Aluno 1: Eles fazem a leitura em voz alta. Dão oportunidade para os alunos leem.

Aluno 2: eles ler pra gente e faz a gente ler também.

Aluno 3: eles dão uns textos para nós ler e reler, fazer atividades em cima do texto e isso nos faz ler bastante.

Aluno 4: Os professores não trabalham muita leitura na sala de aula.

Aluno 5: Bom pra mim muito não como eu disse só na aula de Estudos Amazônicos que ela separa pra agente ler na aula dela na frente dos aluno Na avaliação dos alunos 4 e 5, não há atividades suficientes para opinar; as dos outros revelam a prática de leitura em voz alta, pelo professor e estudantes, com menção geral a “atividades” e sem referência nenhuma a reflexões sobre os textos lidos.

4. Sua família estimula você a realizar boas leituras? Como?

Aluno 1 : Sim. Eles incentivam muito.

Aluno 2: Sim.

Aluno 3: Não, minha mãe é muito ocupada e meu pai já faleceu então se eu quiser ler mesmo tenho que ir atrás.

Aluno 4: sim, minha mãe manda eu ir ler livro quando não estou fazendo nada e quando estou perturbando.

Aluno 5: Sim, a minha mãe me ensentiva a ler porque ela disse que ela não estudar mas ela quer que agente der orgulho pra ela.

Aqui, ainda que quatro alunos respondam que sim, o “como” é bastante genérico, limitado a “mandar ler”.

5. Você considera importante o trabalho com leitura de textos literários? Por quê?

Aluno 1: sim, acho muito importante. Por quê fala sobre contos, poesia, histórias e etc...

Aluno 2: sim. Não gosto muito mas gosto de ler histórias.

Aluno 3: sim, porque possibilita a nossa interação entre as pessoas, e falar melhor no meio da gente.

Aluno 4: sim. Considero importante a leitura dos textos literários porque envolve a leitura dos alunos.

Aluno 5: par ensinar mais a gente a ler.

Aqui, além de respostas – algumas contraditórias, como a do A2 – baseadas no senso comum de que ler é bom e bastante genéricas, encontram-se algumas indicações mais específicas como a do A3, que menciona a interação com as pessoas.

Percebe-se, pelo menos pelas respostas desses alunos, que se houver um trabalho significativo com a leitura de textos literários, é possível trazer uma parte significativa desses alunos para o mundo de descobertas que a leitura nos proporciona.

Se fizermos isso visando não apenas o trabalho com a interpretação rasa do texto e como pretexto para o estudo da gramática, o sucesso sem dúvida será muito maior em termos de formação e crescimento humano. O estudo da gramática, como é feito na escola e nessa faixa etária, não deve ser considerado como o mais importante, pois não acrescenta nada a capacidade de ler o mundo ou se expressar. O que interessa a uma criança saber se o advérbio é de modo ou de tempo, ou se um adjunto adnominal se torna predicativo do sujeito em certa situação? Em momento posterior da vida, em estudos do discurso ou da estilística, isso pode ser realizado, mas não nesse momento da vida. É fundamental utilizar o texto literário para que os alunos possam refletir sobre os diversos temas presentes nos mais variados textos literários, sejam estes contos, crônicas romances ou qualquer outro. Que os alunos possam ser levados a refletir sobre o que é lido em sala de aula e com isso se tornar mais crítico e reflexivo na sociedade em que está inserido enquanto cidadão.

Após a análise dos questionários dos professores, percebemos que eles têm uma extensa jornada de trabalho, o que contribui para a falta de tempo dedicado a leitura. E quando o assunto é a leitura do texto literário, isso fica mais evidente ainda, pois, segundo os mesmos, eles não se sentem preparados para trabalhar com o texto literário na sala de aula. Isso justifica o fato de não terem uma metodologia específica para o trato com o texto literário na sala de aula, o que se percebe ao serem questionados sobre a preparação dos professores para trabalhar a Literatura – eles consideram que não são preparados para tal – e, ainda, acreditam essa falha é consequência da ausência de uma metodologia específica para o trabalho do texto literário nos curso de formação.

Percebemos, então, um descompasso no diagnóstico das práticas da leitura literária: os professores alegam que os alunos não leem, enquanto que estes, em sua maioria, dizem gostar de ler.

No entanto, nós, professores, vivenciamos essa realidade em nossas salas de aula e sabemos que é muito difícil levá-los a ler aquilo que consideramos importante que leiam. Isso pode, sim, ser um reflexo da maneira como temos conduzido nossas aulas de leitura literária, com a ausência de uma metodologia adequada ao ensino da leitura literária. Pode também estar relacionado ao repertório adotado nas escolas que, na maioria das vezes, é voltado apenas para o uso de textos presentes nos livros didáticos. Por isso, defendemos neste trabalho o uso adequado das estratégias de leitura e a ampliação dos repertórios. Além disso, outros fatores que também podem contribuir com esse fracasso pode estar relacionado ao número de alunos das turmas, que raramente é inferior a 35 e muitas vezes ultrapassa os 40, o que compromete o bom andamento das atividades de leitura.

Sendo assim, defendemos o uso de estratégias de leitura para o trabalho com o texto literário. Não é suficiente apenas entregar o texto e pedir aos alunos que leiam. É necessário mostrar a eles que caminho seguir para que o texto se torne significativo, e com isso possam realizar uma leitura crítica e reflexiva que contribua de certa forma com a sua vida em sociedade.

4. ATIVIDADES APLICADAS EM SALA DE AULA

Escolhido o conto literário como matéria prima de nosso trabalho e levando em conta o aparato teórico, as entrevistas e observações discutidos nas seções anteriores desta Dissertação de Mestrado, procedemos com o planejamento das oficinas que visavam à leitura e discussão de textos literários e produção textual, oral e escrita, com base nas propostas de Cosson (2012) e Souza e Giroto (2011).

Primeiro, tive que reconhecer minhas próprias dificuldades e carências. Em minha experiência enquanto professora da Rede Pública Estadual nunca havia pensado em trabalhar os textos literários voltados, de fato, para a Literatura – o mesmo que observei em outros professores através da aplicação dos questionários. O objetivo do ensino e aprendizagem sempre girou em torno da interpretação direta, rasa, e da gramática, nunca com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre os temas presentes nos textos literários em questão.

Por outro lado, observei as dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental no trato com a leitura, interpretação e compreensão de textos, principalmente dos textos literários, consequência da falta de trabalho frequente e consistente com o texto literário propriamente dito e da falta de conhecimento de estratégias específicas para a leitura de textos.

A partir dessas constatações, nos propusemos trabalhar a leitura com os alunos a partir do gênero textual conto, por se tratarem de obras mais curtas, passível de serem lidas integralmente em sala, e contarem com grande variedade para escolha. Optamos, também, como metodologia, pela adoção de oficinas de leitura.

As atividades foram realizadas em turmas do 7º ano de duas escolas: uma da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará e outra da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, Pará

Devido a uma série de contratemplos, tais como antecipação do calendário letivo de 2014, greve na rede estadual, e atraso no início do calendário letivo, as atividades só foram realizadas a partir de maio.

A princípio, a proposta deveria ser aplicada apenas em uma escola da rede estadual de ensino. Mas por conta da greve deflagrada antes do início do ano letivo na escola da rede estadual – e que se prolongou até o final do mês de maio – optamos por aplicar as atividades em uma escola da rede municipal de ensino.

Porém, ao iniciar o ano letivo de 2015, em junho, as atividades também foram aplicadas na escola da rede estadual, nos primeiros 15 dias do referido mês.

4.1 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Foram escolhidos dois contos para serem trabalhados nas turmas de sétimo ano das referidas escolas: “Biruta” e “O conto se apresenta”, respectivamente de Lygia Fagundes Telles e Moacyr Scliar. Enquanto “Biruta” foi escolhido pela adequação da linguagem ao nível de letramento dos alunos e, principalmente, pela possibilidade de identificação e reconhecimento proporcionados pelo enredo, o texto de Scliar, apesar de se encontrar em uma zona limítrofe entre conto e crônica, foi escolhido pela temática, por tratar do conto como gênero e permitir discutir questões referentes à teoria da literatura, como o conceito de narrador.

A atividade inicia com questionamento aos alunos: Que concepção vocês têm de conto? Conhecem algum conto? Após esse primeiro momento, mostrar aos alunos algumas imagens que lembrem os contos que eles podem ter conhecido ao longo de suas vidas e, ao final da exibição, perguntar: Qual dessas imagem é mais familiar? O que elas lembram? Alguma delas lembram contos em particular? Se sim, que contos?

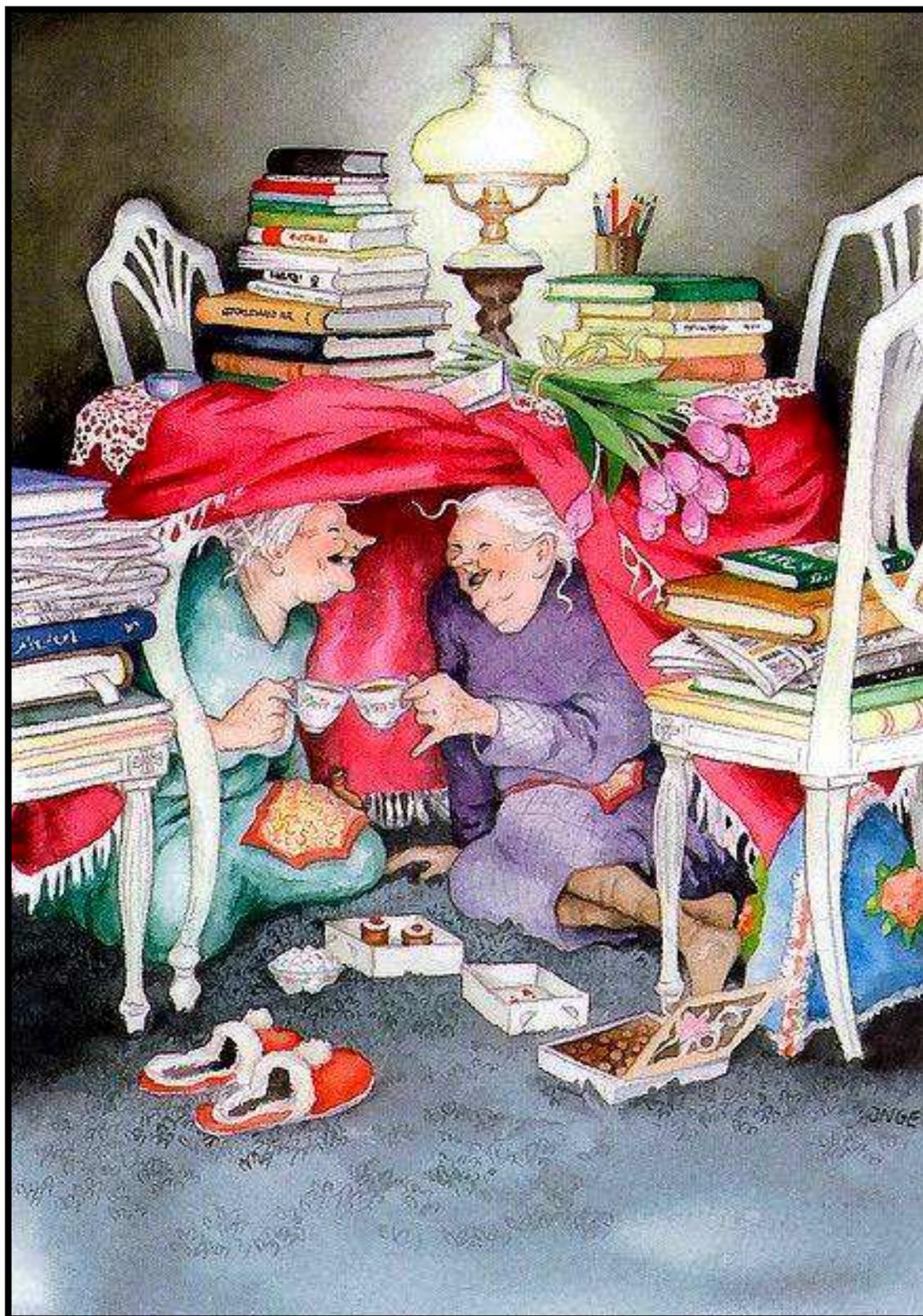
O objetivo é, nesse primeiro momento, ativar seus conhecimentos prévios sobre o gênero conto. Seguem algumas das imagens exibidas:

Imagem 1



Fonte: http://volobuef.tripod.com/pictures-maerchen/Maxfield_Parrish_1913_puss_in_boots.jpg

Imagem 2



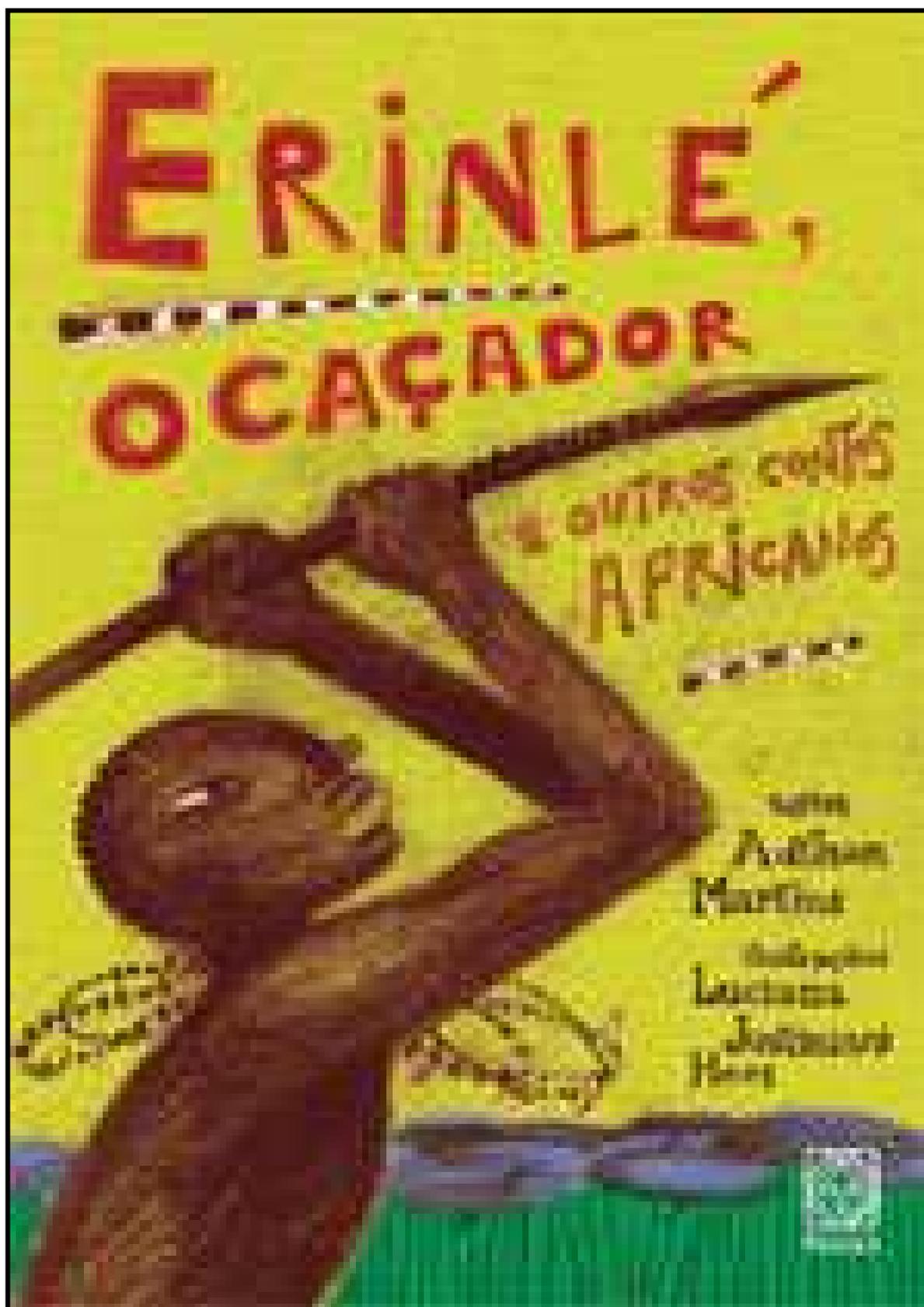
Fonte: <https://www.facebook.com/marianam.contos/photos/gm.449450071891220/842522305806980/?type=1&theater>

Imagem 3



Fonte: <https://www.facebook.com/EscolaNarracao/photos/gm.919653631391660/760030837422384/?type=1&theater>

Imagem 4



Fonte: <http://www.google.com.br/>

Imagem 5



Fonte: <http://www.google.com.br/>

Imagem 6



Fonte: http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://revistaescola.abril.com.br/img/620x300/caixinha-magica.jpg&imgrefurl=http://revistaescola.abril.com.br/leitura-literaria/era-umavez.shtml&h=300&w=620&tbnid=cDjorHVS_qkSbM:&zoom=1&docid=3GcmjvgiZ6FkaM&ei=8FotVYTT0o2FNsqugsgB&tbn=isch&ved=0CC4QMygSMBI

Imagem 7



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-2MIEUEAgAeq/UlbRp5s3SvI/AAAAAAAAABNc/QYYEYbAJgM4/s1600/conto-de-fadas.jpg>

Depois da discussão sobre os conceitos prévios de conto, de conversa sobre contos dos quais se lembram e quais os marcaram – experiência rica de compartilhamento – inicia-se a atividade com o conto de Lygia Fagundes Telles.

Leitura 1

Conto: Biruta

Autora: Lygia Fagundes Telles

Duração: 6 aulas

Objetivo:

- Compreender o texto literário;
- Conhecer e compreender a temática principal abordada no texto.
- Proporcionar ao aluno momentos de reflexão a partir da conversa em grupo;
- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a temática do texto assim como a compreensão leitora e escrita.

Num primeiro momento, apresentar brevemente aos alunos a autora Lygia Fagundes Telles (cronologia/ biografia). Em seguida, apresentar o título da obra e perguntar aos alunos que conceito eles tem de “Biruta”? O que significa Biruta?

Em seguida mostrar imagens abaixo e pedir que falem sobre as imagens.

Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15



Fonte: <https://www.google.com.br>

Ouvir os alunos e, na sequência, entregar-lhes uma cópia do texto fazer uma leitura compartilhada, “refletindo por meio do texto e construindo significados através da leitura” (Souza e Girotto, 2011, p.15). Nesse momento, o professor deverá, durante a leitura, explicar termos que os alunos desconheçam e chamar atenção para inferências e estratégias de leitura utilizadas.

Biruta⁸

Lygia Fagundes Telles

Alonso foi para o quintal carregando uma bacia cheia de louça suja. Andava com dificuldade, tentando equilibrar a bacia que era demasiado pesada para seus bracinhos finos.

- Biruta, eh, Biruta! - chamou sem se voltar.

O cachorro saiu de dentro da garagem. Era pequenino e branco, uma orelha em pé e a outra completamente caída.

- Sente-se aí, Biruta, que vamos ter uma conversinha - disse Alonso pousando a bacia ao lado do tanque. Ajoelhou-se, arregaçou as mangas da camisa e começou a lavar os pratos.

Biruta sentou-se muito atento, inclinando interrogativamente a cabeça ora para a direita, ora para a esquerda, como se quisesse apreender melhor as palavras do seu dono. A orelha caída ergueu-se um pouco, enquanto a outra empinou, aguda e reta. Entre elas, formaram-se dois vincos, próprios de uma testa franzida no esforço da meditação.

- Leduína disse que você entrou no quarto dela - começou o menino num tom brando.

- E subiu em cima da cama e focinhou as cobertas e mordeu uma carteirinha de couro que ela deixou lá. A carteira era meio velha, e ela não ligou muito, mas se fosse uma carteira nova, Biruta! Se fosse uma carteira nova! Me diga agora o que é que ia acontecer se ela fosse uma carteira nova! Leduína te dava uma surra e eu não podia fazer nada, como daquela outra vez que você arreventou a franja da cortina, lembra? Você se lembra muito bem sim senhor, não precisa fazer essa cara de inocente!...

Biruta deitou-se, enfiou o focinho entre as patas e baixou a orelha. Agora as orelhas estavam no mesmo nível, murchas, as pontas quase tocando o chão. Seu olhar interrogativo parecia perguntar: "Mas o que foi que eu fiz, Alonso? Não me lembro de nada..."

- Lembra sim senhor! E não adianta ficar aí com essa cara de doente, que não acredito, ouviu? Ouviu, Biruta?! - repetiu Alonso lavando furiosamente os pratos. Com um gesto irritado, arregaçou as mangas que já escorregavam sobre os pulsos finos. Sacudiu as mãos cheias de espuma. Tinha as mãos de velho

- Alonso, anda ligeiro com essa louça! - gritou Leduína aparecendo na janela da cozinha. - Já está escurecendo, tenho que sair!

- Já vou indo - respondeu o menino enquanto removia a água da bacia. Voltou-se para o cachorro. E seu rostinho pálido se confrangeu de tristeza. Por que Biruta não se emendava, por quê? Por que não se esforçava um pouco para ser melhorzinho? Dona Zulu já andava impaciente, Leduína também, Biruta fez isso, Biruta fez aquilo...

Lembrou-se do dia em que o cachorro entrou na geladeira e tirou de lá a carne. Leduína ficou desesperada, vinham visitas para o jantar, precisava encher os pastéis, "Alonso, você não viu onde deixei a carne?". Ele estremeceu. Biruta! Disfarçadamente, foi à garagem no fundo do quintal, onde dormia com o cachorro num velho colchão metido num ângulo da parede. Biruta estava lá, deitado bem em cima do travesseiro, com a posta de carne entre as patas, comendo tranquilamente. Alonso arrancou-lhe a carne, escondeu-a dentro da

⁸ TELLES, Lygia Fagundes. *Um coração ardente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

camisa e voltou à cozinha. Deteve-se na porta ao ouvir Leduína queixar-se à dona Zulu que a carne desaparecera, aproximava-se a hora do jantar e o açougue já estava fechado, "O que é que eu faço, dona Zulu?!"

Ambas estavam na sala. Podia entrever a patroa a escovar freneticamente os cabelos. Ele então tirou a carne de dentro da camisa, ajeitou o papel todo roto que a envolvia e entrou com a posta na mão.

- Está aqui, Leduína.

- Mas falta um pedaço!

- Esse pedaço eu tirei pra mim, eu estava com vontade de comer um bife e aproveitei quando você foi na quitanda.

- Mas por que você escondeu o resto? - perguntou a patroa, aproximando-se

- Por que fiquei com medo.

Tinha bem viva na memória a dor que sentira nas mãos abertas para os golpes da escova. Lágrimas saltaram-lhe dos olhos. Os dedos foram ficando roxos, mas ela continuava batendo com aquele mesmo vigor com que escovava os cabelos, batendo, batendo, como se não pudesse parar nunca mais.

- Atrevido! Ainda te devolvo pro asilo, seu ladrãozinho!

Quando ele voltou à garagem, Biruta já estava lá, as duas orelhas caídas, o focinho entre as patas, piscando, piscando os olhinhos ternos. "Biruta, Biruta, apanhei por sua causa, mas não faz mal. Não faz mal".

Isso tinha acontecido há duas semanas. E agora Biruta mordera a carteirinha de Leduína. E se fosse a carteira de dona Zulu?

- Hein, Biruta?! E se fosse a carteira de dona Zulu? Por que você não arrebenta minhas coisas? - prosseguiu o menino elevado a voz. - Você sabe que tem todas as minhas coisas para morder, não sabe? Pois agora não te dou presente de Natal, está acabado, você vai ver se vai ganhar alguma coisa!...

Girou sobre os calcanhares, dando as costas ao cachorro. Resmungou ainda enquanto empilhava a louça na bacia. Em seguida, calou-se, esperando qualquer reação por parte do cachorro. Como a reação tardasse, lançou-lhe um olhar furtivo. Biruta dormia profundamente. Alonso então sorriu. Biruta era como uma criança. Por que não entendiam isso? Não fazia nada por mal, queria só brincar... Por que Dona Zulu tinha tanta raiva dele? Ele só queria brincar, como as crianças. Por que Dona Zulu tinha tanta raiva de crianças? Uma expressão desolada amarfanhou o rostinho do menino. "Por que Dona Zulu tem que ser assim? O doutor é bom, quer dizer, nunca se importou nem comigo nem com você, é como se a gente não existisse. Leduína tem aquele jeitão dela, mas duas vezes já me protegeu. Só Dona Zulu não entende que você é que nem uma criancinha. Ah Biruta, Biruta, cresça logo, pelo amor de Deus! Cresça logo e fique um cachorro sossegado, com bastante pelo e as duas orelhas de pé! Você vai ficar lindo quando crescer, Biruta, eu sei que vai!"

- Alonso! - Era a voz de Leduína. - Deixe de falar sozinho e traga logo essa bacia. Já está quase noite, menino!

- Chega de dormir, seu vagabundo! - disse Alonso espargindo água no focinho do cachorro.

Biruta abriu os olhos, bocejou com um ganido e levantou-se, estirando as patas dianteiras, num longo espreguiçamento.

O menino equilibrou penosamente a bacia na cabeça. Biruta seguiu-o aos pulos, mordendo-lhe os tornozelos, dependurando-se na barra do seu avental.

- Aproveita, seu bandidinho! - riu Alonso. - Aproveita que eu estou com a mão ocupada, aproveita!

Assim que colocou a bacia na mesa, ele inclinou-se para agarrar o cachorro. Mas Biruta esquivou-se, latindo. O menino vergou o corpo sacudido pelo riso.

- Ai, Leduína que o Biruta judiou de mim!...

A empregada pôs-se guardar rapidamente a louça. Estendeu-lhe uma caçarola com batatas:

- Olha aí o seu jantar. Tem ainda arroz e carne no forno.

- Mas só eu vou jantar? - surpreendeu-se Alonso ajeitando a caçarola no colo.

- Hoje é dia de Natal, menino. Eles vão jantar fora, eu também tenho a minha festa. Você vai jantar sozinho.

Alonso inclinou-se. E espiou apreensivo debaixo do fogão. Dois olhinhos brilharam no escuro. Biruta ainda estava lá e Alonso suspirou. Era tão bom quando Biruta resolvia se sentar! Melhor ainda quando dormia. Tinha então a certeza de que não estava acontecendo nada. Era a trégua. Voltou-se para Leduína.

- O que o seu filho vai ganhar?

- Um cavalinho - disse a mulher. A voz suavizou. - Quando ele acordar amanhã, vai encontrar o cavalinho dentro do sapato dele. Vivia me atormentado que queria um cavalinho, que queria um cavalinho...

Alonso pegou uma batata cozida, morna ainda. Fechou-a nas mãos arroxeadas.

- Lá no orfanato, no Natal, apareciam umas moças com uns saquinhos de balas e roupas. Tinha uma moça que já me conhecia, me dava sempre dois pacotinhos em lugar de um. Era a madrinha. Um dia, ela me deu sapatos, um casaquinho de malha e uma camisa...

- Por que ela não adotou você?

- Ela disse uma vez que ia me levar, ela disse. Depois, não sei por que ela não apareceu mais, sumiu...

Deixou cair na caçarola a batata já fria. E ficou em silêncio, as mãos abertas em torno a vasilha. Apertou os olhos. Deles, irradiou-se para todo o rosto uma expressão dura. Dois anos seguidos esperou por ela, pois não prometera levá-lo? Não prometera? Nem sabia o seu nome, não sabia nada a seu respeito, era apenas "a madrinha". Inutilmente a procurava entre as moças que apareciam no fim do ano com os pacotes de presentes. Inutilmente cantava mais alto do que todos no fim da festa na capela. Ah, se ela pudesse ouvi-lo!

Noite feliz!

Silêncio e paz...

O bom Jesus é quem nos traz

A mensagem de amor e alegria...

- Mas é muita responsabilidade tirar crianças para criar! - disse Leduína desamarrando o avental. - Já chega os que a gente tem!

Alonso baixou o olhar. E de repente sua fisionomia iluminou-se. Puxou o cachorro pelo rabo.

- Eh, Biruta! Está com fome, Biruta? Seu vagabundo! Sabe, Leduína, Biruta também vai ganhar um presente que está escondido lá debaixo do meu travesseiro. Com aquele dinheirinho que você me deu, lembra? Comprei uma bolinha de borracha, uma beleza de bola! Agora ele não vai precisar mais morder suas coisas, tem a bolinha só pra isso, ele não vai mais mexer em nada, sabe, Leduína?

- Hoje cedo ele não esteve no quarto de Dona Zulu?

O menino empalideceu.

- Só se foi na hora que fui lavar o automóvel... Por que Leduína? Por quê? Que foi que aconteceu?

Ela hesitou. E encolheu os ombros.

- Nada. Perguntei à toa.

A porta abriu-se bruscamente e a patroa apareceu. Alonso encolheu-se um pouco. Sondou a fisionomia da mulher. Mas ela estava sorridente.

- Ainda não foi pra sua festa, Leduína? - perguntou a moça num tom afável. Abotoava os punhos do vestido. - Pensei que você já estivesse saído... - E antes que a empregada respondesse, ela voltou-se para Alonso: - Então? Preparando seu jantarzinho?

O menino baixou a cabeça. Quando ela lhe falava assim mansamente, não sabia o que dizer.

- O Biruta está limpo, não está? - Prosseguiu a mulher, inclinando-se para fazer uma carícia na cabeça do cachorro. Biruta baixou as orelhas, ganiu dolorido e escondeu-se debaixo do fogão.

Alonso tentou encobrir-lhe a fuga:

- Biruta, Biruta! Cachorro mais bobo, deu agora de se esconder... - Voltou-se para a patroa. E sorriu desculpando-se: - Até de mim ele se esconde.

A mulher passou mão no ombro do menino.

- Vou numa festa onde tem um menininho assim do seu tamanho e que adora cachorros! Então me lembrei de levar o Biruta emprestado só por esta noite. O pequeno está doente, vai ficar radiante, o pobrezinho. Você empresta seu Biruta só por hoje, não empresta? O automóvel já está na porta. Ponha ele lá que já estamos de saída.

O rosto do menino resplandeceu num sorriso. Mas então era isso?!... Dona Zulu pedindo o Biruta emprestado, precisando do Biruta! Abriu a boca para dizer-lhe que sim, que o Biruta estava limpinho, e que ficaria contente de emprestá-lo ao menino doente. Mas sem dar-lhe tempo de responder, a mulher saiu apressadamente da cozinha.

- Viu, Biruta? Você vai numa festa! – exclamou - Numa festa com crianças, com doces, com tudo! Mas, pelo amor de Deus, tenha juízo, nada de desordens! Se você se comportar, amanhã cedinho te dou uma coisa, vou te esperar acordado, hem? Tem um presente no seu sapato ... - acrescentou num sussurro, com a boca encostada na orelha do cachorro. Apertou-lhe a pata.

- Te espero acordado, Biru ... Mas não demore muito!

O patrão já estava na direção do carro. Alonso aproximou-se.

- O Biruta, doutor.

O homem voltou-se ligeiramente. Baixou os olhos.

- Está bem, está bem. Pode deixá-lo ai atrás.

Alonso ainda beijou o focinho do cachorro. Em seguida, fez-lhe uma última carícia, colocou-o no assento do automóvel e afastou-se correndo.

- Biruta vai adorar a festa! - exclamou assim que entrou na cozinha. - E lá tem doces, tem crianças, ele não quer outra coisa! - Fez uma pausa. Sentou-se. - Hoje tem festa em toda parte, não, Leduína?

A mulher já se preparava para sair.

- Decerto.

Alonso pôs-se a mastigar pensativamente.

- Foi hoje que Nossa Senhora fugiu no burrinho?

- Não, menino. Foi hoje que Jesus nasceu. Depois então é que aquele rei manda prender os três.

Alonso concentrou-se:

- Sabe, Leduína, se algum rei malvado quisesse matar o Biruta, eu me escondia com ele no meio do mato e ficava morando lá a vida inteira, só nós dois! - riu-se metendo uma batata na boca. E de repente ficou sério, ouvindo o ruído do carro que já saía. - Dona Zulu estava linda, não?

- Estava.

- E tão boazinha. Você não achou que hoje ela estava boazinha?

- Estava, estava muito boazinha, sim... - concordou a empregada. E riu-se.

- Por que você está rindo?

- Nada - respondeu ela pegando a sacola. Dirigiu-se à porta. Mas antes, parecia querer dizer qualquer coisa de desagradável e por isso hesitava, contraindo a boca.

Alonso observou-a. E julgou adivinhar o que a preocupava.

- Sabe, Leduína, você não precisa dizer para Dona Zulu que ele mordeu sua carteirinha, eu já falei com ele, já surrei ele, ele não vai fazer mais isso nunca mais, eu prometo que não.

A mulher voltou-se para o menino. Pela primeira vez encarou-o. Vacilou ainda um instante. Decidiu-se:

- Olha aqui, se eles gostam de enganar os outros, eu não gosto, entendeu? Ela mentiu para você, Biruta não vai mais voltar.

- Não vai o quê? - perguntou Alonso pondo a caçarola em cima da mesa. Engoliu com dificuldade o pedaço de batata que ainda tinha na boca. Levantou-se. - Não vai o quê, Leduína?

- Não vai mais voltar. Hoje cedo ele foi no quarto dela e rasgou um pé de meia que estava no chão. Ela ficou daquele jeito. Mas não disse nada e agora de tardinha, enquanto você lavava a louça, escutei toda a conversa dela com o doutor, que não queria mais esse vira-lata, que ele tinha que ir embora hoje mesmo e mais isso, e mais aquilo... o doutor pediu para ela esperar, que amanhã dava um jeito, você ia sentir muito, hoje era Natal... Não adiantou. Vão soltar o cachorro bem longe daqui e depois seguem para a festa. Amanhã ela vinha dizer que o cachorro fugiu da casa do tal menino. Mas eu não gosto dessa história de enganar os outros, não gosto, é melhor que você fique sabendo desde já, o Biruta não vai voltar.

Alonso fixou na mulher o olhar inexpressivo. Abriu a boca. A voz era um sopro.

- Não? ...

Ela perturbou-se.

- Que gente também! - explodiu. Bateu desajeitadamente no ombro do menino. - Não se importe, não, filho. Vai, vai jantar.

Ele deixou cair os braços ao longo do corpo. E arrastando os pés, num andar de velho, foi saindo para o quintal. Dirigiu-se à garagem. A porta de ferro estava erguida. A luz do luar chegava até a borda do colchão desmantelado. Alonso cravou os olhos brilhantes num pedaço de osso roído, meio encoberto sob um rasgão do lençol. Ajoelhou-se. Estendeu a mão tateante. Tirou debaixo do travesseiro uma bola de borracha.

- Biruta - chamou baixinho. - Biruta... - repetiu. E desta vez só os lábios se moveram e não saiu som algum.

Muito tempo ele ficou ali ajoelhado, imóvel, segurando a bola. Depois apertou-a fortemente contra o coração.

Após a leitura partilhada, o professor deverá destinar 20 minutos para a leitura silenciosa. Ao final dessa leitura mais detalhada, fazer os seguintes questionamentos aos alunos tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de leitura e oralidade, pois deverão ser respondidas, em um primeiro momento, de forma oral.

- 1) Quais são as personagens do conto?
- 2) O que você mais gostou no conto?
- 3) O que você menos gostou?
- 4) Após ler o texto, qual o sentido da palavra Biruta para você?
- 5) Como era Alonso (e as outras personagens); que sonhos tinha? Que sofrimentos padecia? Você conhece alguém parecido com ele (física ou psicologicamente)? Em que você é parecido com Alonso, em que é diferente?
- 6) Em que espaço e tempo ocorrem os fatos?
- 7) O conto fez você se dar conta de algo em que nunca tinha pensado antes? Em quê? Se a resposta for “em nada”, pode refletir sobre o trabalho infantil ou a relação com bichos de estimação; sobre falar a verdade ou mentir (mesmo para não machucar alguém), entrar pelos temas do conto.

Ao final da atividade, solicitar aos alunos que, em grupo, escolham uma das imagens apresentadas anteriormente imagem e estabeleçam a relação da imagem escolhida com o texto.

Leitura 2

Conto: O conto se apresenta

Autor: Moacyr Scliar

Objetivo:

- Discutir as características do gênero conto a partir do texto de Scliar

Num primeiro momento, mostrar aos alunos, resumidamente, quem foi Moacyr Scliar. Como alternativa à leitura em classe, experimentar entregar o texto no dia anterior para que façam a leitura em casa. Na aula seguinte, solicitar a alguns alunos da turma que leiam. Esse revezamento deve ocorrer a cada início de parágrafo. Fazendo as paradas necessárias durante a leitura a fim de favorecer a compreensão do texto lido.

O conto se apresenta⁹

Moacyr Scliar

Olá!

Não, não adianta olhar ao redor: você não vai me enxergar. Não sou uma pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você já me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade.

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas

⁹ SCLIAR, M. et al. *Era uma vez um conto*. São Paulo : Companhia das Letrinhas, 2002

cavernas, está sentada em redor da fogueira. Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

– Conte uma história para eles.

E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo. E ela aparece no céu, brilhante.

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados. E felizes: antes, havia um mistério: por que a lua some? Agora, aquele mistério não existe mais. Existe uma história que fala de coisas que eles conhecem: tigre, lua, comer – mas fala como essas coisas poderiam ser, não como elas são. Existe um conto. As pessoas vão lembrar esse conto por toda a vida. E quando as crianças da tribo crescerem e tiverem seus próprios filhos, vão contar a história para explicar a eles por que a lua some de vez em quando. Aquele conto.

No começo, portanto, é assim que eu existo: quando as pessoas falam em mim, quando as pessoas narram histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas. Histórias que atravessam os tempos, que duram séculos. Como eu.

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu não existo mais somente como uma voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo à distância. E aquelas histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas – vão aparecer em forma de palavra escrita.

E é neste momento que eu tenho uma grande ideia. Uma inspiração, vamos dizer assim. Você sabe o que é inspiração? Inspiração é aquela descoberta que a gente faz de repente, de repente tem uma ideia muito boa. A inspiração não vem de fora, não; não é uma coisa misteriosa que entra na nossa cabeça. A boa ideia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas ideias, pode crer.

E então, com aquela boa ideia, chego perto de um homem ainda jovem. Ele não me vê. Como você não me vê. Eu me apresento, como me apresentei a você, digo-lhe que estou ali com uma missão especial – com um pedido:

– Escreva uma história.

Num primeiro momento, ele fica surpreso, assim como você ficou. Na verdade, ele já havia pensado nisso, em escrever uma história. Mas tinha dúvidas: ele, escrever uma história? Como aquelas histórias que todas as pessoas contavam e que vinham de um passado? Ele, escrever uma história? E assinar seu próprio nome? Será que pode fazer isso? Dou força:

– Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler.

Então ele senta, e escreve uma história. É uma história sobre uma criança, uma história muito bonita. Ele lê o que escreveu. Nota que algumas coisas não ficaram muito

bem. Então escreve de novo. E de novo. E mais uma vez. E aí, sim, ele gosta do que escreveu. Mostra para outras pessoas, para os amigos, para a namorada. Todos gostam, todos se emocionam com a história.

E eu vou em frente. Procuro uma moça muito delicada, muito sensível. Mesma coisa:

– Escreva uma história.

Ela escreve. E assim vão surgindo escritores. Os contos deles aparecem em jornais, em revistas, em livros.

Já não são histórias sobre deuses, sobre criaturas fantásticas. Não, são histórias sobre gente comum – porque as histórias sobre as pessoas comuns muitas vezes são mais interessantes do que histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa. O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir ideias, existem escritores.

Alguns deles – grandes escritores – você vai conhecer agora. O José Paulo Paes, que já morreu, escrevia poemas, escrevia artigos, escrevia contos... Ele adorava crianças e adorava palavras: e, por causa disso, escreveu “A Revolta das Palavras”. Você já imaginou isso, as palavras se revoltando? Pois é. Se o Conto pode falar, as palavras podem se revoltar, não é verdade? Isso é o que José Paulo Paes diz. E depois tem o Milton

Hatoum. Ele é do Norte, de Manaus. E escreve uma linda história que se passa em Xapuri, no Acre. E o Marcelo Coelho, que é jornalista, fala sobre o primeiro dia na escola. Lembram disso? Lembram do primeiro dia na escola? O Marcelo vai ajudar vocês a lembrar. Já o Dráuzio Varella é médico, um grande médico que é também escritor. Mas os médicos, e os escritores, também tiveram infância, também fizeram travessuras, e é disso que o Dráuzio vai falar para vocês.

E, já que eles estão aqui, posso ir embora, porque agora vocês estão em muito boa companhia. Vou em busca de outros garotos e outras garotas. Para quem vou me apresentar:

– Eu sou o Conto.

Após a leitura silenciosa do texto, fazer as seguintes perguntas aos alunos:

- Que assunto se aborda no texto?
- Com quem o texto dialoga?
- Quem é o narrador? Quem é a voz que fala? O conto, certo? O texto literário. Mas um texto tem voz? Pode falar?
- Qual a relação entre o título e o assunto abordado no texto?

No final, os estudantes são estimulados a redigir um pequeno texto, de dois parágrafos, com algum “ente” estranho falando. O que me diriam, por exemplo, meu celular, meus sapatos, meus sonhos, minha preguiça?

4.2 RESULTADO DAS ATIVIDADES

A oficina denominada “Contos Literários”, era voltada para a apreensão do conceito de conto tendo como principal objetivo a leitura efetiva, significativa dos textos e a problematização do gênero conto e da figura do narrador, temas importantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos literários. Para essa oficina, foram utilizados dois textos: “Biruta”, de Lygia Fagundes Telles, e “O conto se apresenta”, de Moacyr Scliar.

Como já mencionado, as atividades foram aplicadas em duas escolas: primeiro na escola municipal e, somente depois, por motivo de força maior (greve estadual que durou cerca de dois meses), na escola estadual. A aplicação da oficina na escola municipal teve alguns percalços. Primeiro, o excessivo número de alunos na sala, superior a 40, o que impediu a formação de círculo assim como a participação efetiva de todos os alunos no debate. Ainda, por causa de uma pré-seleção para os jogos estaduais, alunos eram retirados e retornavam à sala a todo momento, o que prejudicou a sequência das atividades.

Na escola estadual, o grande problema foi o elevado número de alunos na sala. Estas dificuldades revelam o quanto propostas planejadas para um ambiente ideal podem sofrer quando expostas aos entraves reais experimentados nas salas de aula brasileiras. Neste sentido, para as próximas oficinas, há que pensar adaptações para contemplar o número alto de alunos por sala e controlar as interrupções externas.

O primeiro dia de oficina foi dividido em dois momentos: no primeiro, foi apresentado aos alunos o que iríamos trabalhar e o porquê. Após esse momento, perguntei aos alunos que concepção/ideia tinham de conto? Se conheciam algum conto? A maioria da turma ficou em silêncio, enquanto alguns disseram simplesmente não saber. Após esse primeiro momento, mostrei aos alunos as imagens numeradas de 1 a 7, mostradas anteriormente. Durante a apresentação das imagens ia fazendo-lhes perguntas sobre cada imagem.

As imagens, como era nosso objetivo, reavivaram nos alunos os conhecimentos que já tinham sobre o gênero. Ao mostrar, por exemplo, a imagem 1, alguns alunos, de início, tiveram um pouco de dificuldade em associá-la ao conto O

Gato de botas, mas ao observar melhor os detalhes do gato (principalmente as botas), logo o fizeram.

Ao serem questionados sobre o que a imagem 2 representava para eles disseram que eram duas velhinhas que estavam com a casa bagunçada. Solicitei então que observassem melhor a imagem, atentando para os objetos presentes sobre a mesa e sobre as cadeiras. Ao observarem, disseram tratarem-se de livros. Perguntei-lhes, então, novamente, o que a imagem representava. Alguns disseram que poderia ser porque elas gostavam de se encontrar para ler e tomar chá.

Sobre a imagem 3, os alunos disseram que se tratava de uma moça segurando alguns livros “com curiosidade”.

Sobre essa imagem 4, os alunos disseram que se tratava de um livro que contava contos africanos. Neste sentido, serviam-se das pistas da própria capa para prever ou “adivinhar” o conteúdo do livro.

Ao mostrar a imagem 5, pedi aos alunos que a observassem bem: a cor, a forma como os meninos estavam vestidos e o animal. Após isso, os alunos disseram que eram histórias que retratavam o dia a dia dos índios.

A imagem 6, logo foi associada a Pinóquio.

Por fim, pedi a eles que observassem bem os elementos da imagem número 7: duas pessoas e um animal pairando sobre um livro. O que será que representa? Poderia ser o mundo da imaginação? Ou uma viagem pelo mundo da leitura?

Após, esse primeiro momento, perguntei aos alunos qual das imagens mostradas era mais familiar? O que elas lembram? Alguma delas lembram contos em particular? Se sim, que contos? Nesse momento, novamente foram citados o gato de botas (a primeira imagem), Pinóquio (a sexta imagem). Novamente, perguntei-lhes o que são contos? Disseram se tratar de histórias e, alguns, estimulados pelas imagens, puderam elaborar melhor seus conceitos.

No segundo dia, retomei com os alunos de onde havíamos parado, fazendo um breve resumo do que havia sido trabalhado na aula anterior. Nesse dia, trabalhamos o texto “Biruta”, da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, com os seguintes objetivos

- Compreender o texto literário;
- Conhecer e compreender a temática principal abordada no texto.
- Proporcionar ao aluno momentos de reflexão a partir da conversa em grupo;

- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a temática do texto assim como a compreensão leitora e escrita.

No primeiro momento, mostrei-lhes a palavra Biruta e perguntei-lhes que entendimento eles tinham daquela palavra. O conceito que tinham sobre Biruta é uma pessoa maluca, com ideias doidas.

Logo em seguida mostrei as imagens numeradas de 8 a 15, e pedi que prestassem bastante atenção e tecessem comentários sobre tais imagens. Ao observarem as imagens 8, 11 e 15, disseram que elas representam a amizade, o amor de um menino por seu cão. Sobre a imagem 10, disseram que representava um cachorro brincalhão. Já a imagem 12, foi associada a carência de carinho de um cachorrinho. A imagem 14, representava um cachorro traquino, que gosta de fazer bagunça. Ao visualizarem a imagem 9, disseram se tratar de um saco amarrado a um pedaço de pau. Expliquei-lhes então que se tratava de uma Biruta, que é um saco que se incha com o vento, para mostrar a direção deste, a fim de orientar o voo dos aviões.

Na sequência, distribuí o texto aos alunos e fiz a leitura em voz alta com eles, parando em pontos considerados importantes para a compreensão do texto, assim como solicitei aos alunos que marcassem as palavras que desconhecessem o significado para que, dessa forma, pudessem ser esclarecidos, por ser um texto um pouco longo, não foi possível realizar a leitura completa nesse segundo dia de oficina.

No terceiro dia, retomamos o que havia sido discutido na aula anterior e continuamos a leitura do texto, sempre parando em pontos considerados importantes para comentar não apenas o enredo, mas fazer inferências, explicitar procedimentos de leitura e explicar termos que desconhecidos, seguindo o proposto por Souza e Girotto (2011):

o ensino de uma estratégia de leitura, segundo essa abordagem, pressupõe a explicitação verbal daquilo que se passa na mente de um leitor durante o ato de ler. Trabalham-se aqui processos cognitivos que não são diretamente observados, em virtude de que o papel do professor, mediador de leitura literária, assume primordial relevância, pois ele, um leitor experiente, como modelo, pode ilustrar a estratégia utilizada, tornando transparente o processo cognitivo. (SOUZA & GIROTTO, 2011, p 13)

Ao final dessa leitura mais detalhada, solicitei aos alunos que fizessem a leitura, agora individualmente e em silêncio. Para esse momento foi estipulado um tempo de 20 minutos. Em seguida, partimos para a discussão acerca do texto lido. Para nortear esse momento, foram feitos alguns questionamentos aos alunos que, em um primeiro momento deveria ser feito de forma oral tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de leitura e oralidade:

- Quais são as personagens do conto?

Os alunos não sentiram dificuldades em encontrar as personagens: Biruta, Alonso, Leduína, patrão, Dona Zulu.

- O que você mais gostou no conto?

Sobre esse questionamento surgiram respostas variadas, mas a maioria respondeu que gostou do Biruta e do Alonso. Além dessa resposta, outras surgiram, como as que foram transcritas abaixo.

Aluno 1¹⁰: Do Biruta e do Alonso.

Aluno 2: Gostei mais da parte em que o Alonso vai para a garagem e Biruta está dormindo em sua cama como se fosse uma criancinha.

Aluno 3: Eu gostei do amor e carinho que o Alonso tinha pelo seu cachorro Biruta.

Aluno 4: Do Biruta e do Alonso porque eles eram melhores amigos.

Aluno 5: Foi quando dona Zulu perdeu para o Alonso pra que ela leva-se biruta a festa.

- O que você menos gostou?

No que se refere a essa pergunta, também tivemos diferentes respostas dentre as quais transcrevo algumas:

Aluno 1: A Dona Zulu e Leduína e o final do texto.

¹⁰ As respostas dos alunos foram transcritas exatamente como faladas por eles.

Aluno 2: Não gostei muito quando o Alonso apanhou para defender o Biruta e quando Dona Zulu disse que ia levar o Biruta pra uma festa de crianças ao invés de leva-lo para uma festa largou ele em qualquer lugar.

Aluno 3: Na parte em que dona zulu abandonou ele. E da forma que ela tratava ele.

Aluno 4: Que a dona zulu levou o biruta e deixou o menino triste.

Aluno 5: quando Leduina falo pra Alonso que biruta não iria voltar.

As respostas dos alunos quanto ao que gostaram ou não e as discussões decorrentes delas revelam, já de início, a empatia criada pelo texto. De fato, revelam que, pelo menos para a maioria dos alunos, a leitura foi significativa.

- Após ler o texto, qual o sentido da palavra Biruta para você?

A maioria dos alunos continuaram com o conceito de que biruta significa uma pessoa amalucada, doida. Mas alguns alunos responderam de outra forma.

Aluno 1: Biruta, é uma palavra que tem o sentido de peralta, sapeca, e brincalhão.

Aluno 2: uma pessoa doida.

Aluno 3: É o tipo de gente maluca que faz coisas fora do comum.

Aluno 4: Diz-se de, ou pessoa inquieta, amalucada.

Aluno 5: maluco.

- Como era Alonso e as outras personagens? Que sonhos tinha? Que sofrimentos padecia?

Aluno 1: Alonso e biruta eram muitos alegres e brincalhões, e os outros eram muito chatos.

Aluno 2: Alonso era legal e tinha o sonho de ser livre porem não tem aonde ficar.

Aluno 3: Tinha bracinhos finos tinha mãos de velho e pulsos finos. Porque biruta não se emendava um pouquinho e era triste porque não era tratado com amor.

Aluno 4: um menino com braços finos, esperar a madrinha, do cachorro porque sua madrinha, do cachorro biruta que foi embora porque sua patroa o enganou e abandonou o cachorrinho no meio da rua.

Aluno 5: Tinha mãos de velho, e braços finos, trabalhava muito e ele fazia tudo no lugar do cachorro e apanhava no lugar dele.

- Você conhece alguém parecido com ele (física ou psicologicamente)? Em que você é parecido com Alonso, em que é diferente?

Aluno 1: sim sou parecida porque sou muito alegre...

Aluno 2: não respondeu.

Aluno 3: sou parecido pelos cuidados com seu cachorrinho. Eu sou diferente pelos seus bracinhos finos e suas mãos de velho.

Aluno 4: em nada

Aluno 5: em nada sou muito diferente, com os animais não deixo batê eu defendo.

Importante, aqui, a capacidade de identificação e, também, reconhecimento de alteridades em relação ao outro. Ambas se manifestaram na discussão.

- Em que espaço e tempo ocorrem os fatos?

Aluno 1: na casa da dona Zulu.

Aluno 2: ocorreu na véspera de Natal.

Aluno 3: véspera de Natal na casa.

Aluno 4: véspera de Natal.

Aluno 5: na véspera de natal na casa da dona zulu.

As questões a seguir foram respondidas em grupos de quatro alunos.

- O conto fez você se dar conta de algo em que nunca tinha pensado antes?
Em quê?

Grupo 1: Sim. Que uma criança pudesse trabalhar e ser uma pessoa tão boa e terminar com um final tão triste.

Grupo 2: Sim. Que tem muitas pessoas que não gostam de animais a ponto de dar nos animais por conta de atitudes normais de comportamento de bagunceiro mas é bonito ver que tem pessoas que gostam de animais.

Grupo 3: O conto fala sobre o trabalho infantil que um garoto trabalhava muito lavando louça e lavando carro e quando chegava a noite e dormia na garagem com seu cachorro num velho colchão metido num ângulo de parede.

Grupo 4: Que nunca devemos mentir e sim falar a verdade. A verdade pode magoar mas a mentira machuca mais.

Grupo 5: Sim. O trabalho infantil refere-se aos trabalhos da casa, com maus tratos e sem carinho. E por ela mentiu para o Alonso porque ele não tinha ninguém só o cachorro chamado biruta.

Como se nota, além da compreensão literal do texto, os alunos puderam relacioná-lo com suas experiências de vida, acomodá-lo às suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, ampliá-la a partir dele.

Adiante, sugeri que escolhessem uma das imagens e a relacionassem com o texto lido.

O grupo 1 escolheu a imagem 15 pois, segundo eles, representa a amizade e o carinho que o Alonso sentia pelo Biruta e o Biruta pelo Alonso.

O grupo 2 optou pela imagem 8 e defenderam que esta representa o relacionamento de amor que o Alonso sentia por Biruta.

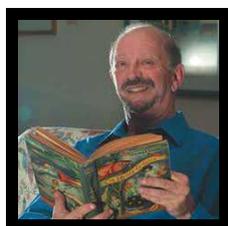
O grupo 3 selecionou a imagem 11, justificando a escolha por considerarem que o cachorro é o melhor amigo do homem, ele é brincalhão, amigável e divertido e muito bagunceiro mas é um amigão que muitas pessoas gostam e que ajuda as pessoas em algumas coisas, gosta de carinho e atenção. O grupo 4 escolheu as imagens 8 e 15 e defenderam sua escolha dizendo que o cachorro é o melhor amigo do garoto solitário. O grupo 5 selecionou a imagem 11 e 12. Segundo o grupo, a imagem 11 tem a ver com o Biruta que era ainda um filhotinho e mordida as coisas da casa, enquanto que a imagem 12 refere-se o amor que o Alonso tem pelo seu cachorro biruta.

A partir dessa conversa, a última questão foi a mais debatida. Falamos sobre o trabalho infantil e suas consequências; a mentira e suas consequências e a relação entre os homens e os animais. A conversa rendeu bastante, não apenas para o conhecimento do texto mas também para o conhecimento dos alunos por mim e entre si, a medida que opinavam e falavam de suas experiências. Lamentamos, apenas, que as interrupções e o número elevado de alunos não tenha permitido a participação de todos na intensidade que seria desejável.

Após essa discussão, mostrei a eles o vídeo da galinha Rafinha¹¹, que trata do desaparecimento de uma galinha de estimação. Esse fato provoca muito sofrimento em sua dona que chega até a ser hospitalizada, para se recuperar da perda. Muitos alunos já conheciam o vídeo, além de achá-lo muito engraçado. Após esse momento, os alunos expuseram suas opiniões sobre a maneira como alguns seres humanos se relacionam com seus bichos de estimação. Alguns acham normal o apego, principalmente se for um cachorro já que este é reconhecido como o melhor amigo do homem. Outros, acharam que algumas pessoas tratam seus animais de estimação com um pouco de exagero, haja vista que este não deve ser tratado como uma pessoa.

A atividade, de modo geral, envolveu os alunos e provocou uma experiência bem positiva em relação à leitura do conto.

No quarto dia realizou-se a leitura do texto de Moacyr Scliar “O conto se apresenta”. Como primeira atividade, apresentei de forma reduzida a biografia do autor.



Quem é...

Moacyr Scliar nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 1937. Foi médico e autor de mais de setenta livros. Ganhou o prêmio Jabuti de Literatura nos anos de 1988, 1993 e 2009. Tem textos adaptados para o cinema, teatro, tevê e rádio. Moacyr Scliar faleceu em fevereiro de 2011.

O objetivo dessa atividade é, através do texto, levar os alunos a perceberem algumas das principais características do conto. É um texto em que o próprio conto fala de suas origens e de sua trajetória ao longo da história. Na aula anterior, como experiência, fora entregue uma cópia do conto a cada aluno para que estes o

¹¹ www.youtube.com/watch?v=w9dbKLw-k0Q

lessem em casa. Não houve resultado positivo: os alunos não leram o texto em casa. Por esse motivo, destinamos 10 minutos para a leitura silenciosa do texto. Foram orientados a irem grifando as partes que achassem mais interessantes, assim como as palavras que não conheciam o significado.

Após o tempo determinado para a leitura silenciosa, fizemos a leitura compartilhada em que eu começava e um outro aluno deveria continuar. Durante essa leitura, algumas paradas em pontos específicos, considerados como importantes para a compreensão do texto eram realizadas para que os alunos fossem levados a analisar com mais cuidado estas partes importantes.

Após esse momento, foram levantado alguns questionamentos acerca do texto lido. Num primeiro momento, solicitei aos alunos que respondessem as seguintes questões.

- Sobre o que o texto fala?

Aluno 1: sobre o conto, a origem do conto.

Aluno 2: sobre o conto.

Aluno 3: o conto se apresenta

Aluno 4: sobre o conto.

Aluno 5: o conto.

- Quem é o narrador? Quem é a voz que fala?

Aluno 1: o conto e a voz é o texto literário.

Aluno 2: é o próprio conto.

Aluno 3: o conto é o narrador e a voz é o texto literário

Aluno 4: a voz do conto literário.

Aluno 5: o conto é o narrador e a voz que fala também.

- Mas um texto tem voz? Pode falar?

Aluno 1: pessoalmente não, mas no pensamento sim.

Aluno 2: depende da imaginação da gente.

Aluno 3: o texto só tem voz quando a pessoa tá lendo, ele não pode falar só.

Aluno 4: sim por que ele brota dentro da gente é nato. Sim porque ele sempre está presente nos livros.

Aluno 5: não ele não pode falar mas nós que lemos falamos por ele, ou seja, nós somos a voz dele.

Nesse momento, os alunos discutem, sem termos técnicos ainda, questões importantes da teoria literária, como verossimilhança e conceito de narrador versus autor, além do papel do leitor na construção do significado: “nós que lemos falamos por ele, ou seja, nós somos a voz dele”.

- Com quem fala o conto?

Aluno 1: Com nós que estamos lendo.

Aluno 2: Com quem está lendo.

Aluno 3: Com nós.

Aluno 4: Com o leitor.

Aluno 5: Com o leitor.

- Qual a relação entre o título e o assunto abordado no texto?

Aluno 1: por que ele se apresenta a nós leitor.

Aluno 2: o título diz o conto se apresenta e o conto realmente se apresenta.

Aluno 3: a relação é o título e o assunto abordado no texto tem o mesmo significado que falam do conto.

Aluno 4: a relação entre eles é como eles surgiram, como ele se apresenta e como ele é.

Aluno 5: o conto se apresenta. Ele fala da sua história e origem.

A partir daí, após a leitura e discussão do texto, solicitei aos alunos que escrevessem um pequeno texto em dois ou três parágrafos, com algum “ente”

estranho falando. O que me diriam, por exemplo, meu celular, meus sapatos, meus sonhos, minha preguiça?

Dos vários textos escritos, selecionei os cinco abaixo transcritos. Ressalto aqui, que o objetivo não é fazer com que os alunos escrevam um conto, mas fazer com que os alunos produzissem um texto criativo, experimentando dar voz a personagens inanimadas, fazer com que os alunos percebam que o texto literário nos possibilita fazer uso de nossa imaginação e criatividade e que, mesmo expressa por um celular ou a preguiça, a voz que se expressa tem muito do autor e, mais tarde, do próprio leitor.

Texto 1

Olá! Não, você não sabe com quem eu estou falando e com você, é com você mesmo.

Eu não sou uma pessoa mas sim um objeto.

É comigo que as pessoas escrevem, é comigo que elas desenham.

Elas fazem vários tipos de coisas como, HISTÓRIAS, ESCREVER, FAER POESIAS, FAZER DESENHOS.

A e vocês devem está se perguntando quem será este.

Eu vou mim apresentar, olá eu sou um lápis com você que eu estava conversando.

Eu sou um lápis que as pessoas amam muito.

Texto 2 - A preguiça se apresenta

Olá sou a preguiça, sou sua amiga. Lembra? Não? Então vou me apresentar.

Eu praticamente estou com você naquelas horas que você não tem coragem de se levantar da cama ou até mesmo quando você está sem coragem de ir para a escola. Lembra agora? Pois é, sou eu a preguiça.

Estou com você em todos os momentos de sua vida.

Você deve estar se perguntando, porquê estou com você em todo momento. Pois é estou com as pessoas todo tempo porque elas sentem preguiça de fazer alguma coisa. Você tem preguiça? Todas tem. Mas você deve estar pensando, como a preguiça pode falar? Simples, eu não sou uma pessoa eu não tenho o que você tem. Eu simplesmente estou com você, posso falar através dos seus pensamentos.

Eu sou a preguiça e estou com você a muitos anos.

Texto 3 - O caderno se apresenta

--Oi não adianta pro lado e nem pro outro, olhe para mesa, eu sou o caderno você e eu somos velhos amigos, toda vez que você vai estudar eu estou lá com você, as vezes você deixa eu me molhar na sua mochila nos dias de chuva, mas tudo bem a sua mãe me

bota pra secar, eu estou muito feliz que eu posso conversar com alguém, eu passei muito tempo na loja, sem conversar com ninguém.

-- Você me comprou a seis meses metade de uma ano que eu estou com você, eu gosto que alguém escreva em mim me sinto muito importante, mas fico triste porque depois de um tempo não vou mais servir para você vou ficando velho as minhas páginas vão ficando sujas, mas espero que o caderno do outro ano seja como eu sou com você.

Eu sou o caderno.

Texto 4 - Meus sonhos

Oi!

Sou seus sonhos, vamos dizer assim sou seus pensamentos que te dá força para conquistar o impossível, você já teve vários sonhos, daqueles que você pensa que é impossível de conquistar, mais toda noite e todo dia te dou novos sonhos para você nunca desistir.

Vejo que você é uma pessoa que não acredita muito em sonhos porque já teve uma dezenluzao, mas te digo que sou bem percistente, que à muito tempo venho te dando novos sonhos para seguir em frente e ser feliz e conquistar seus ideais.

Você sempre escutou minha voz em seus sonhos para nunca desistir. Siga em frente, te dou força, não tenha dúvidas de seguir seu coração.

-- Eu sou seus sonhos.

Texto 5 - Meu celular

Oi,

Estou bem ao seu lado. Não sabe o que eu sou? Bem, vou dar algumas dicas, sou de vários modelos, tenho várias funções e sou o objeto inseparável das pessoas, atualmente.

Não fui criado a muito tempo, sou uma tecnologia recente, porem evoluo muito rápido, todos os dias apareço com um novo visual, também tenho muitas habilidades mas, a melhor e a principal delas é poder fazer as pessoas se comunicarem uma com as outras a qualquer distancia.

De modo geral, como se nota, os mecanismos constitutivos da narrativa de ficção foram bem apreendidos, o que se expressa na redação adequada dos textos e nas discussões em classe.

Segundo nossa avaliação subjetiva dos resultados e das observações dos estudantes, a oficina foi bem sucedida, apesar das dificuldades do contexto, e contribuiu bastante para a formação do leitor de textos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que nos cerca demanda leitura: gestos, olhares, um jogo, um programa televisivo. Com o objetivo de entender o que a escrita representa em nossa sociedade, criou-se o termo amplo “letramento”, que se refere aos usos que fazemos da escrita, já que esta envolve práticas sociais. Do ponto de vista da escolarização e dada a rápida modificação dessas práticas sociais e dos paradigmas de leitura, professores sentem-se frustrados na tarefa de tornar seus alunos "bons leitores".

Dentro do conceito geral de letramento, temos aquele específico de letramento literário, que diz respeito à construção de habilidades específicas para a leitura de Literatura. No entanto, visto o desprestígio da Literatura na escola, essa vertente específica do letramento tem ficado marginalizada, limitada a repasses de dados biográficos, resumos, listagens de características de movimentos literários, reconhecimento de elementos estruturais (tempo, espaço, enredo, narrador), tudo com pouco ou nenhum contato direto, consistente e regular com o texto integral da obra literária.

O resultado disso é óbvio: um ensino de Literatura burocrático, curricular e inócuo, motivado pela existência de provas e exames, apenas.

Diante de tudo o que foi exposto, esta pesquisa se propôs a usar o texto literário a partir do gênero conto no ensino de leitura literária nas aulas em turmas de 7º ano do ensino fundamental, pois a literatura é conhecida por sua riqueza no que se refere a sua diversidade de textos e possíveis leituras, além de poder ser utilizada como um meio para o desenvolvimento da formação crítica e reflexiva do aluno.

Isso posto, nossa pesquisa procurou primeiramente mostrar a importância da leitura nas diversas atividades do ser humano, considerada essencial na formação do indivíduo enquanto cidadão, e conseqüentemente, de que maneira a literatura pode ser utilizada para impulsionar a habilidade leitora nos alunos.

No entanto, é válido ressaltar que para que sucesso almejado no trabalho com textos literários, visando a formação do sujeito crítico e reflexivo, é preciso que o professor tenha a sensibilidade de adaptar os trabalhos de acordo com o nível/dificuldades da turma uma vez que os textos literários podem ser encontrados em vários níveis, do mais básico ao mais complexo, o que não impede de serem explorados de variadas formas.

Em nosso trabalho, a partir da fundamentação teórica acerca do letramento literário, do lugar deste nas escolas e de possibilidades metodológicas de intervenções, escolhemos o conto como objeto de ensino e, discutidas suas peculiaridades, passamos a elaborar oficinas de leitura para alunos do sétimo ano das redes públicas de ensino.

Durante as oficinas, que mesclaram estimulação visual, leitura integral dos textos e muita, muita discussão oral acerca do que se lia e da maneira como se lia, percebemos a integração mais efetiva dos alunos ao universo do texto literário do que costuma acontecer em aulas regulares, em que as atividades com textos estão meramente atreladas a decodificação direta ou estudo de gramática.

Apesar das dificuldades enfrentadas com o contexto – turmas muito cheias, interrupções constantes – a resposta dos alunos foi, em geral, positiva e nos estimula a seguir percorrendo este caminho, calcado na própria obra literária e na participação dos alunos na construção dos significados dela.

Sendo assim, esperamos que este trabalho possa ter contribuído como experiência de ensino de Literatura, apontando caminhos possíveis para melhorar o trabalho com o texto literário em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Esperamos que este trabalho sirva como estímulo para melhorar as estratégias de leitura em sala de aula, utilizando-se, para tal, o gênero conto, assim como desejamos também que este tema seja alvo de novas pesquisas relacionadas com o ensino de leitura literária.

REFERÊNCIAS

BELLIN, G. P. **Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção.** *Anuário de Literatura*, ISSN: 2175-7917, vol. 16, n. 2, p. 41-53, 2011

BRASIL. MEC. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. **O direito à Literatura.** In: _____. *Vários escritos.* Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191;
COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Trad. Laura T. Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, E. G. de M. **Literatura e ensino de línguas estrangeiras.** In: GIMENEZ, K. M. P. (org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras.* Londrina: Moriá, 2005.

DALVI, M. A. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas.** In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.de; JOVIER–FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de Literatura na Escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução.** Trad. Waltencir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** São Paulo: Ática, 2001.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sogro/ Luzzato, 1996.

LIMA, L. C. (Org.). **A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, V. **Por que estudar Literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JUNIOR, M. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres.** Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MAGALHÃES, Hilda G. D.; BARBOSA, Eliziane de P. S. **Letramento literário na alfabetização.** In: SILVA, Wagner R.; MELO, L. C. (Orgs.) **Pesquisa e ensino de língua materna: diálogos entre formador e professor.** São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MARTINS, A. A.; CORRÊA, H. T.; MACHADO, M. Z. V. **Espaços na literatura.** In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula.** Belo Horizonte: Vereda, 2013.

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa 1**. São Paulo, Cultrix: 2006.

MELO, L. C. MAGALHÃES, H. G. D. **A literatura em sala de aula: investigando materiais de apoio didático**. In: SILVA, Wagner R.; MELO, L. C. (Orgs.) **Pesquisa e ensino de língua materna: diálogos entre formador e professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

PAIVA, A. et al. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.

POE, E. A. **Ficção Completa, poesia e ensaios**. Rio de Janeiro. Nova Aguilar 1981.

QUEIROZ, S. R. de B. **O papel do professor para orquestrar mediações como espaço de leitura crítica**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

Disponível em:< http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8410>. Acessado em 10 de novembro de 2013.

SOUZA, R. J. y GIROTTO, C.G.A.S. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. Álabe4, diciembre 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TELLES, L. F. **Um coração ardente**. São Paulo: Companhia das letras, 2012

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989

_____. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** *Letras*, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009.