

JOSÉ PAULO COSTA

**PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA O TRABALHO
COM A LEITURA EM SALA DE AULA:
letramento literário no Ensino Fundamental**

ASSIS

2015

JOSÉ PAULO COSTA

**PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA O TRABALHO
COM A LEITURA EM SALA DE AULA:
Letramento literário no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

C837p Costa, José Paulo
Perspectivas dialógicas para o trabalho com a
leitura em sala de aula: letramento literário no ensino
fundamental / José Paulo Costa. - Assis, 2015
142 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências
e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Dr^a Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

1. Leitura. 2. Dialogismo (Análise literária). 3.
Letramento. 4. Leitores - Reação crítica. I. Título.

372.4

CDD

JOSÉ PAULO COSTA

PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA O TRABALHO COM A
LEITURA EM SALA DE AULA: letramento literário no
Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP para a
obtenção do título de Mestre em
PROFLETRAS (Área de Conhecimento:
Linguagens e Letramento)

Data da Aprovação: 19/08/2015

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: PROFA. DRA. KARIN ADRIANE HENSCHEL POBBE RAMOS -
UNESP/Assis



Membros: PROFA. DRA. DJANE ANTONUCCI CORREA - UEPG/Ponta Grossa



PROFA. DRA. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA -
UNESP/Assis

DEDICATÓRIAS

Ao meu pai, João Domingos Aparecido, por me transmitir a grande lição de sua
vida: jamais perder a coragem e lutar;

à minha mãe, Ignez Lourdes Domingos, por me ensinar que tudo deve ser feito
com amor;

à minha esposa, Rosana Costa, pelo amor e companheirismo nas horas
difíceis;

às minhas filhas, Beatrice e Giuliana, pelo amor e pelas horas e horas que se
dedicaram a me ouvir sobre trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, minha orientadora, pela serenidade, pela competência e pela generosidade que foram marcantes e decisivos nesta etapa de minha formação acadêmica;

À Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, pela leitura atenta do projeto e pelas importantíssimas contribuições dadas sobre leitura dialógica no Exame de Qualificação;

À Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias, pela leitura atenta do projeto, pelas considerações no Exame de Qualificação, pelas contribuições de sua disciplina.

À turma de alunos do 6º ano “C” do ano de 2014, da Escola Estadual da Vila do Lago, de Tarumã/SP, que aceitaram meu convite para a viagem pela rota dos vinte e sete contos literários que lemos dialogando.

Aos meus colegas da turma de 2013 do Mestrado Profissional em Letras: Ana Beatriz, Adriana, Juliana, Queila, Mirian, Eloíza, Carla, Marjorie, Silvia, Regiceli, Silmara, Rosenes, Cláudio e José Carlos. Obrigado pela amizade e pelas experiências compartilhadas.

COSTA, José Paulo. **Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental** 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa direcionado para o ensino da leitura e para o letramento literário. O estudo está alicerçado nos pressupostos metodológicos da pesquisa narrativa, os quais consideram as histórias pessoais e profissionais dos professores como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida. Os dados foram coletados durante o ano de 2014, em atividades de leitura de vinte e sete contos literários com uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Tarumã, Estado de São Paulo. As práticas de leitura literária realizadas seguiram os pressupostos da abordagem dialógica e interdiscursiva da linguagem, principalmente fundamentadas a partir das teorias linguísticas de Mikhail Bakhtin, que definem a interação verbal como a realidade fundamental da língua. Os diálogos propostos nas atividades de leitura realizaram-se desde o sentido mais estrito deste termo, segundo o qual todos os envolvidos no processo de leitura tinham a oportunidade de expressar sua voz e serem ouvidos, até o sentido mais amplo, este referente à proposição de possíveis redes interlocutivas envolvendo determinados contos literários apreciados. Nesta dissertação, são delineadas algumas considerações sobre determinados problemas que permeiam o contexto escolar e que afetam o ensino e a fruição da leitura, como a ausência de políticas pedagógicas voltadas para a leitura literária e o engessamento do trabalho dos professores em virtude da necessidade muitas vezes imposta em cumprir os conteúdos curriculares, o que implicaria pensar que toda ação docente que visa a construção de um espaço permanente para a leitura literária caracteriza-se como um ato de ruptura. Finalmente, o trabalho visa demonstrar que é possível a criação desse espaço para que os alunos possam se afirmar como sujeitos e desconstruir a ideia de que eles não são capazes de ler e compreender os textos clássicos, de autores que para eles são considerados muito “difíceis”.

Palavras-chave: Leitura. Texto literário. Letramento literário. Dialogia. Formação do leitor.

COSTA, José Paulo. **Dialogic perspectives to work with reading class: literary literacy in the primary education.** 2015. 142 p. Dissertation (Master in Letters). – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

ABSTRACT

This study is the result of a research work directed to the teaching of reading and the literary literacy. The study is grounded on the methodological assumptions of narrative research, which consider the personal and professional teacher stories as meaning production environments for events in school and in life. Data were collected during 2014 in reading activities of twenty-seven literary tales in a group of students from 6th year of primary education in a public school in the city of Taramã, State of Sao Paulo. The literary reading practices performed followed the assumptions of dialogical and interdiscursive approach to language, mainly based from the linguistic theories of Mikhail Bakhtin, who define the verbal interaction as the fundamental reality of language. The suggested dialogues in reading activities took place from the strictest sense of the term, according to which everyone involved in the reading process had the opportunity to express their voice and be heard, even the broadest sense, this refers to the proposition possible interactive networks involving certain literary tales appreciated. In this study are outlined some thoughts concerning certain issues that permeate the school environment and that affect education and enjoyment of reading, as the lack of targeted educational policies for literary reading and teachers working difficulties due to the need often imposed to comply with the curricula, which would lead to think that all teaching activities aimed at building a permanent space for literary reading is characterized as an act of rupture. Finally, the study aims to demonstrate that it is possible to set up that space for students to establish themselves as individuals and deconstruct the idea that they are not able to read and understand the classic texts of authors considered very “difficult” to them.

Keywords: Reading. Literary text. Literary literacy. Dialogy. Reader formation.

TABELAS

Tabela 1- Lista dos contos literários na ordem cronológica com que foram lidos.....	69
Tabela 2- Caixa de texto com o fragmento do conto <i>uns braços</i> , de Machado de Assis.....	92
Tabela 3- Caixa de texto com o fragmento de <i>Conto de escola</i> , de Machado de Assis.....	94
Tabela 4- Caixa de texto com o fragmento do conto <i>Pai contra mãe</i> , de Machado de Assis.....	96
Tabela 5- Caixa de texto com o fragmento do conto <i>A causa secreta</i> , de Machado de Assis.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. Eu, professor: uma trajetória de aprendizagens.....	24
1.1. A relevância dos cursos de capacitação para minha formação profissional.....	27
1.2. O Mestrado Profissional em Letras – Profletras: a consolidação de minhas bases teórico-metodológicas.....	31
1.3. Implicações da nova estrutura de ciclos do Ensino Fundamental para o trabalho com alunos do 6º ano.....	35
1.4. Sobre os primeiros contatos com os alunos: um discurso um tanto motivacional.....	38
2. Fundamentação teórica para a proposição de leitura literária dialógica.....	41
2.1. A escola e a problemática das aulas de leitura.....	43
3. Leitura e letramento literário: partidas e chegadas.....	49
3.1. Os atos de leitura literária dialógica no 6º ano: contribuições para o letramento.....	64
3.2. Os alunos do 6º ano e o contrato didático para a leitura literária.....	72
3.3. Relato da experiência com o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles.....	73
3.4. A ativação dos conhecimentos prévios: questionamentos dirigidos e dialogados.....	75
3.5. A leitura silenciosa e a leitura compartilhada: possibilidades para descobertas.....	76

3.6. Sistematização das impressões sobre o texto: diálogo entre <i>Venha ver o pôr do sol</i> e <i>O gato preto</i>	78
4. Análise do questionário	81
4.1. A leitura e a recepção dos clássicos: uma questão de princípios e desafios.....	89
4.2. Considerações sobre a leitura de Machado de Assis: impressões sobre leituras interpretativas.....	92
4.3. A mediação da leitura: considerações sobre o ato de explicar.....	99
4.4. Reflexões sobre a formação do gosto literário: leituras em destaque.....	102
4.5. A constituição de redes de significação: proposição de análises interdiscursivas.....	106
CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS CONTOS LITERÁRIOS	121
ANEXOS	123
1.QUESTIONÁRIO	123
2- RESUMO DOS CONTOS	129

INTRODUÇÃO

*Lutar com palavras
é a luta mais vã
entanto lutamos
mal rompe a manhã*

Carlos Drummond de Andrade

Este trabalho constitui a dissertação final da pesquisa intitulada “Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental”, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campi de Araraquara e Assis.

Nesta introdução, pretendo expor as condições, hipóteses e objetivos que motivaram a proposta de investigação, a fundamentação teórica e metodológica em que a pesquisa se ancora, as análises do *corpus* estruturado e, por fim, as considerações a respeito de minhas questões de pesquisa com base nas análises realizadas.

Ao final deste trabalho, apresento como anexos: um questionário formulado para orientar a produção de depoimentos que foram objetos de análise e os resumos dos vinte e sete contos literários lidos em 2014 com uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

A proposta de investigação que suscitou a minha vontade de ir a campo origina-se da conjugação entre minhas inquietações a respeito do letramento literário com os objetivos do Programa de Mestrado Profissional (Profletras), estes voltados para o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental e o consequente aumento da curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, além da implementação de estratégias e práticas de ensino que possibilitem o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos deste nível de ensino.

Minhas inquietações referem-se à problemática que representa a efetivação de práticas permanentes de leitura literária na Educação Básica. A descontinuidade de políticas que propiciem a elaboração de práticas de leitura

literária no âmbito da sala de aula tornou-se um fator que obriga os professores, sobretudo aqueles que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, a tornarem-se resistentes a um cotidiano escolar no qual a leitura que entende o texto como um objeto de fruição vem sendo preterida por um tipo de leitura que objetiva a aprendizagens de gêneros textuais.

Minha experiência em sala de aula e meu histórico formativo permitem-me perceber que os alunos trazem para a escola experiências com literatura que independem do estabelecido pelo currículo escolar. O que permite esta observação é o diálogo que se estabelece quando novos olhares são direcionados para a sala de aula, principalmente quando se rompe o modelo pedagógico que tem na figura do professor o único detentor dos saberes. A aproximação e a interlocução com os alunos direcionam meu pensamento, minhas reflexões e passo a crer que o papel da escola seria, pois, o de acolher essas experiências com leitura e, a partir de aí relacioná-las com a vivência de mundo do aluno, inserindo-o na leitura de textos estéticos. Nesse contexto, entendo a leitura do texto literário como um mecanismo capaz de atuar na formação de um sujeito leitor proficiente.

Segundo Kleiman (2011), leitor proficiente é aquele capaz de processar textos fazendo escolhas com base em seu conhecimento prévio sobre o assunto (conhecimento enciclopédico, ou conhecimento do mundo, armazenado na memória semântica e social), sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) e de gênero (conhecimento textual). A carência de programas contínuos de leitura nas escolas emperra as tentativas de trabalhos sistematizados em função do letramento. Ora, carência tem íntima relação com ausência, por isso a necessidade de que existam profissionais de ensino preocupados em formular programas de leitura que permitam ao aluno entrar em contato com um universo textual mais amplo e diversificado, mesmo que essa diversificação ocorra em um mesmo gênero textual, como se caracteriza meu trabalho com os contos literários.

Há um discurso recorrente entre os professores da Educação Básica e as vozes que reproduzem este discurso fora deste círculo transformaram-no em um lugar comum que ecoa dizendo que os alunos não gostam de ler. O que se coloca em questão é como a leitura praticada entre os muros da escola é apresentada e ensinada aos alunos. Não há o que se ignorar quanto a outras

possibilidades e outros modos de leitura que se dão que não contemplam o livro como suporte. Por isso, o diálogo, a interlocução com os alunos é fundamental para se saber o que de fato gostam de ler.

Considerando meu conhecimento empírico de sala de aula e os diálogos mantidos ocasionalmente com meus pares, importantes reflexões levaram-me a formular hipóteses sobre as possíveis razões aos impasses com os quais se deparam professores e alunos na abordagem do texto literário.

Reside na questão da suposta aversão que alguns alunos sentem pelo texto impresso em papel, sobretudo pelo texto literário, a crença de que compreender este tipo de texto é tarefa muito difícil. Esse discurso não deveria ecoar na voz de um professor de Língua Portuguesa. Ao contrário, é preciso desmistificar este fator que tanto dificulta a iniciação de muitos alunos no universo literário. A priori, o caminho a ser seguido, parece-me, deve ser aberto com a demonstração de um modelo de leitor, aquele que não apenas lê o texto, mas que absorve de cada palavra, cada sinal de pontuação os elementos necessários para o despertar dos sentidos, da imaginação, e que podem levar à aquisição do saber. Este é um dos segredos da literatura, bem observado por Cosson:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (COSSON, 2006, p. 29).

Por outro lado, temos o ensino de literatura como um espaço dedicado ao ensino de metalinguagem, seja no âmbito da gramática ou da teoria literária. Agrava esta abordagem o fato de os textos literários serem tomados de forma fragmentada o que implica dizer que a formação do leitor será deficitária.

A opção pelo trabalho de pesquisa envolvendo o contexto dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, inseridos nesta temática da leitura literária dialógica, se deve ao fato de que em geral são crianças que acabam de concluir uma importante etapa de sua escolarização que é a etapa da alfabetização, da aquisição de habilidades de lecto-escritura, portanto devem possuir uma boa e considerável base de saberes e conhecimentos concernentes ao ato de ler e

produzir sentido. Não obstante, acredita-se que estas crianças cultivam hábitos de estudo e valorização da cultura escolar, até mesmo por influência das famílias, que até pelo menos nesta etapa da vida escolar se mostram presentes acompanhando o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos ou dependentes.

Por isso, em razão de seu envolvimento maior com os fazeres escolares, parto da ideia de que ainda não ocorreu na maioria destas crianças a cristalização de resistências ao ato de ler como pode ser observado em alunos maiores de séries e anos posteriores, especialmente aqueles que cursam o Ensino Médio. Isso ocorre por razões múltiplas, que vão desde as mudanças físicas, psicológicas, de interesse e de relacionamentos, como pela influência que atualmente verificamos da tecnologia digital, muitas vezes mais atrativa do que os livros, embora saibamos que elas poderiam (e podem) representar um avanço no ensino e na aprendizagem desde que os sistemas de ensino fossem capazes de fazer a conjunção entre a tecnologia e os objetos culturais e de estudo.

As crianças que cursam o 6º ano merecem da escola, que em geral não é a mesma na qual cursaram as séries iniciais, um conjunto de cuidados didáticos e pedagógicos específicos no campo relacional com seus professores, no desenvolvimento dos conteúdos de ensino e no acompanhamento de seu desenvolvimento cognitivo. Tudo isso por uma razão muito simples: estes alunos ainda são crianças, e trazem ainda no íntimo de seu ser a expressividade ainda latente e a necessidade de que os adultos lhes orientem, lhes acolham, lhes deem afeto.

Para Vygotsky (*apud* OLIVEIRA; REGO, 2003), que entende que a base do pensamento é afetivo-volitiva, há uma relação muito importante do afeto que os alunos têm pela disciplina e/ou pelo professor com a vontade que demonstram de aprender, de entender os conteúdos de ensino. Nessa relação afetiva, quando a criança não se sente bem com o professor e/ou com a matéria que ele leciona, provavelmente ela não estará apta o suficiente para entender a matéria, para raciocinar de forma construtiva.

Um fato que ajuda a reforçar o motivo pela escolha de alunos do 6º ano é o gosto, o prazer, a necessidade da ficção, de literatura, que neles demonstra ser muito mais forte. Segundo Cândido (1972):

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e a fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certa forma é coextensiva ao homem, por aparecer invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares (CÂNDIDO, 1972, p. 804).

Em razão disso, justifica-se o trabalho com a leitura de contos por entender que este gênero literário possibilita a sistematização de reflexões sobre temas que podem aparecer multifacetados em narrativas curtas, que permitem inserções rápidas na literatura brasileira e na estrangeira e que podem surpreender com humor, amor, suspense ou poesia.

Esse fator é muito importante para as considerações que serão delineadas nesta dissertação porque, como veremos mais adiante, os alunos que compõem turmas de 6º ano representam o futuro a curto ou médio espaço de tempo, ou em palavras muito empregadas nas escolas, eles serão a “clientela” que permanecerá na escola até pelo menos o final do Ensino Fundamental, no 9º ano, podendo, inclusive, finalizar a Educação Básica cursando as três séries do Ensino Médio. Mais do que isso: elas merecem educação de qualidade pelo que representam no presente, no aqui e agora.

Isto posto, tenho estabelecido como objetivo principal desta pesquisa:

- refletir metodologicamente a respeito de minha prática docente no ensino da leitura, com foco no trabalho de mediação da leitura dialógica de contos literários, considerando que nesta ação deve existir a conjunção entre a base teórica sobre o que fazer e sua concretização na ação docente de como fazer;

E, como objetivos secundários:

- a partir da apresentação de uma lista com vinte e sete contos literários, na qual figuram textos de autores considerados cânones pela sociedade letrada e pela crítica literária, objetivo, também, desconstruir a ideia de que alunos mais novos, a exemplo daqueles que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental, não são capazes de ler e compreender tais textos e tais autores em virtude das temáticas e da linguagem que utilizam;

- por meio da sistematização de leituras literárias, construir e constituir um espaço no qual os alunos possam se afirmar como sujeitos, sobretudo pelo dialogismo, condição *sine que non* para a interação verbal.

No exercício interlocutivo proposto, a depender de como se conduz o ato de ler e construir sentidos, os sujeitos envolvidos podem ter a possibilidade de perceber que a leitura de um texto ficcional extrapola os limites impostos pelas frases e parágrafos indo além deles, para a realidade. Em razão disso, considero não ser possível propor atos de leitura sem considerar e valorizar as vozes dos alunos em seus projetos de dizer sobre as obras apreciadas e sobre suas experiências e conhecimentos de mundo. Nesse viés de leitura, a correlação entre texto e realidade é estabelecida de forma dialógica.

A base teórica dessa proposição de leitura está assentada principalmente na teoria de Bakhtin (2009, 2011), que toma o diálogo como base de toda comunicação verbal. Para além do conceito de diálogo enquanto ação comunicativa que se estabelece face a face, o trabalho visa à constituição de redes significativas pela interdiscursividade entre sujeitos – leitor e autor – e entre textos e contextos. Segundo Cosson (2014):

(...) ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36)

A abordagem sobre as estratégias de leitura, inseridas no campo da memória discursiva, tem como fundamentação teórica as proposições de Orlandi (2012). Segundo os postulados desta autora, a aprendizagem da leitura deve fazer funcionar a inscrição do sujeito em redes de significantes, estas desencadeadas por relações sociais. A autora compreende o ato de ler como uma prática significativa, e, ao referir-se ao trabalho social da leitura, considera a importância de se apreender os modos como os sujeitos leem, apontando um primeiro passo para o ensino, que se constitui pelo funcionamento discursivo, o qual leva à compreensão sobre como os gestos de interpretação (se) materializam o discurso no texto. Segundo Orlandi (2012):

Se consideramos, como o fizemos, a textualidade como espaço aberto à significação que se trabalha pela leitura, esta aparece como trabalho simbólico. Conhecendo como um texto funciona na produção de sentido é preciso, para ensinar leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele *não* sabe. A leitura pode ser pensada justamente como a construção dessa relação entre discurso e texto e é aí que o professor pode dar elementos para o leitor aprendiz (ORLANDI, 2012, p. 70).

Ainda me referindo a estratégias de leitura, apoio-me, também, nos estudos de Kleiman (1998), que aponta importantes indicações para o modelamento de estratégias metacognitivas e cognitivas prévias à leitura.

Compreendendo, então, o texto como um espaço que se apresenta aberto a significações, e considerando que os atos de leitura constituem-se atos sociais, minha postura frente a prática de leitura é a de mediador que observa o texto e ouve as vozes que dele emergem e que em razão dele são manifestadas pelos alunos, como projetos de dizer que guardam em si a autoria de quem atribui sentidos na correlação entre o simbólico e o real em gestos de interpretação, inclusive sob a perspectiva de outras leituras possíveis.

Na construção da relação entre discurso e texto, e como elementos que servem de pistas para a compreensão do texto, ofereço aos alunos, para análise e interações iniciais, o que denomino de “questões preliminares”, que se constituem de um conjunto de perguntas que visam introduzir os estudantes nas temáticas referentes aos textos literários a serem apreciados. Esta apresentação é a tentativa de estabelecer os primeiros diálogos que permitem a passagem do discurso ao texto a partir de um pressuposto já referido anteriormente, que é a inscrição dos sujeitos envolvidos nos atos de leitura em redes de significantes. Com as questões preliminares, valho-me de um fundamento básico para estabelecer o diálogo, este apontado por Vygotsky (2008):

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos, e ouvir o tom de suas vozes (VYGOTSKY, 2008, p. 177).

É importante observar que o desenvolvimento do trabalho não inclui o estudo teórico e estrutural do gênero narrativo conto, pois este já é um conteúdo de ensino previsto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e que se desenvolve durante todo o ano letivo, com mais ênfase nos dois primeiros bimestres.

Tendo em vista as características do gênero conto literário, esta pesquisa contempla as seguintes questões de pesquisa:

1ª- De que maneira um trabalho de leitura dialógica de contos literários para alunos de 6º ano pode alavancar seu processo de letramento, principalmente pelo aprimoramento da competência leitora a partir do desenvolvimento da consciência literária e da memória discursiva?

2ª- A perspectiva dialógica pode ser considerada a que melhor se adapta ao trabalho de leitura em sala de aula, considerando a heterogeneidade da turma de alunos e a crença de que é fundamental o envolvimento de todos neste processo de aprendizagem da leitura?

3ª- Considerando leitura e letramento literário, é adequado e conveniente apresentar textos clássicos a alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que muitos destes textos apresentam temáticas mais complexas e linguagem mais “difícil” e refinada?

A metodologia de pesquisa que adoto para realizar este estudo sobre as perspectivas colocada em prática nas aulas que desenvolvo com leitura de contos literários é a pesquisa narrativa, cuja base teórica está fundamentada nas proposições de Clandinin e Connelly (2011).

Em virtude de que se trata de um trabalho pessoal de leitura literária que já vem sendo desenvolvido há pelo menos nove anos, mas que ainda não fora objeto de análise científica, a escolha da pesquisa narrativa abre perspectivas de estudo reflexivo sobre a experiência acumulada nesse período, ao mesmo tempo em que instiga novas análises baseadas em novos estudos teóricos. De acordo com Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa cria um espaço tridimensional onde se agregam duas dimensões: a pessoal e social, que demandam interações; e a do presente, passado e futuro, que nos remetem à ideia de continuidade; combinadas à noção de espaço. Assim, o estudo narrativo

está centrado nos âmbitos pessoal e no social ocorrido em lugares ou contextos específicos, pressupondo certa temporalidade. Segundo esses autores:

Devemos dizer que se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas de descontinuidades (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Parece importante observar que a metodologia narrativa de certa forma “obriga” análises reflexivas. Subentende-se um “eu” que age e avalia o seu modo de agir. Esse exercício tem como procedimento nodal a avaliação do que se constrói no plano individual e no plano coletivo. Por isso, subjazem às análises pretendidas, pelo menos em certos intervalos, a reflexão no ato do exercício da atividade de leitura e interlocução e um distanciamento desta construção que é a aula de leitura dialógica, para que se possa avaliar se o modo de condução dos diálogos está ocorrendo de acordo com os propósitos desta aula: desenvolver habilidades de leitura por meio de orientações dialógicas, dar sentido à leitura e ler com prazer.

Ao reconsiderar os apontamentos de Clandinin e Connelly (2011), quando observam que a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência, entendo que a pesquisa narrativa se formata muito adequadamente aos propósitos do Mestrado Profissional no campo educacional. Se o que se pretende é a qualificação profissional, a conjunção adequada entre teoria e prática com vistas à melhoria da qualidade de ensino, parece-me muito produtivo o embasamento metodológico da pesquisa narrativa como forma de interpretar o *modus operandi* nas aulas de leitura de todos os sujeitos nela envolvidos, além daquilo que fica registrado sob a forma da avaliação formativa.

Uma vez considerados os riscos, perigos e abusos, Clandinin e Connelly (2011) orientam para a necessidade de analisar fenômenos sob a ideia do olhar através dos nossos múltiplos “eus”. Entendo que, enquanto crítico de meu próprio fazer, preciso compreender-me com um dos principais sujeitos envolvidos no processo de construção de uma aula que envolve leitura, mas consciente de que é de minha responsabilidade a qualidade do produto dessa construção. Por isso a necessidade da crítica (ou da autocrítica) na medida certa:

que considere os três espaços tridimensionais, mas que o “eu” que se afasta e analisa o fenômeno seja justo com o “eu” que está inserido no fato analisado.

Meu processo de pesquisa contou com um elemento, em tese, facilitador: a parceria que necessitava ser estabelecida não dependeu da aceitação de uma segunda pessoa, pois o método e o objeto de pesquisa foram as minhas próprias narrativas. Telles (2002) aponta para a dificuldade de o pesquisador na área educacional ter acesso ao campo de pesquisa, porque encontra profissionais da educação que não estão dispostos a colaborar permitindo a observação, a crítica e a interpretação de dados. A pesquisa narrativa rejeita o papel passivo do participante enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e estudado (TELLES, 2002, p. 116).

Aquilo que aparenta ser um aspecto facilitador, isto é, a pesquisa que tem como objeto de análise as minhas próprias narrativas, merece uma ponderação importante: mesmo familiarizado com a paisagem da sala de aula, como observam Clandinin e Connelly (2011), pode haver uma grande quantidade de aspectos que surgem em diferentes momentos nos relacionamentos e acontecimentos nesta paisagem que não devem ser tomados como certos. Por isso a necessidade de projetar diferentes olhares sob diferentes perspectivas para compreender o que é produzido em sala de aula em forma de discurso.

As perspectivas a que me refiro dizem respeito, sobretudo, à responsabilidade de não estar sozinho no processo de pesquisa, mas ancorado ora guardando maior distância do fato apreendido, ora bem mais próximo dos participantes, dialogando com eles para a co-construção da pesquisa. Por isso o confronto entre as interpretações mais generalizantes com aquelas mais particularizadas, para que eu pudesse compreender a recepção das obras literárias e a relevância delas no plano coletivo e no plano individual.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, que representam uma lógica na evolução da construção de meus saberes sobre o dialogismo, estes considerados desde o período de minha graduação em Letras, passando pelos cursos de capacitação e formação continuada dos quais participei, além das considerações sobre as aprendizagens em minha segunda formação, com o curso de Pedagogia pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), até finalmente chegar ao Mestrado Profissional em Letras. Nessa lógica, consta a

referência à uma base teórica que está consolidada como um importante saber para minha atuação em sala de aula, mas que tende a ser ampliada e complementada, dada a minha vontade de aprender mais para ensinar melhor. As narrativas sobre a prática da leitura literária dialógica e a análise de dados encerram este esquema sequencial lógico na elaboração desta dissertação.

No primeiro capítulo, resgato meu processo formativo com especial atenção ao fato de que a minha trajetória de formação profissional foi marcada pelas aprendizagens construídas pelo viés do dialogismo, principalmente nos cursos que se ancoravam na interação e troca de experiências de seus participantes. Acredito na relevância deste primeiro capítulo, pois as narrativas de minhas experiências formativas explicam minhas concepções a respeito de língua, linguagem, leitura e ensino.

O segundo capítulo traz a base teórica que utilizo para a proposição da leitura literária em sala de aula pela perspectiva dialógica. A fundamentação teórica deste trabalho consolidou-se nos estudos realizados durante o Mestrado Profissional, uma vez que o *status quo* relativo aos meus saberes sobre leitura dialógica permitia que eu a trabalhasse em sala de aula, no entanto sem a consciência sobre a complexidade teórica que envolve esta prática docente voltada para a aprendizagem da leitura e para o letramento. Um olhar para a ancoragem teórica que utilizo neste trabalho permite-me dizer que, apesar de considerá-la importante e consistente, ela não é uma fundamentação que se esgota em si mesma, uma vez que acredito na possibilidade contínua de atualizações e complementações. Tenha a impressão que elas certamente ocorrerão, dada a necessidade de continuidade de meu trabalho com a leitura em sala de aula e a perspectiva de novos estudos e de novas contribuições que virão pela interação com meus pares e com outros especialistas da área de leitura, linguagens e letramentos.

O terceiro capítulo refere-se ao específico trabalho de leitura que desenvolvi durante o ano de 2014 com contos literários em uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Além das considerações sobre as leituras realizadas, há explanações sobre minhas inquietações a respeito das dificuldades de os professores de língua portuguesa trabalharem em função da garantia e manutenção de um espaço para a leitura literária nas escolas, seja por questões de ordem política institucional ou governamental. Este capítulo traz

a lista de vinte e sete contos literários que foram lidos em perspectiva dialógica. Um bom número desses contos integra o que denominamos de “textos clássicos” ou cânones, a maioria deles escritos no século XIX. Por essa razão, além das abordagens sobre a perspectiva dialógica para a leitura literária, este trabalho também discute a conveniência dessas obras para a leitura e para o letramento no contexto do 6º ano (EF).

O quarto capítulo é composto das análises a respeito de um pequeno questionário aplicado aos alunos, este muito mais parte integrante das avaliações pessoais que utilizei para mensurar a receptividade das obras e as aprendizagens conquistadas, do que um exercício de pesquisa acadêmica. O questionário compõe um dos anexos desta dissertação de mestrado e pode ser consultado a partir da página 123 deste trabalho. As respostas dadas pelos alunos foram transcritas respeitando a forma original como escreveram, o que representa a tentativa de guardar a autenticidade de suas vozes. Por isso, foram mantidos os naturais desvios à norma padrão que se esperam de alunos deste nível de ensino. Os nomes dos alunos foram mantidos em sigilo em respeito a sua identidade, considerando a provável repercussão deste trabalho entre seus potenciais leitores, o que pode incluir colegas de trabalho e os próprios alunos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 1

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir.

Michel Foucault

1. Eu, professor: uma trajetória de aprendizagens

Em maio de 2015, completaram-se vinte anos que entrei pela primeira vez em uma sala de aula como professor. Poderia iniciar este capítulo escrevendo sobre o período de quatro anos que passei no curso de graduação em Letras pela UNESP de Assis, de 1991 a 1994, tempo este que viria a ser um “divisor de águas”, tanto em minha trajetória profissional, quanto na formação de minha consciência como cidadão de um país no qual o discurso e os ideais políticos sobre educação atravessam gerações, contudo sem operarem conciliando mudanças estruturais e qualidade de ensino.

No entanto, é fato que depois de concluir a graduação em Letras ingressei na rede estadual de ensino em 1995 sabendo que eu não estava inteiramente preparado para exercer a docência. Recordo-me que minha professora da Disciplina de Didática dizia que aprenderíamos a dar aulas dando aulas e que, embora tivéssemos que atuar em sala de aula durante o estágio, isso não seria totalmente suficiente para percebermos toda a complexidade do que é a aula.

Ora, não estar totalmente preparado para o exercício da docência significava o mesmo que ser (ou estar) incompetente para a realização e desenvolvimento de determinadas ações específicas das aulas de Língua Portuguesa, como o ensino sistemático da leitura e da escrita, o estudo da arte literária e o trabalho com a teoria gramatical. Se a incompetência docente pode vir a ser um estigma conferido muitas vezes pelo próprio sistema de ensino (público ou privado), que não raro atribui a culpa pelos baixos índices de aprendizagem à atuação dos professores, fato que merece ser analisado, combatido, contestado, porque outras instâncias interferem no sucesso ou no fracasso escolar, como a familiar e a governamental, a aceitação de um estado de incompetência para determinada ação pode significar, segundo Geraldini (2013, p 20) a possibilidade de que o professor perceba, a todo instante, por

cursos de treinamento, reciclagem, atualizações, o quanto lhe falta para constituir-se como profissional.

A primeira aula aconteceu com uma turma da 2ª série do Ensino Médio do curso noturno da Escola Estadual Ernani Rodrigues, em Assis. Embora houvesse dentro de mim uma mistura de insegurança e de coragem, esse sentimento paradoxal foi se dissipando na medida em que, ao dialogar com os alunos, eu passava a perceber que ali, à frente deles, eu era importante e ganhava credibilidade pelo cuidado e atenção que dispensava tanto para os conteúdos de ensino quanto para a interação com aqueles adolescentes. O desejo de trabalhar corretamente era muito grande, embora eu fosse aprender o significado disso tempos depois quando aprendi a ser reflexivo sobre o que envolvia o ensino e a aprendizagem.

A passagem do tempo se encarrega de nos ensinar a lidar com os erros que cometemos em nossa trajetória de vida. Isso também vale para o percurso de minha docência, pois foram vários os erros que cometi, principalmente por querer repetir as velhas fórmulas adotadas por meus antigos professores ao valorizar demais os conteúdos de ensino em detrimento das reflexões epistemológicas que poderia fazer e que não fiz. Por isso, passei certo tempo cumprindo programas de ensino e avaliando errado: para obter as notas e não para compreender se o processo de ensino e aprendizagem necessitava de ajustes. Minhas aulas eram predominantemente monológicas. Valorizava demais a teoria gramatical pura, estudava previamente os exercícios, passava-os na lousa e depois os corrigia. Poderia classificar-me como um professor “conteudista”, um mero transmissor de conhecimentos, reproduzidor de fórmulas acabadas e inalteráveis. A participação dos alunos estava restrita à execução da tarefa para receberem o visto. Pouco era debatido, partilhado, construído. Havia interação, porém mais voltada aos fatos do cotidiano e não sobre um objeto de estudo.

O tempo também ensina que precisamos nos aprimorar naquilo que gostamos de fazer. Minhas aprendizagens mais significativas sobre os fazeres docentes ocorreram devido ao contato com meus colegas de profissão nas escolas onde trabalhei, nas várias orientações técnicas e cursos dos quais tive a oportunidade de participar. Foi neste contexto, no qual a troca de experiências

e a atualização nos moldes da formação continuada, que pude perceber um bom desenvolvimento de meu repertório sobre teoria e prática educacional.

Na sala de aula ou em eventos voltados para o debate e para a capacitação sobre questões educacionais, é que eu observo que se materializa o pensamento de Freire (2011) quando ele nos coloca que não existe docência sem discência. As aprendizagens ocorrem muito em função do diálogo e da interação com as pessoas, não importando se elas são colegas de trabalho, os quais compartilham dos mesmos problemas sobre as vivências em sala de aula, ou se são os próprios alunos, alguns dos quais tinham a mesma idade que a minha durante o tempo em que trabalhei com o EJA (Educação de Jovens e Adultos), de 2007 a 2011.

Foi por meio do diálogo e da interação que, em 1998, passei a refletir muito mais sobre ensino e avaliação em virtude da adoção, neste ano, do regime da progressão continuada pelas escolas públicas estaduais paulistas. Verdade é que a progressão continuada trouxe muitos desconfortos para os professores destas escolas, porque a carreira docente parecia perder prestígio quando muitos alunos passaram a perceber que estudar com dedicação não era mesmo interessante, uma vez que o sistema os colocaria “automaticamente” no ano/série seguinte. Por isso, implicava-se o questionamento: ensinar e avaliar o que e para quê? Acredito, pois, que a avaliação do processo ensino-aprendizagem ganhava desde então um novo *status*, ou seja, ela deveria assumir definitivamente a característica da avaliação formativa, capaz de descrever ao professor como a aprendizagem (ou a falta dela) acontece de fato e o que é necessário para aperfeiçoar este processo.

Nesse contexto, nunca a relação dialógica e interativa, na qual o professor e o aluno produzem juntos o conhecimento, se fez tão necessária. Era evidente a necessidade do diálogo para a formulação de contratos pedagógicos que deixassem claro o papel de cada um no processo ensino-aprendizagem. Durante minha carreira, jamais presenciara uma época na qual os sentidos da avaliação foram tão discutidos. Todavia, pode parecer que discorrer sobre avaliação caracterize aqui a fuga do tema central deste trabalho, que é a leitura. Creio que abordar a avaliação no contexto das aulas de leitura é um pressuposto inerente do ato de ensiná-la. Por isso, o desenvolvimento de uma concepção de avaliação

voltada para as aulas ou projetos de leitura é um procedimento imprescindível se quisermos diagnósticos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

1.1. A relevância dos cursos de capacitação para minha formação profissional

Em minha trajetória profissional ocorreram três eventos que me ajudaram a compreender que ao ensinar também aprendemos, e que é importantíssimo refletir sobre a finalidade do ensino e sobre avaliação: os programas *Circuito Gestão* (2002), *Teia do Saber* (2005 a 2007) e *Tecendo Leituras* (2005).

O programa *Circuito Gestão* englobava profissionais da educação de vários níveis: dirigentes, supervisores, diretores, coordenadores e professores. Os encontros duravam três dias e ocorriam em cidades polo como Botucatu, Ilha Solteira, Osvaldo Cruz. Para cada área profissional de atuação no ensino, havia três encontros ao longo do ano. Tive a oportunidade de participar duas vezes nos encontros de professores de Língua Portuguesa no polo de Botucatu e uma vez no polo de Ilha Solteira. Os materiais utilizados nos encontros eram organizados por docentes da PUC (Pontifícia Universidade de Campinas). Respectivamente, cada encontro destinava-se a debater questões relativas a Leitura, a Escrita e a Projetos de Leitura e Escrita.

A respeito do primeiro encontro ocorrido em Botucatu, no qual havia o debate sobre leitura, além das palestras, professores de diferentes cidades se reuniam em grupos de estudo e neles refletiam sobre os recursos disponíveis nas escolas para incentivo à leitura e dificuldades para a implementação de ações educacionais. As interações permitiram boas aprendizagens, sobretudo perceber nos relatos de alguns colegas que o trabalho de incentivo à leitura realizado pelo professor de português às vezes é um trabalho solitário e pouco eficiente quando não se propõe nenhum procedimento voltado para o ensino da leitura. Na aula de português, é válido falar sobre leituras, mostrar-se como exemplo de leitor, mas a aquisição de saberes sobre o ato de ler ocorre quando as significações intrínsecas a um texto são decifradas quando se propõe o diálogo permeado pelo ensino de estratégias de leitura.

O programa *Teia do Saber* foi ofertado aos professores da rede pública estadual entre os anos de 2005 e 2007. Tratava-se de uma ação específica para a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio organizada a partir da contratação de universidades públicas e particulares para ministrarem cursos voltados para a maioria das disciplinas da grade curricular do Estado de São Paulo.

Em 2005 e 2006, exercia meu cargo de professor na cidade de Marília. Por isso, nesses dois anos, participei de todos os encontros ocorridos no campus da UNESP dessa cidade. Foi uma experiência muito importante em meu processo formativo, pois tive aulas com professores, que considero excelentes, sobre teorias, procedimentos e tendências educacionais para as aulas de Língua Portuguesa. Destacaria a atuação e a grande influência que exerceram os seguintes professores, no modo como passei a atuar em sala de aula desprendendo-me de procedimentos monológicos, passando a valorizar as interações: Maria do Rosário Longo Mortatti, Juvenal Zanchetta Junior, João Batista Ernesto de Moraes e Mariângela Braga Norte.

Em 2007, tendo conseguido a transferência de meu cargo de Marília para a cidade de Palmital, pude participar da *Teia do Saber* pela Diretoria de Ensino de Assis, organizada nesse ano pela FIO (Faculdades Integradas de Ourinhos). Desse evento, a maior aprendizagem foi relativa à abordagem da leitura literária em sala de aula por meio das aulas do professor Márcio Roberto Pereira, docente do Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Assis. O mais significativo foi lembrar que o texto literário possui uma expressão enunciativa polissêmica e que atividades dialógicas contribuem para que se possa depreender do texto o sentido subjacente nas expressões linguísticas.

O programa *Tecendo Leituras* foi promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e se constituía de uma série de encontros mensais envolvendo um professor de Língua Portuguesa representante de cada escola, que serviria como um agente retransmissor dos estudos realizados em cada encontro. Em dias predeterminados, todas as Diretorias de Ensino do Interior e da Grande São Paulo podiam interagir em tempo real por meio de videoconferências e analisar obras literárias pré-selecionadas, as quais seriam utilizadas em aulas de leitura ministradas pelos professores de Língua

Portuguesa no Ensino Fundamental. Havia os momentos específicos para que os professores de cada uma das diretorias pudessem dialogar e ponderar sobre as potencialidades dos livros para a organização de aulas de leitura literária. As orientações sobre o desenvolvimento da aula eram padronizadas. Fundamentavam-se numa perspectiva dialógica por meio da qual os professores apresentariam as obras, falariam sobre seus autores e trabalhariam com estratégias de leitura.

A partir do programa *Tecendo Leituras*, procurei fazer adaptações aos procedimentos. Algumas obras eram muito extensas e isso implicava destinar muitas aulas para poder ler toda a obra e refletir sobre ela. Exemplo disso foi o trabalho com o romance policial *O Cão dos Baskerville*, de Arthur Conan Doyle. O livro era uma adaptação que continha muitas imagens e ilustrações que serviam para entender determinados detalhes da narrativa e não bastava apenas ler o texto, era preciso reservar tempo para observar as imagens. Por isso, passei a optar pela leitura de contos literários entendendo que eles possibilitariam inserções breves, mas muito significativas no universo literário, além do que também propiciavam o mesmo enfoque das estratégias de leitura. Deste modo, o que mais permanecia na memória dos alunos e suscitava a expectativa pelo próximo texto a ser lido era o conto literário, e não a fábula, a poesia, a crônica, que eram os outros gêneros contemplados no programa *Tecendo Leituras*.

Os três programas citados anteriormente foram especiais em minha formação profissional porque permitiam o encontro presencial de educadores e a possibilidade da troca de experiências por meio das interações. Atualmente, são poucos os momentos nos quais os professores de uma mesma área podem se encontrar e trocar ideias. Os encontros acontecem principalmente nas Orientações Técnicas (OT), que servem muito mais para debater sobre acontecimentos pontuais, como as avaliações externas, por exemplo. Em alguns desses encontros, discute-se sobre leitura e/ou escrita. No entanto, isto se dá pela necessidade de se verificar como os professores estão colocando em prática o currículo oficial, ou ainda para “treinar” a correção das produções textuais dos alunos.

Acredito que muitos dos procedimentos que adoto em sala de aula, sobretudo nas aulas de leitura, são o resultado de estudos individuais nas

leituras que considero obrigatórias para um professor de Língua Portuguesa e de aprendizagens conquistadas em interações com outros profissionais. Mas parte do que desenvolvo se deve ao fato de há um currículo oficializado, que chega até os professores e alunos sob a forma de cadernos semelhantes a apostilas. Embora existam situações de aprendizagem nestes cadernos que funcionam e possibilitam a aprendizagem, é impossível negar que atualmente o trabalho docente ocorre em função da obtenção de índices satisfatórios da qualidade do ensino, alguns deles obtidos nas avaliações internas, porém os mais significativos determinados pelas avaliações externas, especialmente o SARESP, como observarei mais adiante.

O Governo de José Serra (2007 a 2010) alterou drasticamente o panorama dos cursos de formação continuada para professores da rede pública estadual. A partir de 2008, cessaram completamente os cursos presenciais de curta duração, como eram aqueles oferecidos pelo programa *Teia do Saber*, com carga horária de 80 horas. Não haveria, a partir de então, nenhuma oportunidade de encontros para estudo sobre temas educacionais, a não ser as reuniões esporádicas nas Orientações Técnicas, nas quais participa um número muito restrito de docentes.

Os cursos de formação docente passaram a ocorrer no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), formulados pela EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Souza”). Neste contexto, os professores se inscrevem nos cursos oferecidos e passam a estudar pela internet. Normalmente, os conteúdos apresentam-se divididos em vários módulos, cada um deles com atividades de leitura, de discussão em fóruns, de resposta a questionários com questões de múltipla escolha e com questões dissertativas. São formadas várias turmas e cada uma delas fica sob a orientação de um tutor. A produtividade e a aprendizagem neste modelo de curso dependem bastante da assiduidade do cursista, pois o ideal é que ele faça o acesso constante ao ambiente virtual e fique atualizado sobre quais os temas são colocados para debate.

Entre 2010 e 2012, tive a oportunidade de participar de três cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, Currículo e Prática Docente e Curso de Formação de Formação Específica para Professores

Aprovados em Concurso. Caracterizaria meu desempenho nestes cursos como apenas razoável em razão da própria dinâmica das atividades. Os textos para leitura eram bons, acessíveis e desencadearam importantes reflexões sobre o trabalho com os gêneros textuais nos diferentes anos/séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Se comparados aos cursos presenciais, estes cursos feitos *on-line* tinham a vantagem que lhes é característica: poderia participar sem a necessidade de minha presença em um lugar físico determinado. Mas, a ausência de um diálogo “olho no olho” tornava certas tarefas muito desestimulantes.

Em 2008, iniciei uma fase muito importante em minha formação profissional: a Faculdade de Pedagogia pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), na modalidade EaD (Educação a Distância), oferecida pelo polo de Tarumã/SP. Ao todo, foram quatro anos de um curso que exigiu de mim muita dedicação para que eu pudesse dar conta de inúmeras tarefas no Ambiente Virtual *Moodle*, além das avaliações dissertativas, que ocorriam em média a cada sessenta dias no polo de Tarumã. Conclui a Faculdade de Pedagogia em junho de 2012. Ao todo, cursei quarenta e nove disciplinas, dentre as quais destacaria: O Ensino da língua: um processo discursivo; A escola e a inclusão social; Processos de formação de professores; Prática de Ensino 4: a escola como espaço de análise e pesquisa; Educação e avaliação e a disciplina final sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, o qual tratou de uma análise do SARESP e suas implicações nas práticas docentes.

Meu olhar sobre a escola, sobre a docência e sobre o ensino de língua portuguesa passava a ganhar uma base teórica mais sólida, principalmente porque no curso de Pedagogia entrei em contato com o pensamento de autores os quais eu não conhecia ou sabia pouquíssimo sobre eles, como Morin, Coll, Dewey e mesmo Vygotsky.

1.2. O Mestrado Profissional em Letras – Profletras: a consolidação de minhas bases teórico-metodológicas

O ano de 2013 representa o período no qual passei a experimentar a maior transformação na minha trajetória profissional. O Mestrado Profissional – Profletras – apresentou-se como um imenso desafio em meu processo de

formação docente, principalmente porque eu acreditava que sabia fazer pesquisa. Posteriormente, viria descobrir que os estudos que eu desenvolvia sobre o ensino da língua poderiam até ser considerados embrionários, superficiais e insuficientes para que eu pudesse entender fatores que podem interferir na aprendizagem, como os de ordem psicológica, social, histórica, ideológica e cultural, além daqueles que são próprios da língua, como os fatores da fonologia e da fonética.

Um olhar para os estudos realizados no período de 2013 a 2015 e a observação de como tenho agido em sala de aula, principalmente quanto proponho atividades de estudo dirigido a partir de leituras dos mais variados tipos e gêneros textuais, percebo que já não sou mais o mesmo profissional que atuava até meados de 2013. Nessa transformação, parecem ecoar as palavras de Freire (2014):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei. Porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2014, pp.30-31)

Contribuições importantíssimas do ProfLetras posso perceber quando abordo questões relativas ao letramento, ao discurso e interdiscurso, ao tratamento dado ao texto literário quando reflito sobre a configuração de um texto aberto, à necessidade de um trabalho mais voltado ao dialogismo em atividades interlocutivas.

Quando iniciei minha trajetória no Mestrado Profissional, motivou-me a prerrogativa que direcionava o produto da pesquisa para a elaboração de uma ação pedagógica aplicável no Ensino Fundamental. Frente a tantas carências e lacunas que incidem sobre esta etapa da escolarização, a leitura literária pareceu-me um campo muito fértil, que poderia render aprendizagens em duas vias: para o professor pesquisador e para os alunos.

A princípio, a ideia inicial era pesquisar modelos de projetos de leitura literária que estivessem sendo desenvolvidos em escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Assis e que pudessem fornecer dados teórico-metodológicos,

composicionais e atitudinais para uma análise que desembocasse na organização de um projeto próprio, o qual seria reelaborado e aplicado sistematicamente na escola em que atuo como professor efetivo da Disciplina de Língua Portuguesa. Creio não restar dúvida que, para qualquer escola, é sempre vantajoso ter no rol dos projetos pedagógicos que integram o Projeto Político Pedagógico um que trate especificamente de leitura, especialmente da leitura literária.

No entanto, em virtude de dificuldades relacionadas ao deslocamento para outras escolas, inclusive de outras cidades, do tempo a ser destinado para o estudo e análise *in loco*, que deveriam contar com o apoio dos professores responsáveis por tais projetos, além de minha capacidade organizativa para conciliar trabalho, estudo, pesquisa e outras obrigações pessoais, preferi abandonar esta ideia inicial e refletir sobre a leitura literária com base em importantes aportes teóricos, como Clandinin e Connelly, para a pesquisa narrativa, Kleiman e Cosson, para a leitura e letramento literário e Bakhtin, para o dialogismo, considerando que o objeto de análise passaria a ser o meu próprio trabalho em sala de aula.

É importante dizer da importância decisiva da Banca de Qualificação, da qual participaram as Doutoradas Rozana Aparecida Lopes Messias, Eliane Galvão, e minha orientadora, Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos. A Doutora Rozana Lopes Messias já contribuía previamente quando, na disciplina que ela ministrara em agosto e setembro de 2013 (Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional), ela fizera a análise de minha intenção de pesquisa, a qual descrevia minha ideia original, e apontara as prováveis dificuldades em sua execução, algumas das quais relatei no parágrafo anterior.

Rozana Messias agiu de forma provocativa em relação ao que eu estabelecera como intenção de pesquisa. Fez-me refletir sobre as condições nas quais eu trabalharia, que acarretariam uma sobrecarga de tarefas e procedimentos para organizar a pesquisa conforme o método que eu adotaria, o estudo de caso. Se, de fato, mantivesse a ideia inicial, ele pressupunha a compilação e a análise de dados muito variados como, por exemplo, entrevistas, questionários, documentos oficiais das escolas visitadas, avaliações e textos de alunos, uma vez que os projetos de leitura a serem pesquisados também deveriam abarcar as produções textuais. Assim, nada melhor que a experiência

e a opinião crítica da Dra. Rozana Messias para que eu pudesse ponderar melhor sobre um potencial objeto de análise e um trabalho de pesquisa que fosse melhor exequível no curto espaço de tempo de que eu dispunha até a conclusão do trabalho.

Ocorrida em 26 de agosto de 2014, a Banca de Qualificação foi substancialmente importante para a afinação de minhas análises, bem como para o trabalho em sala de aula que eu passaria a reorganizar a partir de então, tendo em vista a ampliação de minha compreensão sobre o que significa “leitura dialógica” e as potencialidades dessa abordagem para a leitura e para o letramento literário.

Além de minha orientadora, a responsável por este redirecionamento, o qual considero um “salto de qualidade”, foi a Doutora Eliane Galvão. Até aquele momento, os textos literários eram estudados dialogicamente, mas as análises, as reflexões, os debates giravam em torno apenas do texto que estava sendo apreciado. De forma geral, foram poucas as vezes que o estudo de um texto suscitou referências a outro de forma dialógica. Com efeito, foi em razão das contribuições de Eliane Galvão que eu me dera conta que era possível, e até muito mais produtivo, expandir a abordagem da leitura dialógica para análises discursivas e textuais mais amplas. Ou seja, propor estudos dialógicos entre o texto que estava sendo apropriado pelos alunos – sempre um conto literário - com outros textos, fossem eles de outros gêneros, por exemplo crônica, charge, notícia, ou até mesmo um romance, como ocorrera em certas oportunidades quando, na tentativa de estabelecer diálogos, narrei aos alunos o enredo de *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle e *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde (oportunamente, no decorrer desta dissertação, falarei das circunstâncias nas quais estas duas obras foram narradas aos alunos, fato que produziu um dado novo ao final do trabalho, quando alguns alunos referiram-se a elas como obras efetivamente lidas em sala de aula).

A partir desse momento, passei a refletir sobre quais poderiam ser as possibilidades para análises interdiscursivas com olhos ao conjunto de textos que já tinham sido lidos e apreciados e o potencial das leituras restantes ainda a serem desenvolvidas. Em função da Banca de Qualificação eu passaria, então, a propor outra abordagem para a leitura literária: um fazer pensar sobre como

um determinado texto, ou grupo de textos, poderia embasar a análise de temas recorrentes e, a partir de uma dimensão dialógica, dar sentido a essa análise.

Isso tanto poderia ocorrer ao se considerar a instância da temática das narrativas como a instância da própria enunciação, da matéria textual das frases, do léxico, da sintaxe. Contudo, para não problematizar demais as propostas de leitura dialógica, ponderei que era melhor ater-me às análises sobre as temáticas, visto que o estudo das similaridades, dos possíveis diálogos no nível dos enunciados demandaria uma pesquisa mais complexa e a provável redução do número de textos literários apreciados.

1.3. Implicações da nova estrutura de ciclos do Ensino Fundamental para o trabalho com alunos do 6º ano

Acredito que muito do que acontece dentro das quatro paredes de uma sala de aula pode ser não determinado por uma convicção pessoal do professor em relação à teoria e prática educacional, o que evidenciaria a autonomia que o professor deveria ter nas suas escolhas, em suas decisões. Quando as decisões sobre o que ensinar e como ensinar vêm de instâncias superiores, cabe ao professor adequar a sua prática às novas exigências, ainda que lhe seja garantida a possibilidade de questionar sobre este ou aquele novo fator, o que eu entendo como um primeiro ato reflexivo que pode levar a rupturas com um modelo de ensino que pode engessar a atuação do professor.

Em razão de que a opção do trabalho com a leitura de contos literários solicite a adoção de uma perspectiva dialógica e a abordagem de estratégias de leitura foquem o contexto dos alunos do 6º ano, creio que é importante trazer algumas considerações sobre as mudanças na estrutura do ensino iniciadas em 2014 e que, sob a ótica das novas orientações pedagógicas que devem ser desencadeadas pelas Diretorias de Ensino, determinarão alterações importantes sobre a dinâmica do trabalho docente neste ano/série específico.

A partir de 2014, entrou em vigor a Regulamentação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nº 74, de 08 de novembro de 2013, que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada oferecido pelas escolas públicas estaduais. Em vez de

dois ciclos, esta etapa da escolarização passa a contar com três ciclos de aprendizagem:

O quadro anterior à implementação dessas alterações era assim constituído: Ciclo I, composto pelo 1º, 2º, 3º 4º e 5º anos; Ciclo II, composto pelo 6º, 7º, 8º e 9º anos. Pelo Regime da Progressão continuada, os alunos que cursavam os anos finais de cada um dos ciclos, ou seja, 5º e o 9º anos, poderiam ficar retidos caso apresentassem rendimento escolar insatisfatório.

A nova configuração fica assim definida pelo Artigo 5º desta Regulamentação:

O Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada será reorganizado, a partir de 2014, em 3 (três) Ciclos, compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos:

I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º anos;

II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º anos;

III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano (SÃO PAULO, 2013, p. 37-38).

A reorganização do Regime de Progressão Continuada determina que haverá retenção nos casos em que os alunos que cursam os anos finais em cada ciclo não obtiverem rendimento satisfatório por não desenvolverem as competências definidas para o ano/série no qual estavam matriculados. Estes alunos deverão cursar mais um ano do Ciclo de Aprendizagem que ficou sem ser concluído.

O Artigo 7º trata especificamente do “Ciclo Intermediário”, apresenta as considerações acima mencionadas e traz implicações importantes para o trabalho com o 6º ano. Segundo esse artigo:

O Ciclo Intermediário (4º ao 6º anos) tem como finalidade assegurar a continuidade e o aprofundamento das competências leitora e escritora dos alunos, com ênfase na organização e produção escrita em consonância com a norma padrão e com conteúdos desenvolvidos nas diferentes áreas de conhecimento.

§ 1º - No 4º e 5º anos o ensino será desenvolvido, predominantemente, por professor polivalente e, a partir do 6º ano, por professor especialista.

§ 2º - Caberá à equipe gestora e aos professores, em especial os que atuam no Ciclo Intermediário, promover condições pedagógicas que assegurem aprendizagens escolares necessárias à transição do ensino por professor polivalente ao do especialista.

§ 3º - Ao final do 6º ano, os alunos que não desenvolveram as competências e habilidades definidas para o Ciclo Intermediário, deverão permanecer mais um ano nesse Ciclo, podendo integrar classe de 6º ano com até 20 alunos, mais adequada a seus estudos de reforço e/ou recuperação contínuos e intensivos.

§ 4º - Ao término de quatro anos de estudos no Ciclo Intermediário, o aluno continuará sua aprendizagem no Ciclo Final (SÃO PAULO, 2013, p. 37-38).

A possibilidade de retenção incidindo sobre o 6º ano trouxe uma série de preocupações para os profissionais que trabalham direta e indiretamente com os alunos nele matriculados. A necessidade da realização de cuidadosos diagnósticos sobre níveis de aprendizagem nunca foi tão apregoada entre coordenadores pedagógicos e professores como fora em épocas anteriores quando o 6º ano não se caracterizava como uma espécie de expoente da qualidade de ensino da escola.

Em tempos de avaliação em larga escala, e no caso específico do Estado do São Paulo, com a realização do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) e a indexação dos resultados desta avaliação externa ao IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo), os anos/séries que sempre estiveram na berlinda eram o 9º ano (EF) e a 3ª série (EM). Agora, ainda que o 6º ano não figure entre os grupos de alunos avaliados pelo SARESP, ele passa a ser o foco de intensas discussões sobre procedimentos de ensino, acompanhamento da aprendizagem e metodologia de avaliações.

Há um aspecto relevante no caso do 6º ano no contexto dos sistemas de educação no Estado de São Paulo que, devido ao movimento pela municipalização do ensino que ocorreu principalmente no final da década dos anos 90 do século XX e começo dos anos 2000, determina que grande parte das crianças que cursam a Educação Infantil e o antigo Ciclo I do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) o façam em escolas municipais. Como na maioria das cidades paulistas não ocorreu a municipalização do extinto Ciclo II (6º, 7º, 8º e 9º anos), a maioria dos alunos egressos do 5º ano são matriculados em escolas públicas estaduais. Portanto, para muitos desses alunos não se trata apenas de uma mudança de série/ano, mas na inserção em outras realidades: outra escola, outros professores, novas disciplinas, novas obrigações, novos relacionamentos etc. Sai de cena a figura do professor “polivalente” e quem

assume o papel docente são os professores “especialistas”. Segundo o que se propõe na Resolução SE nº 74, de 08 de novembro de 2013, cabe a estes professores um trabalho educacional bem articulado que consolide a transição de um modelo de docência singular e individualizada para outra plural e diversificada.

1.4. Sobre os primeiros contatos com os alunos: um discurso um tanto motivacional

Já faz algum tempo que em todo início de ano letivo proponho reflexões aos meus alunos sobre o que os leva a sair de suas casas, de segunda a sexta-feira, e ir para a escola e adentrar a sala de aula. Os primeiros contatos, antes de qualquer abordagem sobre conteúdos programáticos, constituem-se de provocações sobre como as crianças e os adolescentes entendem o que é, de fato, estudar. Pergunto-lhes “o que vêm buscar aqui?”; explico a distinção entre a acepção das palavras “aluno” e “estudante”; indago se procuram aprendizagens, desenvolvimento intelectual e cultural e se o comportamento colocado em prática é adequado para tal finalidade.

Nestas primeiras reflexões iniciais, que tendem a se renovarem durante boa parte do período letivo, não raro tenho me referido à sala de aula, como um espaço sagrado. Com efeito, perante meus alunos, jamais pretendi professar a minha fé ou dar qualquer tipo de depoimento religioso que me fizesse parecer doutrinado ou doutrinador. Esse não era meu objetivo.

Minha intenção era fazer os alunos pensarem sobre o tempo de suas vidas, que passam dentro de uma sala de aula e qual poderia ser a importância daquilo que se constrói dentro deste local para o futuro deles. Cinco horas por dia, vinte e cinco por semana. Em um ano letivo, considerando dias efetivos de aula, são ao todo mil horas. Que seja um pouco menos que isso, pois sempre há determinados dias e semanas nos quais o evento “aula” não transcorre normalmente. O que considero importantíssimo considerar é que *tempo é vida* e é justamente isso que eu gostaria que eles compreendessem e procurassem dar sentido às suas vivências em sala de aula.

Acresce que utilizo um argumento cuja intenção é fazê-los pensar em suas origens, especialmente em suas famílias, seus pais, mães, avós ou em

quer que sejam que lhes conferem cuidados. Digo-lhes, então, que eles carregam uma história dentro de si, mas que esta história ainda está sendo escrita e que cada dia na escola é parte importante de um capítulo bem longo, que é o do tempo da vida escolar. Instigo-os a refletir sobre quais as marcas que eles deixarão neste tempo e como cada um deles gostaria de ser lembrado em um futuro próximo.

A sala de aula como um espaço sagrado. Alguns alunos levam tempo para entender o que isto significa. Explico que uma sala vazia, com cadeiras desocupadas, sem alguém falando e outros ouvindo é um espaço sem vida. Mas, basta que os alunos cheguem e passem a ocupar os seus lugares para aquele espaço encher-se de vida plena. E quando os alunos voltam para as suas casas e saem uma a uma da sala de aula é que depois, ao observar o espaço novamente vazio, é que reflito sobre o passado imediato, sobre o que aconteceu naquele tempo transcorrido: da fala em voz alta, a voz que procura a calma, que compete com o barulho que aos poucos vai cessando; das reclamações entre os alunos; dos risos; dos sustos; do silêncio que teima em durar pouco, mas que é tão importante para o estudo; das alegrias e das tristezas; da satisfação e da frustração. E assim a aula transcorreu, frutos de acertos e de erros.

O olhar para a sala de aula vazia, silenciosa, sem os alunos, que voltaram para casa, é até melancólico, pois é o olhar para a vida que passou. Importa saber como ela passou e qual a minha responsabilidade na qualidade e nos efeitos da aula que foi construída. Não importa que seja o professor ou os alunos, o importante é possamos voltar para a nossa casa com algo constituído dentro de nós. Isto é o que eu poderia chamar de aprendizagem. Tenho convicção de que a leitura contribui de maneira bastante eficaz para isso, sobretudo a leitura literária, uma vez que ela tem grande potencial de vincular a frequência escolar, o estudo e o prazer que vem da ficção e da fantasia.

Aos professores cabem os procedimentos necessários para o ato de ensinar: estudar, pesquisar, planejar, didatizar conteúdos, avaliar, refletir, replanejar. O que caberia aos alunos? A aula, embora dirigida pelo professor, é uma construção da qual ele não participa sozinho, num monólogo. Portanto, a parte que caberia ao aluno é participar da construção da aula e não o contrário, como frequentemente acontece no sagrado espaço da sala de aula, em atos de indisciplina e negação do pensamento criativo.

Aceitando, pois, a premissa de que a aula é uma construção coletiva, a condição *sine qua non* para que ela assim ocorra é o diálogo. Parece-me indiscutível que o melhor caminho para se começar a abordar um determinado conteúdo de ensino é fazer uma exploração daquilo que os alunos provavelmente já sabem sobre aspectos desse mesmo conteúdo. Não o é diferente nas aulas de leitura literária. Por mais desconhecido que seja um determinado texto literário, e para as análises deste trabalho, que considera a especificidade do conto literário, é sempre possível explorar dialogicamente a experiência dos alunos em relação às temáticas inerentes a cada conto literário proposto para apreciação. A ideia é que seu conteúdo seja questionado e redescoberto pelos alunos com base no confronto com a própria realidade.

A fórmula para se obter uma aula de leitura literária dialógica parece bem simples: uma vez planejada, numa primeira etapa é necessário fazer indagações, ouvir dos alunos seus conceitos sobre uma dada realidade, conversar com eles, procurar caminhar em direção ao entendimento crítico do tema (ou temas) abordado no conto literário, valorizando a vivência dos alunos procurando relacioná-la àquilo que o texto diz.

CAPÍTULO 2

*A palavra está em todos os atos
de compreensão
e em todos os atos
de interpretação.*

Mikhail Bakhtin

2. Fundamentação teórica para a proposição de leitura literária dialógica

A atividade de leitura deve ser compreendida como um processo interativo de produção de sentido e não de decodificação, o que a caracterizaria como um procedimento monológico. Quando se propõe atingir uma situação de interlocução e interação, o que se apresenta como diretriz para a prática de leitura literária é a organização de uma situação efetiva, real, concreta e não uma situação artificializada em sala de aula em que o professor é visto pelo aluno como o seu único interlocutor, isto é, o que se diz e o que se produz é dito e produzido para o professor.

Isso decorre de um problema: muitas vezes, o próprio professor promove atividades de leitura limitadas a algumas práticas totalmente monológicas, como, por exemplo, a leitura em voz alta com a finalidade avaliativa da fluência com a qual se lê, privilegiando elementos textuais da oralidade como ortoepia e prosódia. Ainda, quando consideramos determinadas atividades que acompanham muitos materiais didáticos com exercícios de interpretação, podemos perceber que elas se constituem em processos de decodificação puros que muitas vezes pressupõem respostas orientadas para uma abordagem monológica do tipo “complete”, “identifique”, “classifique”.

Uma implicação imediata e que nos conduz no sentido oposto aos processos de ensino de leitura em bases monológicas é a de que a língua não está pronta, disponível como se ela fosse um item de dicionário (Bakhtin, 2009). O próprio processo interlocutivo em uma atividade essencialmente dialógica constrói e reconstrói a língua e esta construção é que fundamentalmente deve permanecer. Segundo Bakhtin (2009):

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a

comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade (BAKHTIN, 2009, p. 160).

Outra implicação importante para postular situações de leitura em bases dialógicas e socio-interacionistas está relacionada ao fato de que a constituição do sujeito se dá pela interação que ele tem com a linguagem. Na interlocução, conforme Geraldi (2013), se um indivíduo não consegue compreender a funcionalidade de sua relação com a linguagem, dificilmente conseguirá adquirir determinados saberes para atuar no mundo. Neste trabalho, ainda abordarei o caráter que a leitura literária possui em relação ao contexto sócio-histórico dos sujeitos quando, no bojo das reflexões que ela pode desencadear, encontram-se os saberes, os conhecimentos que permitem o exercício da cidadania e a inclusão social.

A linguagem não é um mero código para o qual bastasse a simples decodificação para conhecermos a significação. Desta forma, bastaria que uma pessoa fosse alfabetizada para que ela soubesse ler. No entanto, o ato de ler não se constitui apenas na reconstrução de sentidos denotados. Ler, muitas vezes, depende da busca de sentidos que estão subjacentes às palavras. Por isso, mesmo que isto aconteça de modo inconsciente, valemo-nos de estratégias de leitura enquanto recursos no processo de busca dos sentidos dos textos, como as inferências, as associações, as ligações entre o repertório constituído e os conhecimentos prévios aos conhecimentos do texto. Segundo Orlandi (2012), o texto é o lugar de jogos de sentidos, de trabalho de linguagem, de funcionamento da discursividade.

Uma concepção de linguagem que a considera apenas como um código, direcionada para o estudo normativo, é uma concepção monológica. A implicação que isto traz para a aprendizagem da língua, em especial para a leitura, é que o aluno não consegue ir além daquilo que está escrito na “superfície” do texto. Segundo Bakhtin (2009), a língua não pode ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social, enfocando a importância dos fatores extralinguísticos para seu entendimento, ultrapassando, assim, a visão da língua como um sistema. Para ele, o signo ideológico por excelência é a palavra, sendo uma ponte entre um e outro indivíduo envolvido nas comunicações sociais. A concepção monológica, por sua vez, prescinde do

outro, das condições de produção e que não leva em conta a dimensão sócio histórica.

2.1. A escola e a problemática das aulas de leitura

Como principal núcleo formador de leitores, é no contexto da escola que aceitamos a premissa de que o que nos conecta com a realidade é a significação (GERALDI, 2013). A família, enquanto outra instituição social que também poderia funcionar como núcleo para a formação de leitores, não tem a prerrogativa de dar ciência ao aprendiz da leitura sobre como se processa o ato de ler, sobre como é possível criar sentidos e, indo além, de refletir sobre o próprio saber. Isso posto, porque o que interessaria para as famílias era que um indivíduo lesse e não a reflexão que se faz sobre a palavra – a metalinguagem –, gerando novas reflexões sobre as representações individuais da realidade, uma vez que este é um procedimento que *a priori* se realiza na escola e a disciplina de Língua Portuguesa tem muito a contribuir para esse processo.

No entanto, a escola não pode dicotomizar para o aluno – e a prática monológica faz isso – a disciplina de Língua Portuguesa de um lado e a língua materna (utilizada cotidianamente pelo aluno) de outro. Isto se materializa, por exemplo, em práticas de leitura como atividades interlocutivas nas quais o aluno vê – e algumas escolas estimulam – a atividade de leitura como tarefas burocráticas que a escola manda fazer. Como consequência, questiona-se sobre qual seria o esforço do aluno para ele construir a representação funcional dessa linguagem se a prática de leitura acaba sendo feita com um conjunto de procedimentos que procuram eleger a prática burocrática da tarefa, fortalecendo a visão da disciplina em detrimento da língua. Essa é, em essência, uma ruptura que a monologia impõe. Conforme observa Kleiman (2000, p. 35):

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque uma pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido (KLEIMAN, 2000, p. 35).

Diante disso, caberia um questionamento: como se caracteriza uma aula de língua portuguesa uma vez que há em muitas escolas a ruptura e a divisão desta disciplina observável até mesmo na grade curricular. Não raro, temos a disciplina de Língua Portuguesa dividida em três blocos: aula de português/gramática; aula de redação; aula de literatura. Na aula de português/gramática estuda-se a teoria gramatical pura normalmente sem vínculo com o processo de produção. O texto acaba sendo usado como pretexto que demonstra o uso de certa regra gramatical. Desta maneira, a grade curricular deturpa a relação entre as “matérias” da disciplina de Língua Portuguesa impedindo o diálogo entre elas, podendo levar o aluno a crer que “português” fosse gramática e “redação” não fosse “português”.

Uma das evidências das “aulas de português” é que apenas as aulas sobre teoria gramatical não ajudam o letramento pleno, ou seja, não transformam o aluno em um leitor proficiente ou em uma pessoa que expressa de maneira adequada seu pensamento na escrita. Essas aulas centradas nas regras podem fazer com que o aluno saiba, por exemplo, o que são orações subordinadas, mas pouco lhe valem nos momentos de enfrentar a folha de papel em branco para escrever ou compartilhar da sofisticação da linguagem literária.

O que ocorre dentro das escolas reflete-se fora dela, pois ainda é forte a mentalidade na nossa sociedade de que um indivíduo sabe bem o português quando ele tem um bom domínio da teoria gramatical.

Quanto a esse procedimento, já bem disseminado em muitas escolas particulares e um pouco diluído nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas, é inegável o papel do professor como aquele que pode demonstrar ao aluno modos reflexivos e criativos de usar a língua. Dentre os importantes papéis que o professor de Língua Portuguesa exerce, está o de despertar a consciência sobre a língua por meio de práticas em sala de aula. Uma dessas práticas é a leitura, que elevo ao *status* de ação privilegiada para a compreensão da linguagem na produção da interpretação, principalmente sob a mediação do professor, processo interlocutivo, no qual a voz do aluno é peça fundamental.

Na perspectiva dialógica no uso da linguagem, o despertar da consciência do aluno refere-se à ideia de que ele é o sujeito no processo interlocutivo quando ele deixa de ser um mero reproduzidor mecânico do pensamento de outrem e passa a imprimir a sua marca como o autor de uma ideia que se manifesta na

sua linguagem. Em suas considerações sobre os pressupostos bakhtinianos, Brait (2009, p. 25) observa-nos que:

A assinatura de um pensamento é o que o constitui como ato e que lhe confere validade (*pravda*). Mas a assinatura não é a expressão de uma subjetividade fortuita, e sim de uma *posição*. Assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer [...] A assinatura é o compromisso com a singularidade e com a participação no ser. Não se furtar, não se subtrair daquilo que seu único lugar permite ver e pensar (BRAIT, 2009, p. 25).

A partir da ideia de que a aula de Língua Portuguesa pode ocorrer fundamentada na prática monológica, por exemplo, quando o professor ministra aulas sobre teoria gramatical, o que leva o aluno a se ver desencorajado de manifestar seu pensamento, de marcar sua autoria, de agir como sujeito interlocutivo, poderíamos considerar que o estudo da teoria gramatical ocorresse posteriormente ao estudo da linguagem. Os sujeitos – os alunos – acabam construindo a mentalidade de que de um lado temos a gramática e de outro lado temos a leitura e a escrita, dividindo essa relação.

Uma vez que consideramos que, em primeiro lugar, é necessário desenvolver no sujeito a capacidade de produzir sentido, a leitura constitui-se no ato que permite a construção de habilidades reflexivas quando, numa situação de interlocução, ela é caracterizada como uma ação de criação de sentidos. A partir do domínio dos conhecimentos relativos à produção da linguagem, o sujeito-aluno poderia estabelecer as relações entre usos da língua e atividades de reflexão sobre a linguagem. Geraldi (2013) nos chama atenção para esta questão fundamental sobre como a aprendizagem da língua em ações interlocutivas pode direcionar os sujeitos a compreender como se pode chegar ao domínio da língua.

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apresentação de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos

os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão (GERALDI, 2013, p.16-17)

Ocorre que quando propomos o desenvolvimento de práticas de leitura pelo viés do dialogismo e do sócio-interacionismo, algumas questões devem ser consideradas. Em primeiro lugar, não temos envolvidos nesse processo leitores maduros que possuem, mesmo que inconscientemente, saberes relacionados a estratégias de leitura e metacognição. Segundo Orlandi (2012), os sentidos não se aprendem; eles se constituem por filiação a redes de memória, esta concebida como interdiscurso.

(...) o interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação do outro com o interdiscurso, a memória discursiva: algo fala antes, em outro lugar, independentemente (ORLANDI, 2012. P. 59)

Em segundo lugar, a leitura caracteriza-se como uma competência individual e social, isto é, lê-se, compreende-se o que está dito, o que está ocultado nas formas de expressão, ou se busca o sentido (a interpretação) das coisas com base nos saberes acumulados e na experiência de vida, e que, segundo Cosson (2014), trata-se de um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. Então, se se pretende organizar situações de interlocução a partir de atos de leitura literária, prioritariamente deve tomar o cuidado para que estas situações não sejam artificializadas, isto é, tal como nas aulas de teoria gramatical estudam-se regras para a resolução de problemas, a leitura deve se opor a esse ato burocrático de ler apenas para cumprir uma tarefa e ocupar certo tempo no período das aulas.

Aqui esbarramos em um problema muito sério que é a transposição didática de práticas de leitura eficazes, eficientes e ao mesmo tempo prazerosas, estimulantes da interlocução. Didatizar a leitura literária exige uma série de saberes por parte do professor referentes à metodologia, aos objetivos da aula e à escolha das obras. O importante é observar que, uma vez entendido que os sentidos não se aprendem, o processo de didatização visa a construção com os alunos da memória discursiva, inscrevendo os alunos, enquanto sujeitos

capazes de interpretar, gerando sentidos, em redes de significantes constituídas nas relações sociais. Segundo Orlandi (2012):

Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir *arquivos*. Fazer presentes textos que possam ajudá-lo a compreender um texto posto (ORLANDI, 2012, p.70).

O professor, no momento que faz as suas escolhas, que planeja a sua aula traçando objetivos, adotando estratégias, atuando e avaliando a prática da leitura literária, precisa considerar uma questão muito importante para as ações didáticas em sala de aula: as interações se dão dentro de um amplo contexto social, histórico e ideológico. Esse contexto configura e torna possível cada ato de leitura como um ato de interlocução único e singular nos limites desse contexto e sofrendo suas interferências. Há, portanto, um caráter puramente criativo quando se propõe uma atividade de leitura literária vislumbrando as relações entre os sujeitos por meio da linguagem e destes com o texto, considerando, evidentemente, a hipótese de que não há nada pronto, nenhum saber constituído neste envolvimento dialógico de considerações sobre um objeto cultural. Segundo Orlandi (2012):

Este é o primeiro passo para o ensino da leitura: pelo funcionamento discursivo, compreender como os gestos de interpretação (se) materializam no texto. (...) Conhecendo como um texto funciona na produção de sentido é preciso, para ensinar leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele *não* sabe. A leitura pode ser pensada justamente como a construção dessa relação entre o discurso e texto e é aí que o professor pode dar elementos para o leitor aprendiz (ORLANDI, 2012, p. 70).

Parece importante destacar a importância da atividade foco deste estudo para a aprendizagem da língua e para o letramento: a eficácia dos atos de leitura literária dialógica e sócio interacionista leva-nos crer que os sujeitos passam a compreender porque aprendem a língua e como podem utilizá-la. Em última instância, aprendemos a língua para construir e produzir conhecimentos por meio dos quais passamos a compreender a realidade que nos cerca e é exatamente essa compreensão que possibilita ações.

Por isso, podemos ressaltar o potencial da leitura para a promoção da cidadania, da inserção social, do envolvimento sócio histórico. De acordo com Petit (2010):

Com efeito, é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita, e essa é a razão pela qual ninguém deveria ser excluído dela. Ter familiaridade com a leitura, assim como a escrita, não é suficiente e não garante nada; mas quem está distante dela corre todos os riscos de ficar fora do jogo. No momento em que a visibilidade midiática, os signos exteriores de riqueza, a cultura técnica ou o desempenho esportivo parecem ter prevalecido há muito tempo sobre os valores literários, o poder permanece, o que quer que digam, ligado à escrita (PETIT, 2010, pp.287-88).

Cabe, portanto, aos professores orientar o estudo da leitura por meio de estratégias que podem ser consideradas e aplicadas antes, durante e depois do ato de ler. Em relação ao trabalho com contos literários, entendo que estes também se configuram como um espaço de atualização de saberes, sentimentos e emoções. Na posição de professor de Língua Portuguesa, é impossível pensar em práticas de leitura sem considerar meu compromisso com o outro, que é o aluno. Ele precisa experimentar o texto, desenvolver seu olhar para associar o literário com a realidade, tornar-se um leitor competente, mesmo que a compreensão do texto exija mais tempo, mais estudo.

CAPÍTULO 3

Ler é entrar em mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...

Délia Lerner

3. Leitura e letramento literário: partidas e chegadas

Na sociedade brasileira, e provavelmente em países estrangeiros, sobretudo os “subdesenvolvidos”, parece haver uma situação paradoxal em relação à leitura, sua importância sociocultural e a efetivação de sua prática cotidiana, principalmente entre os muros das escolas. O discurso que permeia a sociedade deixa evidente que a leitura é a competência cultural mais valorizada na humanidade. Buscando outro termo, ela é, por um contínuo do surgimento da escrita, a invenção da humanidade que possibilita às pessoas todo tipo de aprendizagem, o contato com o vastíssimo conhecimento acumulado ao longo de séculos pelo Homem. O paradoxo reside no fato de reconhecermos que ler é imprescindível para termos o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que a leitura é um espaço lacunar na vida de inúmeras pessoas, e o que é mais preocupante, uma problemática em relação ao ensino escolar, cuja única solução talvez resida na formação de professores mediadores competentes.

Podemos afirmar que ler é fundamental em qualquer sociedade cuja tradição cultural está calcada na escrita, porque é pela escrita que organizamos nossos modos de vida, compartilhamos nossas experiências e compreendemos nossa história a partir de nossos registros. No caso brasileiro, cujo passado revela que o analfabetismo esteve presente durante séculos afetando um grande de pessoas e só começou a ser vencido a partir da década de 60¹ do século XX, delegou-se à escola a responsabilidade pela formação de leitores, uma vez que em geral as famílias brasileiras não cultivavam o hábito de ler. O que pode ser percebido atualmente é que em muitas instituições escolares o ensino e a prática da leitura, principalmente dos textos literários, inexistem ou não apresentam uma

¹ A partir das ideias articuladas por Paulo Freire que preconizava um processo de alfabetização pela conscientização e de uma educação para a liberdade.

série histórica que evidencie a continuidade de determinadas práticas ou determinados projetos, sejam eles por iniciativa governamental ou do próprio corpo docente de algumas escolas.

Para além da necessidade de zelar por práticas pedagógicas que privilegiam a leitura em função do letramento, tal como ele é descrito em sua essência relativa a ler e a escrever com competência, creio que é necessário repensar o trabalho dos professores de língua portuguesa ao considerar que para atingir o letramento literário implicaria a ruptura total ou parcial com práticas e procedimentos de apreensão do texto literário disseminados nos materiais didáticos. Isso significa abandonar a condição um tanto cômoda de receber o material didático, estudá-lo adequando-se a ele, e colocá-lo em prática em sala de aula. Por melhores que sejam os materiais que circulam nas escolas, muito provavelmente nenhum deles garante espaço para o texto literário como objeto de arte a ser apreciado.

A utilidade pedagógica dos materiais didáticos é inegável. Arrisco-me a dizer utilizando um clichê bem popular, mas ao que parece é que se o ensino atualmente está “ruim com eles, pior sem eles”. A competência dos professores é que pode determinar o bom uso desses recursos. Do contrário, seria como oferecer ingredientes que podem se transformar em um saboroso prato a alguém que não sabe cozinhar. O resultado pode ser catastrófico.

Se analisado criticamente, pesado considerando as características do público alvo, tomado como objeto de reflexão, um determinado material didático pode se transformar em um parâmetro de qualidade e determinar escolhas sobre o que utilizar para favorecer o ensino e a aprendizagem, quando e onde podem ocorrer complementações.

Entretanto, quando pensamos em letramento literário, parece não fazer muito sentido considerar que apostilas e livros didáticos possam ser utilizados exclusivamente para tal nobre finalidade. Eis a ruptura. Livros e apostilas são padronizados. Alunos, em geral, não são. Os materiais didáticos não conhecem os alunos, tampouco têm essa responsabilidade. A complexidade do caráter dos aprendizes é uma ciência que diz respeito ao trabalho docente. Este é quem realmente tem assumindo a obrigação de conhecer o aluno em suas instâncias social, afetiva e cognitiva. O trabalho do professor assemelha-se metaforicamente ao de um lavrador, que precisa conhecer o tipo de solo em que

vai semear, saber o que plantar e quando plantar para ter uma certa segurança sobre o que vai colher.

O letramento literário é singular, pois o contato dos leitores com a escrita tem uma relação diferenciada: a fruição. Por isso, quando um determinado texto literário é apresentado em um material didático, muitas vezes como pretexto para o estudo da língua, perde-se a noção da leitura como um evento de apreciação de um bem artístico e cultural. Então, a leitura do texto literário fica artificializada porque não é propriamente ela o que interessa, mas o conteúdo programático, inclusive os de teoria gramatical.

Quando utilizo o termo “ruptura”, significa mesmo que, a depender dos diagnósticos que o professor faz sobre os níveis de aprendizagem nos quais os alunos estão, é preferível abandonar, pelo menos temporariamente, alguns conteúdos e organizar situações de leitura em sala de aula que contemplem e privilegiem a apreciação do texto literário. Desse modo, a leitura se configurará como um evento importante para os alunos e é bem provável que eles verão como faz muito mais sentido se apropriar dos textos enquanto obras de arte capazes de aguçar os sentidos, estimular a imaginação, instigar a vontade de dizer sobre o que se leu ou dizer sobre a história de si próprio. Este poderia ser perfeitamente compreendido como um evento dialógico.

A proposição de uma ruptura obriga o professor a deixar uma posição de comodismo, que é a limitação de sua ação de ensinar com o pensamento preso aos conteúdos programáticos, apoiados em materiais didáticos que tornam o processo de ensino e aprendizagem um ato mecânico de expor os conteúdos, trabalhá-los em atividades de perguntas e respostas e avaliar os alunos sem muita reflexão sobre o valor concreto de uma aprendizagem. Assim, por exemplo, os alunos podem até serem capazes de dizer os conceitos de sujeito e predicado, mas bastaria estarem diante de uma frase como *“ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico o brado retumbante”* para demonstrarem que têm dificuldade de encontrar o sujeito de uma oração mais complexa quando este não for o primeiro elemento da estrutura frasal, por também não observarem a relação entre as noções de concordância verbal e sujeito oracional.

Aceitar deixar o comodismo que acaba deturpando o texto literário, transformando-o em texto pedagógico, e passar a repensar a leitura de textos

estéticos, significa que o trabalho para a formação de leitores acarretará a adoção de procedimentos para o ensino e a aprendizagem de estratégias de leitura, principalmente quando se tem diante de si alunos mais novos ou em cuja trajetória escolar não fora devidamente experimentada a riqueza da linguagem literária.

O letramento literário deveria ser compreendido como o ponto de partida e o ponto de chegada das práticas educacionais, o que abarcaria a escola como um todo em uma abordagem multidisciplinar. Isso significa dizer que toda e qualquer escola – aqui enfatizando a escola pública – deveria ter um grande projeto de médio e de longo prazo que pudesse dar a oportunidade ao coletivo de alunos de manter contato efetivo com a literatura. Mas acontece que propor rupturas é transgredir, é incomodar quem está acomodado, aqueles que entendem que na rotina da escola o melhor a se fazer é adotar a política do “arroz com feijão”.

Quando uma escola faz algo a mais em relação ao trabalho com a literatura, ela se destaca, ela aparece nas redes sociais, os professores mostram a que vieram, os alunos passam a ter melhor desempenho, elevam sua autoestima, passam a gostar mais da escola e a cuidar dela. Isso é o que se pode dizer sobre o significado de sentir-se um cidadão: a satisfação, o orgulho de fazer parte de um processo vitorioso, o pertencimento a algo positivo.

Quantas oportunidades não são perdidas quando sabemos que a literatura poderia estar em toda parte, mas depois, por inércia pedagógica, se constata que ela não esteve em parte alguma.

Por isso, quando um professor assume a postura corajosa de tomar a frente de um trabalho de leitura literária e faz as escolhas dos textos ele deve saber que inicia não só um trabalho em prol do letramento literário, mas um trabalho de resistência que passa a ocorrer contra as forças que não atraem grande parte dos estudantes para os textos escritos, para os livros. A consciência de que mesmo entre os muros da escola, a leitura literária poderá afigurar-se como uma ilha cercada por um oceano que é a massiva presença da tecnologia digital, que mais tem servido para tirar a concentração dos estudantes em relação aos objetos de estudo do que potencializar as aprendizagens, caso a mesma tecnologia pudesse ser devidamente empregada no ensino. No entanto, é inegável o valor dos textos literários impressos no papel, o qual não deixa de

ser uma tecnologia boa e barata, porque permite que todos possam manusear o texto.

A leitura literária, quando tornada e realizada pelo professor junto com os alunos rotineiramente, estimula o desenvolvimento dos estudantes em relação à oralidade, à ampliação do seu vocabulário, aos conhecimentos gerais e à facilidade de comunicação com seus pares e com os adultos. Em outras palavras, Cosson (2006) nos fala sobre o que seria a principal função da leitura literária na escola. Segundo este autor:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Pensar nesta função que a leitura literária apresenta é algo muito sério se considerarmos que a escola, via de regra, é o único espaço que possibilita a muitos estudantes o contato com os livros para a leitura. Observemos que isto implica pensar como o trabalho de mediação da leitura é delicadíssimo, porque pressupõe-se que nenhum estudante passará a gostar de ler se não houver prazer na execução desta tarefa. E o que é mediação senão mostrar-se também como grande apreciador da arte literária, aquele que lê e dá vida ao texto a partir de sua essência imagética, que materializa as vozes do texto em sua própria voz, servindo de modelo a quem aprender a ler.

Há no discurso pedagógico de quem fala sobre a leitura que “cabe ao professor adequá-la à realidade do aluno”. Esse é um velho clichê que poucos conseguem explicar, porque é muito difícil determinar qual é a realidade do aluno caso não dialoguemos com cada um deles. No dia a dia das aulas, submetidos a cargas horárias mais pesadas para aumentar o salário, não são muitos os professores que dedicam algum tempo para conversar com estudantes a fim de saber sobre o que os leva até a escola e qual a história por trás deles. Não importa se na escola pública ou na particular, por vezes os professores descobrem histórias muito tristes e que os fazem pensar como muitos estudantes são vítimas de uma realidade doméstica bem nefasta e que desemboca na escola sob inúmeras formas, uma delas a indisciplina. Não cabe aqui elencar as

histórias que já tive a oportunidade de ouvir ou mesmo de ler nos relatos e diários que muitos de meus alunos já produziram, ou as narrativas dos pais ou responsáveis durante as reuniões na escola. Parece-me que, em se tratando de histórias que revelam realidades muito problemáticas, caberia pensar a leitura literária como um importante alento na vida de todos os alunos, mas principalmente para aqueles que sofrem um pouco mais as consequências de lares conturbados.

No ensino, entre outras obrigações de quem ensina e também de quem coordena o ensino, está a necessidade de avaliações diagnósticas muito bem-feitas, que deem conta de apurar a real situação afetiva e cognitiva dos alunos para compreendê-los como seres sociais, portanto pequenos cidadãos, que demandam muita atenção e cuidado, sobretudo em relação à aprendizagem, a grande herança que os estudantes levarão da escola. Creio que este pensamento é de quem entende o ensino com profissionalismo, isto é, de quem preparou-se especialmente para isso: formar cidadãos para uma sociedade que clama por pessoas letradas, civilizadas, conscientes, politizadas, solidárias, humanas.

Em primeiro lugar, parece-me importante refletir sobre a ideia do letramento, tomando o termo a partir de sua significação mais geral, para depois pensarmos especificamente no letramento literário e como o trabalho que desenvolvi com alunos de 6º ano durante o ano de 2014 pode dar indicações sobre como pensar a leitura literária na escola quanto à organização de atividades de leitura, sejam elas nas aulas de língua portuguesa, em rodas de leitura, ou em projetos específicos de leitura literária, em círculos ou grupos de leitura como os descritos em Cosson (2014), tudo isso para que o resultado, considerando os pontos de partida e de chegada, seja a formação de uma comunidade de leitores.

O termo Letramento surgiu na década de 80 e para os Parâmetros Curriculares, letramento:

é entendido como um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não

participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 2000 apud MONTEIRO, 2010, p.23)

Para Brakling (2004), o letramento refere-se ao saber decifrar o texto e ao ler e escrever como leitor competente. Assim, ele tem uma extensão maior que a alfabetização porque não se prende somente ao ensino do código linguístico, mas a toda prática que envolve leitura e escrita dentro de um determinado contexto social. Nesse processo, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua consolidação a partir do 6º ano, quando normalmente ocorrem mudanças na vida escolar dos estudantes, a leitura é uma prática muito importante dentro do ambiente escolar, constituindo a peça chave do ensino.

O documento Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1994) destaca a importância da leitura diária, do trabalho constante de leitura. Segundo esse documento, a leitura diária pode ser feita de diversos modos, podendo ser realizada por alguém, ser feita em silêncio ou apenas para ser ouvida. Também nesse mesmo documento, destacam-se os vários tipos de trabalhos que podem ser realizados com a leitura: leitura colaborativa, projetos, atividades sequenciadas, assim como as atividades permanentes de leitura. Um espaço especial é dedicado à importância da leitura feita pelo professor que pode ser realizada de modo compartilhado, em que o professor lê longos textos dividindo-os em capítulo e aguçando a curiosidade dos alunos e o interesse no que vai acontecer durante as próximas leituras.

Esse documento ainda elenca muitas outras vantagens em se adquirir uma rotina de leitura diária: permitir compreender o funcionamento da escrita; deixar o leitor próximo ao texto; permitir produções de textos orais; permitir a estabilização da ortografia, entre outras. Além disso, não se discute que a adoção de práticas habituais de leitura literária colabora com a escola, em virtude dos desafios quanto a formação de sujeitos letrados, que tenham condições de se apoderar de vários tipos de textos escritos e saber interpretá-los e utilizá-los para a solução de problemas no seu dia a dia. Segundo Lerner (2002):

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária (LERNER, 2002, p.28).

Como o ensino é um processo muito longo e isto significa que ele segue etapas nas quais subjazem as adequações entre conteúdos, faixas etárias e capacidade cognitiva dos alunos, o letramento insere-se no ensino como atributo multidisciplinar. Seria um pensamento muito raso considerar que ensinar a ler e a escrever fosse uma responsabilidade exclusiva dos professores de língua portuguesa. Estes talvez sejam aqueles que possam elucidar aos alunos que a leitura e a escrita são aprendizagem que permeiam as demais disciplinas e o mundo além dos muros da escola, pois se há algo que é certo e preciso é a ideia de que nos constituímos como sujeitos pela linguagem, e a leitura e a escrita são importantes fundamentos para este “vir a ser”.

É interessante pensar que, nas aulas de português, o estudo da língua incorpora o estudo do mundo, isto é, nas análises linguísticas, nos estudos de textos, nos diálogos nos quais se constroem ideias e conceitos, professores e alunos trazem para o âmbito da língua um universo de fatos históricos e invenções sociais que culminam na aprendizagem do uso da língua. Por outro lado, em outras disciplinas, como História, Geografia, Ciências Biológicas e até a Matemática, o uso da língua é o que permite o acesso ao vastíssimo conhecimento historicamente construído pela humanidade. Portanto, em todas as disciplinas encontram-se atos de letramento. Sob a ótica da aprendizagem da leitura de um modo mais geral, mas tomando a leitura literária como o trabalho mais sofisticado com a linguagem, o letramento tão mais se afigurará como um saber concreto e posto em prática socialmente, quanto mais estímulo e contato os alunos tiverem com este bem cultural.

A solução para isso é a garantia de haver na escola espaços físicos e temporais nos quais a literatura possa ser apreciada com frequência. Muitos alunos podem até não ter esta fórmula concebida em seus anseios por um sistema de ensino cada vez melhor, o que conseqüentemente traria a possibilidade de uma formação intelectual mais elaborada. Mas, o fato é que todo e qualquer profissional de ensino, que em seu percurso formativo acadêmico foi obrigado a pensar a escola em sua complexidade, pesquisá-la e atuar nela em épocas de estágios, sabe que é imprescindível que atos de leitura ocorram sistematicamente dentro da escola. Se falha o trabalho coletivo em relação a projetos de leitura, ou se quem tem a função de coordenar o ensino escolar não incentiva a implementação de práticas frequentes de leitura, resta

pensar que uma ação individualizada em prol da leitura é um grande ato de resistência.

Para que este texto não ganhe uma conotação acusativa, de uma crítica mais ácida centrada no trabalho de meus pares ferindo a ética profissional, cabe aqui uma explicação. Na escola pública acontece algo que é extremamente importante: reuniões semanais das quais participa a maioria dos professores. Além dessas reuniões, há duas outras destinadas ao planejamento escolar: uma no início do ano, dividida geralmente em três dias, e outra na metade no ano letivo, denominada de “replanejamento”. Cada dia de trabalho nessas reuniões dura cerca de oito horas. Portanto, há tempo e há possibilidade de participação de todos os envolvidos nas discussões que se fazem sobre o cotidiano da escola. Por conseguinte, também haveria tempo e espaço para se discutir e planejar, colocando-o com uma das pautas mais importantes para o ensino, o projeto que a escola poderia desenvolver para uma prática sistematizada e cotidiana de leitura, com ênfase para a leitura literária. A questão que coloco é o que fazer quando isto não acontece, isto é, quando não se demonstra a preocupação em transformar a leitura e sua aprendizagem como “O Projeto” mais importante para a escola, dada a sua importância para o letramento.

Evidentemente, em primeiro lugar é preciso pensar na importância da voz social que um professor de língua portuguesa pode ter, posto que a leitura literária seja inerente ao seu trabalho, para a reivindicação de projetos que garantam tempo e espaço para esta modalidade de leitura. Tudo é uma questão de diálogo, inclusive quando se requer a colaboração para uma ação individualizada que de certa forma subverte a obrigatoriedade em seguir integralmente alguns conteúdos de ensino, visto que muitas vezes as cobranças sobre esses conteúdos são inevitáveis.

Uma análise sobre os apontamentos de Cosson (2014, p.15), sobre o ensino de literatura e a leitura dos textos literários aponta para o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. A criação e a manutenção deste espaço parece ser a chave para que o literário seja perene no cotidiano escolar e o professor de língua portuguesa, pela natureza de sua formação, constitui-se como o elemento decisivo para a criação e deste espaço. Contra a política do “arroz com feijão”, a leitura literária viria a ser o incremento que daria mais sabor à frequência escolar

para os estudos. Tanto sabemos disto, que quando se cria um histórico de práticas de leitura literária na escola, conforme o tempo passa, os alunos crescem e as turmas se renovam, são comuns os pedidos para que se tome pelo menos uma aula para a leitura.

O hábito de leitura literária, por outro lado, é favorecido principalmente com a criação de um espaço temporal para fazer este tipo de leitura na escola. Quer seja na biblioteca da escola ou na sala de aula, que seja complementada com um serviço de empréstimo ou não, o essencial neste ponto é a preservação de um tempo, talvez razoavelmente semanal em nosso ensino, que facilite a inter-relação distendida entre os meninos e as meninas e os livros (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 98).

A contrapartida de uma escola na qual a leitura literária não segue uma projeção mais sistemática no cotidiano dela é a garantia de que o professor de língua portuguesa possa desfrutar de autonomia quando concebe a leitura como o incremento para as suas aulas e para o ideal de formação de leitor. É preciso ter credibilidade para a proposição de rupturas e é fundamental observar que há que se ter muita responsabilidade e profissionalismo ao analisar certos conteúdos de ensino e decidir deixá-los provisoriamente em *stand by*, como se estivessem reservados para ser abordados quando os alunos, seja em que ano/série estiverem, demonstrarem mais maturidade para compreender estruturas e conceitos que demandam, antes de tudo, mais contato com a linguagem escrita por meio de leituras. Deixar provisoriamente de ensinar conteúdos programáticos para trabalhar a leitura não significa, a princípio, abandonar o currículo.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo deixa claro que as atividades de leitura devem ser constantes ao longo de todo o ano letivo e que, fundamentalmente, elas estejam ligadas a esferas discursivas como o trabalho, a educação a mídia e o lazer. Nos programas de ensino de todos os anos/séries é possível encontrar indicações que orientam para o uso dos textos literários em função do estudo da Literatura ou para atividades de leitura por fruição. Porém, provavelmente por fatores como as cobranças que ainda são fortes de trabalhar os conteúdos de ensino, de avaliar e entregar notas, muitos professores de Língua Portuguesa não dedicam momentos exclusivos para a leitura, bem como para o ensino de estratégias de leitura. As atividades de leitura que ocorrem em

sala visam ao estudo dos gêneros textuais de uma forma engessada e poucas delas são predominantemente dialógicas e interativas.

As minhas abordagens do texto literário em sala de aula nascem ao mesmo tempo de minhas aprendizagens docentes e de uma crença sobre algo que deveria ser notório entre muitos profissionais da educação: é na escola, por iniciativa dela, que o ato de ler e a aprendizagem de estratégias de leitura se caracterizam como ações transformadoras de sujeitos capazes de interagirem e atuarem em seu contexto sócio-histórico, imprimindo na sociedade a sua marca de autores de saberes construídos e partilhados com seus pares, sujeitos estes cuja ação seja o resultado de reflexões.

O contexto sócio-histórico desta segunda década dos anos 2000, a qual é marcada pela massificação do uso da tecnologia digital, parece não favorecer o trabalho desenvolvido nas escolas brasileiras, principalmente as que integram o sistema público de ensino. Se de um lado temos gerações de pais, crianças e adolescentes que têm a sua vida e as suas relações interpessoais moduladas pela tecnologia digital, de outro temos a escola que se esforça por incorporar os recursos midiáticos colocando-os a favor do ensino e da aprendizagem, mas que anda a passos lentos nessa adequação ao novo contexto social, histórico e cultural no qual ela se insere. A presença constante da tecnologia digital no cotidiano dos alunos os seduz para outras atividades e relações pessoais, o que acaba colocando os estudos em um plano secundário. Cosson (2014) aponta que a tecnologia nas mãos dos estudantes representa um complicador para os estudos escolares:

Eternamente plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens nas redes sociais, jogando on-line em sites especializados ou entretidos nos videogames, navegando de muitas formas na web, os jovens não parecem ter tempo nem concentração para a leitura de livros impressos – um hábito que se apresenta aparentemente contrário ao modo dispersivo e irrequieto com que se relacionam com os demais produtos e manifestações culturais contemporâneas (COSSON, 2014, p. 12).

Considerar que há um certo número de alunos mais preocupados em manipular aparelhos eletrônicos quando deveriam estar atentos às aulas, participando delas, dialogando e refletindo sobre temas colocados para estudo, é entender que este “abandono” pela aula é a manifestação de um

comportamento no qual há evidentes sinais de quem não concorda com um modelo de escola cujo cotidiano não é desafiador, estimulante, mas monótono e enfadonho.

Um dos aspectos negativos que a experiência docente ajuda a observar no que se refere ao uso das tecnologias é que sua influência pode prejudicar o desenvolvimento pleno das capacidades das crianças (tomando como exemplo a infância de sete a doze anos), tornando-as dependentes ou ilimitadas na internet e passivas frente às informações comunicadas por meio da televisão. Frente a esses aspectos, a escola necessita desenvolver uma leitura crítica preocupada com a formação das novas gerações, precisa tomar uma postura ativa no compasso da tecnologia, mas sem abrir mão do acesso ao livro impresso que, em última análise, também se constitui em tecnologia moderna.

A tecnologia muda hábitos. Quando pensamos que a escola deste nosso tempo ainda conserva características do passado de pelo menos um século, podemos compreender que ela não apresenta muitos atrativos aos alunos, mesmo aos bem mais novos, que os entusiasmassem pela busca do conhecimento. Com efeito, como transformar-se em um sujeito de sua aprendizagem, fator capaz de revelar a autonomia em relação à construção dos conhecimentos, se os recursos mais disponíveis na maioria das escolas brasileiras ainda são a lousa, o giz e os livros didáticos impressos. Há recursos tecnológicos que podem ser utilizados, como os computadores, a Internet, além de programas e aplicativos que permitem a criação de materiais de áudio e vídeo. No entanto, por uma questão mais econômica que pedagógica, tais recursos são mínimos e o acesso a eles ainda restrito a pequenos grupos de alunos mais interessados realmente em produzir e compartilhar conhecimentos.

Ora, se o que predomina ainda é o modelo da escola tradicional, que pouco seduz os alunos, em contrapartida temos nas mãos deles, dentro das salas de aulas, recursos tecnológicos fabulosos, aparelhos de uma cultura midiática e de informação imediata cuja manipulação surpreende cada vez mais. Então, as horas aulas do discurso dos professores, dos exercícios de escrita, dos problemas a serem resolvidos, do pensamento que precisa ser colocado em prática nas reflexões sobre temas e assuntos tão variados, tudo isso, não raro, fica em segundo plano, porque a tecnologia, principalmente os aparelhos

celulares modernos, tornou-se um vício e não estar conectado à rede um fator angustiante, até patológico.

As escolas públicas, principalmente elas, estão experimentando uma espécie de crise de identidade que se revela, por exemplo, no discurso paradoxal que ao mesmo tempo eleva a escola a um sublime *status* de importância para a sociedade, mas que não consegue se traduzir concretamente em qualidade de ensino, em virtude de interesses ideológicos, político-partidários, descontinuidade de projetos de sucesso etc.

Contudo, motivado pelas palavras de Cagliari (2005), entendo que para haver a elevação da qualidade de ensino é imprescindível que as escolas ofereçam aos seus alunos atividades de leitura bem elaboradas e contínuas em todos os anos/séries que compõem a Educação Básica. Segundo o autor:

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler está fadada ao insucesso e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos (CAGLIARI, 2005, p. 148).

Circula nas rodas de conversas entre professores, ou na própria mídia, nas redes sociais, na sociedade letrada ou mesmo naquelas assim não caracterizadas, a ideia ou mesmo o consenso de que o brasileiro (inclui-se aqui a figura do aluno) não gosta de ler. Se quisermos um argumento de autoridade podemos recorrer a Telles (2007), que observa a ótima qualidade da Literatura Brasileira, a existência de um considerável número de novos escritores produzindo boas obras, enquanto que, em nosso país, quem parece sofrer um processo de extinção é o leitor, que lê pouco ou não entende o que lê. De fato, a escola convive com este dilema desafiador: como ensinar os conteúdos, desenvolver as habilidades e competências, se nos bancos escolares podemos encontrar pessoas resistentes ao ato de estudar, entendendo que estudar é, em essência, ler.

Segundo Alves (2002), as aulas preparadas pelos professores poderiam ser comparadas a pratos de um alimento que vai ser degustado. Quanto mais bonito e saboroso o alimento se apresenta, mais prazer teremos de degustá-lo.

Portanto, quanto melhor for planejada a aula, quanto melhores forem os recursos nela empregados e melhor for o desempenho do professor, mais interesse ela despertará, a interlocução ocorrerá com prazer. Sem dúvida, trata-se de uma comparação válida, mas um tanto quanto injusta uma vez que uma aula, por mais simples que ela seja, é uma construção muito mais complexa, que demanda muita reflexão antes, durante e depois de seu desenvolvimento, na qual até pode estar envolvido o sentido do paladar como forma de incremento, mas que pressupõe, no caso da leitura, segundo Dehaene (2012), além da materialidade sensorial (ouvir e ver, principalmente), a ativação de mecanismos cerebrais que transformam as marcas sobre o livro em conteúdos inteligíveis.

Ao considerar, então, que a aula de leitura é uma construção que requer antes de tudo a reflexão sobre seus objetivos, a escolha de materiais e procedimentos adequados para o seu sucesso e que, fundamentalmente, os alunos sintam prazer em participar dela, segui o princípio pessoal segundo o qual acredito que o conto literário é o recurso textual mais significativo para um trabalho que visava promover aprendizagens sobre ato de ler por meio de procedimentos dialógicos e interlocutivos voltados inclusive para a fruição deste gênero textual destinado a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo Fiorussi (2003):

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado (FIORUSSI, 2003, p 103).

Considero que o conto literário tem mesmo em germe o propósito de instigar a reflexão sobre o universo de coisas que afetam o ser humano. O fato de se estruturarem em breves narrativas revela o potencial e a versatilidade deste gênero textual para um trabalho de leitura em períodos de duração de aula relativamente curtos, nos quais o que eu pretendia era justamente promover o diálogo com, sobre e entre objetos culturais apreendidos em suas mais diferenciadas temáticas.

A especificidade da leitura de contos literários e não de outros gêneros narrativos também curtos, como a crônica ou mesmo os contos populares e contos de fadas, se deve ao fato de que neles encontramos a “marca registrada”

de sua autoria, isto é, podemos saber quem é o escritor ou escritora, conciliar a leitura com a análise do contexto de produção do conto literário: quando e onde foi escrito; quais as possíveis relações entre a biografia do autor com o que é narrado.

Para elucidar a opção pelo conto literário e não pelo conto popular ou de fadas em função da autoria, cabe aqui a explicação de Reis (1992):

Quando me pergunto “O que é conto?”, duas imagens de narrativa podem, imediatamente, disputar a resposta: nas reminiscências de infância, o recorte de Chapeuzinho Vermelho e, por outro lado, “Missa do Galo”, de Machado de Assis (...), para ficar em dois títulos assim bem divulgados.

Citando esses dois exemplos, um dado pode ser mais bem observado: enquanto, para melhor precisar o segundo, eu lhe segui o nome de seu autor, o mesmo não se observa em relação à narrativa de Chapeuzinho Vermelho. Esse fato nos aponta para o X da questão. Em língua portuguesa o termo “conto” serve para designar a forma popular, folclórica, criação coletiva da linguagem e daí a não-propriedade de um único criador, e, ao mesmo tempo, a forma artística, atributo exclusivo de um estilo peculiar, individual (REIS, 1992, p.10).

A crônica é também um gênero textual que possibilitaria um trabalho interlocutivo muito importante para o exercício de ler para aprender os mecanismos da leitura significativa, ou para a fruição. Entretanto, entendo que, além da configuração texto/autor, que nas crônicas ocorre de maneira muito subjetiva, há, nos contos literários, a questão do enredo, que por sua maior complexidade pode proporcionar inserções mais abrangentes no universo ficcional por meio de análises e reflexões das temáticas que se materializam no conto pelas ações de seus personagens. Ainda, como elemento fundamental para o enredo, enquanto na crônica os personagens são, em geral, mostrados de forma superficial, no conto literário eles apresentam maior profundidade por receberem um tratamento que lhes confere características físicas e psicológicas mais complexas.

Como sujeito leitor, não posso me furtar de dizer aos alunos que todo texto literário nos propõe uma viagem por caminhos e lugares incertos e se aventurar nesta entrega dependerá da disposição deles – potenciais leitores - em aceitar ou negar este chamado. Porém, uma vez aceito o convite, ainda que a leitura seja conduzida por outra pessoa – eu, professor mediador no caso da leitura

dialógica – para que a leitura aproxime-se de sua conotação prazerosa, o melhor a fazer é assumir cada qual o seu posto, aceitar o tempo proposto pela narrativa e deixar-se literalmente enredar nas estratégias utilizadas pelos autores para provocar a sensibilidade de quem lê: as descrições que aguçam os sentidos, transformando o espaço em ambientes ou atmosferas carregados de significação para o universo literário; a sofisticação do uso de recuos no tempo e antecipações que, às vezes, assumem o caráter de pistas sobre os desdobramentos das tramas.

Para tentar explicar este chamado à literatura, Petit (2010) observa que:

Do nascimento à velhice, estamos sempre em busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes se revela, se explicita de forma luminosa, e se transforma, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. E nossa sede de palavras, de elaboração simbólica, é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno de um conhecimento sobre nós mesmos surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto ao nosso bel-prazer, encontrando nele o que o autor nunca teria imaginado que havia colocado (PETIT, 2010, p. 112).

3.1. Os atos de leitura literária dialógica no 6º ano: contribuições para o letramento

Os vinte e sete contos literários presentes na lista são algumas das obras que vêm sendo lidas desde 2009 na escola em que trabalho. Quatro deles, *Vasto mundo*, *Barba azul*, *O bife e a pipoca* e *Uns braços* foram objetos de estudo e obras trabalhadas em todo o Estado de São Paulo em virtude do Programa Tecendo Leituras (2005). Na ocasião já havia a proposta de que os textos fossem lidos de maneira compartilhada e dialógica. Por isso, aproveitando a experiência que veio dos estudos realizados sobre essas obras em reuniões que envolviam centenas de professores de língua portuguesa conectados em suas respectivas diretorias de ensino a outras diretorias via videoconferência e por meio das leituras que foram realizadas naquele ano, estas quatro obras sempre fizeram parte de minhas preferências no rol de textos que apresentava aos alunos.

As outras obras surgiram por uma questão de gosto pessoal, outras devido aos pedidos de alunos que queriam que lhes trouxesse histórias de terror,

de suspense, que tivesse o elemento sobrenatural. Poucos alunos da escola desconhecem minha afeição pelos textos de Machado de Assis e por extensão a este autor, acabo por também colocar na lista de contos nomes de autores contemporâneos a ele, como Lima Barreto, João do Rio, Guy de Maupassant e Anton Tchekhov.

Sobre Edgar Allan Poe e os dois contos deste autor elencados, digo que é impressionante o efeito que estes dois textos causam nos alunos, por uma questão óbvia que é a qualidade da narrativa, pela maneira como o autor conduz as histórias, os fatos que se sucedem e surpreendem quem lê. Um dado interessante é que basta que os atos de leitura cheguem ao fim para que muitos procurem a sala de leitura para emprestar os livros nos quais os contos se encontram. Como não há muitos exemplares – na sala de aula trabalho com xerox dos contos – acaba-se por formar-se uma longa lista de espera.

Aos colegas de trabalho a quem mostro esta lista, fica uma surpresa ao encontrarem textos dos autores que mencionei anteriormente, como se fosse impossível ou proibido trazê-los para alunos de 6º ano. De fato, tais textos e tais autores, são difíceis de serem lidos e compreendidos em um primeiro momento numa leitura mais particularizada. Entretanto, a proposta não era essa, ainda que os alunos fossem incentivados a ler sozinhos os textos, uma vez que este era um ato de leitura já previsto. Fato é, creio eu, que não podemos subestimar a inteligência dos alunos.

Com efeito, a decisão sobre a escolha das obras também não é uma tarefa fácil. Os textos clássicos podem se afigurar como uma leitura difícil se não for sistematizado um trabalho de análise linguística, estudo de vocabulário e ativação de conhecimentos prévios. A leitura dialógica apresenta, a rigor, a possibilidade de uma interação por meio da linguagem, o que possibilita atenuar as distâncias entre um texto visto como “difícil” e capacidade de compreensão dos estudantes. Lerner (2002), afirma que é importante que os alunos aprendam a ler textos difíceis, pois eles precisam aprender a enfrentar desafios, incluindo aqueles que abrangem a possibilidade dos estudos no Ensino Superior, os quais se constituem em objetivos presumidos no discurso dos profissionais de ensino que atuam na Educação Básica. Segundo a autora:

[...] aprender a ler textos difíceis é um aspecto prioritário na formação de leitor no ensino obrigatório, porque está vinculado com o propósito de preparar os alunos para desenvolver com êxito estudos posteriores, para inserir na vida acadêmica. (LERNER, 2002, p.69).

O trabalho com a leitura literária, seja ele objetivando a formação de leitores ou o estudo de Literatura (teoria literária) com vistas aos exames vestibulares, a depender dos materiais didáticos utilizados, como os livros didáticos, as apostilas e, no caso do ensino público estadual de São Paulo, os denominados “cadernos dos alunos”, geralmente esbarra em um problema *a priori* insolúvel, que é a fragmentação do texto literário, seja ele romance, conto ou poesia, apenas para ater-me àqueles gêneros mais comuns nestes materiais didáticos.

Nesta abordagem fragmentada do texto literário, o usual é que os alunos sejam estimulados a ler “partículas textuais literárias” recortadas para determinadas finalidades de estudo que se distanciam de um protocolo para a formação de leitores. Responde-se a questionários sobre características estéticas e estilísticas de certo período literário ou de certo autor, procedimento muito frequente no Ensino Médio; questões relativas à características estruturais de determinadas “tipologias e gêneros textuais” – expressões muito presentes nos materiais utilizadas nas escolas estaduais paulistas; e, há também o uso do fragmento literário como um pretexto para o estudo de teoria literária, abordagem que pode ser danosa à formação do gosto em ler literatura quando o professor não estabelece um vínculo entre um determinado item gramatical e a construção dos sentidos do texto literário.

No caso de alunos do Ensino Médio, pode parecer que é possível apreender um movimento estético ou uma obra por meio da leitura e do estudo isolado de suas partes. Não por acaso, é notório o uso por parte dos alunos, de sites da internet que fornecem resumos e comentários sobre os livros mais solicitados nos vestibulares, sugerindo, assim, que eles podem encurtar o caminho e evitar de ler o texto na íntegra, pois bastaria a leitura de resumos, resenhas e comentários. Isto posto para citar apenas o contato o texto escrito, sem falar das adaptações para o cinema ou mesmo de vídeos disponibilizados no Youtube, os quais oferecem uma visão parcial, quando não distorcida das obras literárias originais. Cosson (2014) observa que a leitura dos fragmentos de

textos literários presentes no livro didático não forma o leitor do livro, que é onde materialmente se apresenta a literatura, ou seja, a obra literária na sua integridade.

Os contos literários possibilitaram leituras integrais e concentradas nos curtos espaços de tempo que eram em geral constituídos de duas aulas. Esse não deixou de ser um critério para a escolha destes textos, embora em outras circunstâncias poderíamos tomar textos mais longos para leitura, como as várias adaptações que existem de obras clássicas, a exemplo de *Ilíada* e *Odisseia*, livros disponíveis na sala de leitura. Porém, perderíamos a ideia de diversidade de narrativas lidas, uma vez que mesmo as adaptações exigiriam muito mais aulas para a sua leitura integral.

Esta experiência foi vivida por mim em 2005, quando, em virtude do Programa Tecendo Leituras, li com alunos de um 8º ano a obra *O cão dos Baskervilles*, de Arthur Conan Doyle. Na oportunidade, foram necessários quase dois meses para que pudéssemos conhecer a obra, ainda que o livro escolhido para ser trabalhado no programa fosse uma adaptação muito bem-feita.

Excluindo o fato de que os contos selecionados agradam ao meu gosto pessoal e de que por esse motivo constituem-se de obras tradicionalmente presentes em minhas aulas de leitura, para os alunos de 6º eu teria de pensar se os meus critérios pessoais bastariam para justificar tais escolhas. Por isso, tendo em mente a conveniência em relação à dialogia pretendida e minha atuação como mediador de leituras, que envolveriam em maior ou menor grau dificuldades de compreensão da linguagem de alguns contos, principalmente daqueles mais antigos, creio que as obras escolhidas possibilitaram um trabalho que tende a apresentar melhores resultados a médio ou a longo prazo desde que ele tenha continuidade.

Para que eu não me baseasse apenas em meus princípios, guardada a confiança que tenho em meu trabalho, era necessária uma consulta a bases teóricas mais consolidadas a fim de fortalecer minhas atitudes em relação às escolhas que fiz. Logo, os apontamentos de Colomer (2003) pareceram dialogar com aquilo em que acredito ser o princípio para reflexões sobre escolha de textos literários e desafios para o trabalho com a leitura em sala de aula. Segundo esta autora:

Os dois princípios básicos de adequação da literatura infantil e juvenil a seu destinatário são, pois, a conveniência educativa e a compreensibilidade do texto. Pode suceder que os dois princípios não sejam complementares, ou que inclusive sejam contraditórios. Pode-se pensar, por exemplo, que as crianças são capazes de entender um texto sobre doença ou a morte, mas considerar-se que este tema não é conveniente para a infância por causa de sua crueza ou de seu distanciamento de seus interesses infantis. De qualquer modo, o texto, apesar dos diferentes graus de equilíbrio adotados, deve aderir aos dois princípios, ou ao menos não pode violá-los, se pretende ser aceito no subsistema literário dirigido a crianças e jovens (COLOMER, 2003, p. 164).

A respeito do primeiro princípio – a conveniência educativa –, creio que um olhar crítico para a lista de contos literários que segue adiante necessita levar em conta um pensamento que eu compartilho com outros profissionais da educação, muitos deles especialistas em literatura infanto-juvenil que atuam nos meios acadêmicos: é importante e conveniente que se apresente a alunos mais jovens textos literários mais complexos, a exemplo daqueles cujos autores são considerados cânones pela sociedade letrada. Em relação ao segundo princípio – a compreensibilidade do texto –, acredito e não subestimo a capacidade que jovens alunos possuem de ler e compreender textos e autores tradicionalmente mais complexos quanto as temáticas e a linguagem que utilizam.

Em se tratando da leitura literária pela perspectiva dialógica, segundo a qual a interação social é o que torna capaz alavancar a construção de sentidos pela inscrição dos alunos em redes de significantes, sobretudo pensando a condição *sine que non* da mediação dos atos de ler exercida principalmente por mim, enquanto professor de língua portuguesa destes alunos de 6º ano (EF), a conveniência educativa incide na contribuição dessas leituras literárias dialógicas para o letramento literário, vistas por mim como peças artísticas e estéticas capazes de deixar marcas permanentes na experiência de leitura dos alunos envolvidos e grande contributo para que eles possam construir arquivos de memória.

A seguir, apresento uma tabela na qual constam os vinte e sete contos literários que apresentei aos alunos do 6º ano “C” (EF) da Escola Estadual da Vila do Lago, da cidade de Tarumã/SP. Constam também os respectivos autores, o ano no qual o conto foi escrito, o dia do mês e o dia da semana nos quais fizemos as leituras.

Ordem	Conto	Autor	Data da leitura	Dia da semana
01	Vasto mundo (2001)	Maria Valéria Rezende	06/02/2014	Quinta
02	Uma vela para Dario (1964)	Dalton Trevisan	13/02/2014	Quinta
03	Um louco (1884)	Guy de Maupassant	20/02/2014	Quinta
04	O gato preto (1843)	Edgar Allan Poe	26/02/2014	Quarta
05	Meu tio Jules (1883)	Guy de Maupassant	13/03/2014	Quinta
06	A causa secreta (1885)	Machado de Assis	27/03/2014	Quinta
07	O bife e a pipoca (1984)	Lygia Bojunga	10/04/2014	Quinta
08	O bilhete premiado (1887)	Anton Tchekhov	24/04/2014	Quinta
09	As formigas (1977)	Lygia Fagundes Telles	08/05/2014	Quinta
10	Barba Azul (1697)	Charles Perrault	15/05/2014	Quinta
11	Uns braços (1885)	Machado de Assis	22/05/2014	Quinta
12	A cartomante (1884)	Machado de Assis	28/05/2014	Quarta
13	Biruta (1961)	Lygia Fagundes Telles	09/06/2014	Segunda
14	Venha ver o pôr do sol (1970)	Lygia Fagundes Telles	07/08/2014	Quinta
15	Dentro da noite (1910)	João do Rio	14/08/2014	Quinta
16	O menino (1949)	Lygia Fagundes Telles	21/08/2014	Quinta
17	Helga (1970)	Lygia Fagundes Telles	28/08/2014	Quinta
18	Pai contra mãe (1906)	Machado de Assis	04/09/2014	Quinta
19	Antes do baile verde (1970)	Lygia Fagundes Telles	11/09/2014	Quinta
20	Missa do Galo (1889)	Machado de Assis	18/09/2014	Quinta
21	O homem que sabia javanês (1911)	Lima Barreto	25/09/2014	Quinta
22	O caso da cara (1891)	Machado de Assis	09/10/2014	Quinta
23	Conto de escola (1884)	Machado de Assis	23/10/2014	Quinta
24	Noite de Almirante (1884)	Machado de Assis	30/10/2014	Quinta
25	Companhia à noite (1940)	Orígenes Lessa	06/11/2014	Quinta
26	Cantiga de Esponsais (1884)	Machado de Assis	13/11/2014	Quinta
27	O retrato oval (1842)	Edgar Allan Poe	20/11/2014	Quinta
LITERATURA BRASILEIRA				
LITERATURA FRANCESA				
LITERATURA NORTE-AMERICANA				
LITERATURA RUSSA				

Tabela 1: Lista dos contos literários na ordem cronológica em que foram lidos.

O tempo de duração habitual de que dispúnhamos para realizar as leituras era de duas aulas de 50 minutos. A maior parte dos contos literários foram lidos em quintas-feiras, quando tínhamos a terceira e a quarta aulas, com uma pausa de vinte minutos entre elas para o recreio. Assim, o primeiro momento constituía-

se de conversas prévias nas quais refletíamos sobre questões que eu colocava na lousa, as quais eu denomino de “questões preliminares”. Além disso, o tempo era suficiente para lermos sobre os autores e seus respectivos contextos históricos. Enfim, era o momento de preparar o terreno para a leitura que viria a seguir e que, sabíamos todos, deveria ser permitida, isto é, todos deveriam colaborar para que a leitura ocorresse de fato, sem interrupções de outra espécie que não fossem aquelas em função do texto: para explicar o vocabulário, para levantar hipóteses, verificar se havia entendimento, resolver dúvidas, para observações que possibilitassem antecipar fatos.

Aqui gostaria de observar a importância do texto impresso à disposição dos alunos. Em primeiro lugar, para possíveis mudanças de turno na leitura em voz alta. Segundo, para que a leitura possa ser compreendida como “ato de ler” e não como ato de escuta. Enquanto ato de escuta, embora se possa depreender das palavras ouvidas os sentidos que possibilitam a imaginação, o raciocínio, não me parece que é possível atingir com certa concretude a aprendizagem da leitura, visto que as palavras impressas no papel, somadas ou associadas aos sinais de pontuação, assemelham-se a notas e figuras musicais da partitura de uma composição ainda não conhecida e que, aos olhos de um músico experiente, ganham vida preenchendo ambientes com sonoridade, tão melódica será a música quanto mais harmoniosa a sua execução a partir da leitura da partitura.

Por isso, no trato com o texto de prosa literária, a importância de olhar para o escrito a fim de experimentar o ritmo obtido com as frases curtas, pílulas narrativas que se tomam uma a uma compondo tessituras significativas; perceber nos advérbios os elementos que conferem precisão às ações; deliciar-se com os adjetivos, que aguçam os sentidos e que revestem seres, objetos, ambientes e lugares de detalhamentos; as formas verbais, cujo encadeamento permite a progressão discursiva; todos os sinais de pontuação, imprescindíveis para a organização dos sentidos da linguagem e do pensamento.

Em virtude dessas observações, creio que a mediação da leitura subjaz a presença do texto impresso para a sua efetivação. No entanto, é bem verdade que há estudantes que preferem apenas ouvir a leitura e olhar não para o suporte do texto, mas observar a performance do leitor, quando se trata da leitura em voz alta de textos literários como os contos que lemos em 2014. O prazer da

leitura não pode ser negado e ela não deve ser uma imposição. Os gostos formam-se paulatinamente e o apego ao texto escrito pode vir quando se tem um bom modelo de leitor para ser observado.

A sistematização das leituras dos contos literários e a definição de um espaço para elas pode ser notada na tabela que traz o rol de textos e autores que foram lidos em 2014. Prevista no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e deixada a cargo das escolas, a leitura literária fica à mercê de quem a compreende como fundamental como aporte para alavancar a qualidade do ensino. Os argumentos para o avivamento da leitura literária no cotidiano escolar circulam entre muitos profissionais do ensino. Dentre eles, aqueles que não trabalham em sala de aula, pois exercem funções pedagógicas de coordenação do ensino e que, em tese, teriam como organizar projetos de leitura mais abrangentes, os quais poderiam ser utilizados em escolas que não desenvolvem projetos de leitura ou que o fazem de maneira assistemática.

A questão é que projetos dessa natureza, de ordem mais ampla, nem sempre agradam quem está em sala de aula, porque pressupõem cobranças a respeito de seu desenvolvimento, da elaboração de materiais escritos que comprovem que a escola aderiu ao projeto e que ela está trabalhando segundo determinações que vêm “de cima para baixo”. Por isso, quando o projeto de leitura também engessa o trabalho docente, tal fato pode trazer a consequência de o professor adquirir aversão a projetos. A leitura literária, então, vinculada a uma política de cobrança por resultados, perde atratividade para os professores, a exemplo daqueles alunos que perdem o interesse pela leitura, quando ela é uma imposição, uma exigência em avaliações mais burocráticas que formativas.

Uma questão muito importante é a leitura literária constituir-se como uma ação permanente e que assim se fez pela tomada de atitude de quem está atuando na sala de aula. No caso específico das leituras que realizei em 2014 com alunos de um 6º ano, em Tarumã/SP, elas representaram uma ruptura autorizada e bem-vinda como práticas que potencialmente podem elevar a qualidade do ensino e tornar a frequência escolar mais agradável.

3.2. Os alunos do 6º ano e o contrato didático para a leitura literária

A turma de alunos do 6º ano com o qual trabalhei era composta por 34 alunos. A frequência escolar era elevada e quando havia algum registro de ausência, em geral, ela se limitava a um ou dois alunos. Nesta turma, todos os estudantes estavam na faixa etária esperada para este ano/série, ou seja, 11 anos de idade. Na turma, não havia alunos com necessidades especiais e todos demonstravam estar alfabetizados.

Em atividades que avaliavam a fluidez da leitura em voz alta, apenas três alunos demonstravam alguma dificuldade em ler com desenvoltura: os problemas mais frequentes relacionavam-se às pausas e entonações indicadas pelos sinais de pontuação, à prosódia e ortoepia.

O total de alunos era composto por 18 meninas e 16 meninos que, em sua grande maioria, eram bastante comunicativos. Normalmente, para que uma aula pudesse ter início, eram necessários insistentes pedidos de silêncio, a fim de que eu tivesse tranquilidade para expor o que estava planejado para o dia e dar início aos trabalhos. Isso era feito com o auxílio de uma pauta escrita na lousa.

Desde o início de 2014, estabeleceu-se um contrato colaborativo que objetivava à manutenção da ordem em sala de aula. A ideia era a de que todos compreendessem que, em certos momentos, era necessário contribuir com o silêncio para qualquer um na sala pudesse falar e ser ouvido com clareza. Não foram raras as vezes em que tive de ser mais enérgico para que este contrato não fosse esquecido.

Um dos argumentos que eu mais utilizava era o de que toda aula deveria se constituir em uma construção coletiva e que todos teriam uma função decisiva para que assim ela se sustentasse. Em minhas explicações, dizia que era muito mais fácil e rápido destruir algo que estava pronto ou que se estava construindo. Utilizava comparações para que eles compreendessem melhor. Falava, por exemplo, de alguém que erguia com muito capricho e demoradamente uma parede de tijolos; dizia que bastaria uma pessoa para empurrar esta parede ainda não solidificada para que ela desmoronasse, deixando triste quem a trabalhou para erguê-la.

Nestas conversas, meu diálogo com os alunos já previa as circunstâncias nas quais nossas leituras deveriam ser desenvolvidas e cheguei mesmo a orientar que registrassem no caderno o que observa Freire (2014):

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno de seu pensamento virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com o *comunicar* e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 2014, p.115).

No ensino, todo professor deve saber que não se pode esperar que todos os alunos demonstrem compreender integralmente suas explicações seguindo à risca o contrato colaborativo estabelecido coletivamente. Por mais que tentemos evitar, é comum que se formem grupos de estudantes que, por força de seu coletivo, acabem transgredindo acordos pensados para o bom andamento do ensino e da aprendizagem. Por isso, apesar das várias orientações, sempre havia alunos – poucos, na verdade – que atrapalhavam o andamento das atividades de leitura. Nestes momentos, a maneira mais eficiente de fazê-los perceber que interferiam negativamente era interromper a leitura ou uma explicação, gesticular para toda a turma indicando a pausa e um pedido de silêncio, e olhar para quem atrapalhava. Segundo Orlandi (2012), o silêncio não fala, ele significa. Por isso, quando aqueles percebiam o descontentamento de toda a turma com seu ato de indisciplina, era comum que cessassem as conversas e as brincadeiras.

3.3. Relato da experiência com o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles

A experiência de leitura do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, inserido em seu livro *Antes do Baile Verde* (TELLES, 2009), pode ser comparada àqueles momentos tão importantes em que nossa imaginação é estimulada por meio da tradicional contação de histórias, quando ficamos envolvidos por um clima de suspense e de medo, que neste conto ocorre

em virtude do ambiente de mistério criado pela autora, característica que vai ao encontro do gosto que as crianças, alunos e alunas de 6º ano, demonstram ter. Este conto é daquelas narrativas capazes de instigar o leitor a pensar sobre a razão de ser de cada pequeno acontecimento, que funcionam como pistas de um quebra-cabeça deixadas pela autora para que o leitor as reúna e consiga afirmar ao final do texto: “pronto... desvendei o mistério!”. Ora, por que um homem atrairia uma mulher, sua ex-namorada, para um local tão isolado, de difícil acesso, ermo e decadente? Para um cemitério! Soma-se a isto o fato de que ele ficara profundamente magoado, pois ela o havia deixado por causa de um homem mais velho, porém muito rico, enquanto ele continuava cada vez mais pobre. Mais pobre e mais misterioso.

Na relação entre o professor, os alunos e o conteúdo de ensino, a qualidade daquilo que se constrói na aula depende de determinadas atitudes assumidas pelos sujeitos envolvidos no evento da aula. Considero fundamental que, sempre por meio da interação, professor e alunos estabeleçam um contrato sobre como cada um deve proceder para que uma aula tenha êxito em seus objetivos. Todos, sem exceção, precisam ter tranquilidade para falar e ouvir. Na aula de leitura, na maior parte do tempo, é essencial que predomine um clima de silêncio. Aprender a ouvir é uma aprendizagem a ser conquistada.

No início da atividade de leitura, fiz um relato sobre a autora abordando sua importância para a Literatura Brasileira, sobre dados de sua biografia, por exemplo, a infância que tivera e que a influenciou em algumas de suas composições, principalmente deste tipo, as de mistério. Outra questão importante foi explicar aos alunos os objetivos da leitura: por que vamos ler? Parece-me que, em se tratando de alunos de 6º ano, para um primeiro momento, o objetivo principal era a fruição. Porém, em razão de que se tratava de leitura literária em perspectiva dialógica, o ato de ler envolvia a construção dos sentidos do texto pela interação. Em razão disso, ler para compreender e ler para aprender a ler também eram objetivos presentes neste exercício de leitura. O importante é que isto fora colocado para os alunos de uma maneira que eles puderam entender que o prazer da leitura e a compreensão do texto poderia acontecer de maneira natural, desde que todos concordassem em cumprir o contrato previamente estabelecido, o qual estabelecia que todos

trabalhassem em função do sucesso da atividade, mantendo a ordem e o silêncio quando estes fossem necessários.

3.4. A ativação dos conhecimentos prévios: questionamentos dirigidos e dialogados.

Se há algo que contribui para a compreensão de um texto, isso é constituído pelo conhecimento que temos já previamente construído sobre a temática do texto em estudo. Segundo Solé (1998, p. 103), se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado. Então, depois de falar sobre a autora e antes de distribuir o texto para que os alunos o tivessem em mãos, o que possibilitaria a leitura compartilhada, algumas questões foram lançadas para um debate geral. A princípio, não era necessário haver um elo entre as questões, ou seja, cada uma poderia explorar um dos aspectos relacionados ao enredo.

Sobre o universo temático de *Venha ver o pôr do sol*, utilizei as seguintes questões preliminares para que eu, enquanto mediador da leitura, pudesse dialogar com os alunos a respeito de determinados aspectos:

1- Como você caracterizaria visualmente o pôr do sol?

2- Se você fosse convidar alguém para assistir a um pôr do sol, que lugar você escolheria para levar esta pessoa?

3- Sobre relacionamento conjugal, se uma mulher abandonar um homem por causa de outro mais rico, como você acha que o homem abandonado passa a se sentir? Será que ele pode pensar em vingança?

4- Você costuma ir ao cemitério? Tem medo deste lugar? O que lhe chama a atenção quando está lá?

5- Pense sobre casos policiais: será que é possível existir o crime perfeito?

A apresentação dessas questões para o debate tinha o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos, fazê-los capazes de formularem hipóteses sobre o que esperavam encontrar no texto a ser lido e associarem algo que foi observado nas interações com os elementos indicativos do desenrolar da trama durante a leitura. Com as questões, pretendia, também, aguçar a curiosidade

sobre o que iria ser lido sem fazer antecipações tão severas que tirassem o prazer da descoberta. Por meio delas, procurei colocar em prática um procedimento que representa a possibilidade para a contextualização da narrativa a ser lida em determinada situação ou campo ideológico. O hábito de apresentá-las, antes de qualquer texto a ser lido, faz parte de minha crença de que sem elas a compreensão do texto fica comprometida. Segundo Kleiman (2005):

A ativação dos conhecimentos prévios é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente (KLEIMAN. 2005, p. 25)

Por das questões, procurei colocar em prática esse procedimento que representa a possibilidade para a contextualização da narrativa a ser lida em determinada situação ou campo ideológico. O hábito de apresentá-las antes de qualquer texto a ser lido faz parte de minha crença que sem elas a compreensão do texto fica comprometida.

3.5. A leitura silenciosa e a leitura compartilhada: possibilidades para descobertas

Para que a atividade de leitura tivesse mais significado, isto é, para que ela não se caracterizasse como um ato de escuta, todos os alunos precisavam ter acesso ao texto, manuseá-lo, perceber como a autora o compôs. Se o texto estivesse apenas em minha posse, descaracteriza-se a possibilidade de leitura compartilhada, porque, em certos momentos, era necessário que os alunos olhassem para o texto, a fim de compreender uma ou outra observação sobre o sentido obtido com uma palavra, uma frase, um sinal de pontuação etc.

Com o texto em mãos, propus a leitura silenciosa. Ela aconteceu para que cada aluno pudesse ter a sua impressão pessoal da narrativa, já colocando em prática algumas estratégias, como a confirmação ou a negação de uma hipótese, a associação de um detalhe da trama, como a descrição do comportamento

suspeito do personagem Ricardo ao ato que ele praticaria contra Raquel, retratada no excerto abaixo:

Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta (TELLES, 2009, p 137).

Quando os alunos terminaram a leitura silenciosa, abri uma discussão com a finalidade de verificar se eles haviam entendido a história, ou se restaram possíveis dúvidas. Na discussão, foi possível retomar as questões que foram discutidas antes da apresentação do texto como forma de associar fatos do texto com fatos possivelmente relacionados pelos alunos a partir de sua experiência de vida.

Depois, sempre contando com a manutenção do contrato, supondo, portanto, que houvesse silêncio, apaguei as luzes da sala e iniciei a leitura em voz alta. Intercalava a leitura fazendo pausas. Algumas vezes, deixava que imperasse o silêncio; outras vezes falava sobre elementos importantes da narrativa e do enredo: como o papel do narrador, as mudanças pelas quais passaram os personagens, as motivações das personagens para determinadas atitudes, a linguagem usada pela autora para se referir a um evento ou mesmo para descrever os personagens, o espaço e o ambiente; também levantava hipóteses sobre o tempo de duração da história e sobre a época na qual os fatos ocorriam.

A leitura compartilhada caracterizou-se como uma situação favorável à reflexão e à discussão sobre o texto lido. Para que as possibilidades de compreensão e apreciação fossem ampliadas, foi importante que os alunos contassem com as explicações que eu dava, a fim de favorecer e instigar a observação de aspectos da obra que poderiam passar despercebidos e que se colocavam como necessários para a atribuição de sentidos e de significados. Ter o texto em mãos permitiu retornos individuais a determinados trechos lidos e apoiou discussões, já que os alunos buscaram na própria história as pistas para formular perguntas. Ainda, segundo Solé (1998):

Neste contexto, as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem

e usarem as estratégias úteis para compreender os textos. Também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos e do próprio processo e, neste sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ele infere (SOLE, 1998, p. 117-118).

3.6. Sistematização das impressões sobre o texto: diálogo entre *Venha ver o pôr do sol* e *O gato preto*

O momento que sucedeu a leitura compartilhada representou a possibilidade de considerar o que ficou como aprendizagem dessa experiência com a leitura literária. Em perspectiva dialógica, pudemos construir a aula de leitura literária seguindo um passo a passo que culminou justamente na retomada sob a forma de um resumo dos procedimentos que seguimos até o fim da leitura propriamente dita deste texto. Findada a leitura, os diálogos que mantivemos visavam observar como foi a recepção de *Venha ver o pôr do sol* pelos alunos, se houve ou não a fruição estética desse conto literário.

Como uma forma de registro sobre a atividade de leitura, orientei os alunos a escreverem um relato sobre a experiência com o conto *Venha ver o pôr do sol*, de maneira que eles poderiam opinar sobre a narrativa, analisando, por exemplo, se o fato narrado poderia acontecer na vida real ou se havia elementos na história que poderiam ser contestados.

Esta leitura foi realizada no dia 07 de agosto de 2014. Os relatos produzidos foram importantes para que esta experiência de leitura ficasse acessível à memória dos alunos. Semanas mais tarde, após a leitura de mais três contos (*Dentro da noite*, *O menino* e *Helga*), voltaríamos a falar sobre *Venha ver o pôr do sol*.

Como os alunos desta turma sabiam que todas as experiências das quais participávamos com a leitura dos contos literários faziam parte de meu trabalho acadêmico, considerando os objetivos subjacentes a ele, era comum que eu compartilhasse com eles o que vivenciava no curso de mestrado. Assim ocorrera depois que eu passara pelo exame de qualificação, para o qual eu descrevera formalmente a experiência com o conto de Lygia Fagundes Telles em meu relatório de qualificação.

No Exame de Qualificação, a Dra. Eliane Galvão dera-me uma ideia que eu ainda não havia pensado sobre os potenciais diálogos que eu poderia propor com o conto *Venha ver o pôr do sol*. Meu projeto de pesquisa já considerava o estabelecimento de possíveis diálogos entre alguns dos vinte e sete contos que lemos durante 2014. Mas, propor o diálogo entre *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, e *O gato preto*, de Edgar Allan Poe apresentou-se para mim como uma ideia original.

Desta maneira, compartilhando com os alunos as contribuições que o Exame de Qualificação me proporcionou, passamos a dialogar recorrendo às nossas memórias sobre essas duas leituras anteriormente realizadas, *O gato preto* em fevereiro de 2014, e *Venha ver o pôr do sol*, lido na primeira semana de agosto de 2014. No primeiro dia de setembro, uma segunda-feira, na semana seguinte ao Exame de Qualificação, de maneira breve, já que naquele dia não trataríamos especificamente de leitura literária, eu e os alunos revisitamos os dois contos literários, conversamos sobre eles. Diria que foi fácil conversar sobre essas duas obras. O conto de Lygia fora lido há três semanas, ou seja, a narrativa ainda estava “fresca” na memória da maioria deles. Sobre o conto de Edgar Allan Poe, embora lido no começo do ano, também não houve problemas para recordar seu enredo, haja vista o efeito que esta história e a experiência de sua leitura provocaram na imaginação dos estudantes.

De maneira bem simples, mas aqui colocado de forma um pouco mais elaborada, o diálogo entre os dois contos que foi produzido por mim e pelos alunos do 6º ano compreendeu as seguintes intersecções: os contos narram histórias macabras de crimes cometidos por homens e praticados de forma minuciosa contra a mulher. Em *Venha ver o pôr do sol*, a minuciosidade está no planejamento e na execução do plano de vingança de Ricardo entra Raquel; em *O gato preto*, ela está na tentativa de ocultação do cadáver da mulher assassinada. A ideia do crime perfeito permeia as ações dos personagens masculinos.

Nestas duas obras de ficção, as mulheres, vítimas da crueldade dos homens, cujos comportamentos colocavam em dúvida sua sanidade mental, elas tiveram um destino que nos permite traçar paralelos. Os locais para onde se dirigiam antes de seu grotesco fim guardam semelhanças em relação ao ambiente sombrio no qual os crimes são cometidos: em *Venha ver o pôr do sol*,

Raquel é convencida a descer à fria e escura catacumba de uma sepultura, onde depois é trancafiada e, supostamente, condenada a morrer de frio, fome, sede e medo; a personagem de *O gato preto* descia até o porão de sua casa quando foi violentamente assassinada pelo marido. A catacumba e o porão da casa foram vistos por mim e pelos alunos como os elementos que conferem às tramas a morbidez e o terror.

Para uma análise que se valeu da tentativa de se estabelecer o interdiscurso entre os dois contos, creio que quando os alunos fizeram referência a esses elementos mais superficiais do enredo, demonstraram perceber que, quanto mais se lê, maior a capacidade de estabelecer relações interlocutivas entre obras literárias que passaram a integrar seu repertório ou bagagem de leitor. Para esse exercício, que foi posterior às duas leituras, não tínhamos o texto escrito em mãos. Logo, as falas, as conversas, concordâncias e discordâncias, valeram-se da memória discursiva, que foi ativada por aquilo que os dois textos literários permitiam observar.

Considerarei que este exercício dialógico apresentou bons resultados, pois foi possível construir sentidos a partir de uma análise interdiscursiva que conteve observações válidas sobre aspectos dos dois contos em questão. Tentar abordar elementos de ordem psicológica, extraíndo-os das temáticas dos contos, ou mesmo tomando as características dos personagens como base analítica, seria tornar a leitura literária para os alunos do 6º ano (EF) muito mais complexa, sem, contudo, deixar de acreditar que é possível trabalhar com eles interpretações mais profundas, como os conflitos humanos internos, o egoísmo, as fobias.

No próximo capítulo desta dissertação, analiso algumas respostas que os alunos apresentaram a partir de um questionário, que me serviu como instrumento de avaliação a respeito da recepção das obras lidas e como possível indicador da qualidade das experiências com a literatura que tivemos ao longo de 2014.

Em determinados momentos dessas minhas análises, aparecerão outras experiências interdiscursivas que fizemos com certos grupos de contos literários, os quais representaram a tentativa de formar redes de significantes, por meio na leitura dialógica propriamente dita e por meio da interação que ocorreu em sala de aula, envolvendo a mim, mediador das leituras, e os alunos, tomados como sujeitos com voz ativa no processo de leitura.

CAPÍTULO 4

4. Análise do questionário

No final do ano letivo, no dia 28 de novembro de 2014, uma semana depois da leitura do último conto literário, organizei um questionário composto de cinco perguntas segundo as quais eu acreditava ser possível obter um quadro geral de como foi a recepção dos vinte e sete textos lidos. Interessava-me saber quais os argumentos que os alunos utilizariam para demonstrar a possível aquisição de saberes ou mesmo de lembranças, os quais pudessem ser índices que demonstrassem marcas deixadas pela leitura literária dialógica em sua memória de leitores e a formação de uma consciência literária.

A consciência literária a que me refiro constitui-se em um saber sobre o que é literatura e sua importância sociocultural, sobre como comportar-se frente a um texto literário e a formação do gosto pessoal capaz de fomentar a crítica espontânea e particular a respeito de textos que são apreciados. A esse respeito, corrobora o pensamento de Colomer e Camps (2002):

A criação de uma consciência pessoal da própria bagagem leitora também contribui de maneira decisiva para o enraizamento da experiência leitora. Se a construção cultural que a educação representa deve transcender, de maneira geral, a mera aquisição de conhecimentos e o simples consumo de informação, caso da leitura literária é preciso zelar particularmente por esse aspecto para combater os hábitos produzidos pelo bombardeio imaginativo a que são submetidas as crianças através dos meios audiovisuais e da pressão do mercado editorial que enfrentam (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 99).

Em se tratando de um trabalho que se desenvolveu com estudantes de 6º ano, considerando o grau de dificuldade de compreensão de determinados contos e a resistência em apreender o texto literário para a leitura, seria demais exigir que todos os alunos correspondessem às expectativas de recepção das obras contempladas para apreciação.

As questões que apresentei aos alunos foram as seguintes:

- 1- Na sua opinião, ao refletir sobre as atividades de leitura realizadas em sala de aula, você acredita que elas contribuíram para que você se tornasse um(a) leitor(a) melhor? Se sim, comente por quê?
- 2- Dos contos literários apreciados nas leituras, existe aquele(s) que você gostaria de destacar? Qual (quais)? Comente a sua resposta.
- 3- Você percebeu que é possível estabelecer relações* entre determinadas obras que lemos? Poderia comentar sobre obras nas quais isso pode ser observado?
- 4- Sobre a construção das personagens, você poderia comentar aquelas que marcaram sua experiência de leitura e dizer por quê?
- 5- Ao longo do ano (2014), depois das leituras, você comentou, compartilhou com seus familiares sobre aquilo que sentiu durante os trabalhos, se foi válido, divertido; se houve algum aspecto negativo?

Minha postura frente a essas questões foi a mesma que costumo adotar no cotidiano das aulas quando os alunos fazem análises textuais e para isso necessitam ler, compreender e (co)responder aos enunciados das perguntas. Reside nesta tarefa determinadas habilidades de leitura que têm se demonstrado deficitárias em todos os anos/séries. Respostas inadequadas, que não contemplam satisfatoriamente o que é requerido na pergunta, são dadas a questões relativamente simples quando tratam de interpretação de texto. E se a questão pressupõe determinados conhecimentos sobre teoria gramatical, nem mesmo a intervenção do professor é capaz de levar os alunos a responderem de forma autônoma e adequada.

Por isso, tendo em mente possíveis graus de dificuldade de compreensão dos enunciados das questões, pedi que os alunos as lessem e me dissessem se as havia compreendido. Mediar o entendimento das questões sem prejuízo à construção de uma autonomia leitora constitui-se no trabalho cotidiano dos professores de língua portuguesa, extensivo a professores de outras disciplinas, visto que em qualquer trajetória de vida discente são comuns as situações nas quais esta autonomia será colocada à prova, como nos exames de vestibulares, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), nas avaliações internas e nas externas, como SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A princípio, as respostas dadas pelos alunos (vide anexo, pp. 122 a 127) mostraram-se distantes de minha expectativa. Dispúnhamos de duas aulas para integralizar a discussão sobre as questões do questionário e a elaboração das respostas, tempo suficiente, no meu entender, para que a devolutiva dos alunos pudesse ocorrer de uma forma mais elaborada, com respostas melhor pensadas e melhor apresentadas. No entanto, em sua maioria, elas foram sucintas demais e eu comecei a vislumbrar o risco de minhas análises basearem-se em um material que se mostrava insubstancial aos meus anseios de professor mediador de leituras literárias e pesquisador do meu próprio fazer.

A simplicidade criou o espaço para que as respostas dadas fossem confrontadas, o que me direcionou a novos olhares, percepções e conhecimentos. Refiro-me à possibilidade de observar globalmente as respostas de cada um dos alunos, a fim de verificar como as respostas dadas às questões 2, 3,4 e 5 poderiam confirmar a resposta dada na primeira questão.

Os alunos teriam primeiramente de avaliar uma perspectiva mais geral das atividades de leitura que realizamos explicitada na primeira questão, depois particularizar pelo menos uma experiência, para logo em seguida voltar a refletir sobre possíveis análises mais complexas, que constituíram a proposta de diálogo entre os contos evidenciadas nas demais questões.

Das cinco questões apresentadas, a primeira delas foi única que pressupunha que os alunos fizessem a autoavaliação de seu desempenho ou progresso, caso percebessem que este tivesse ocorrido, tendo em vista as atividades de leitura dos contos literários. Como em praticamente todas as leituras o procedimento que conduzia à apreciação dos contos literários apresentou a mesma estrutura – levantamento de conhecimentos prévios, leitura compartilhada, sumarização dos enredos e coleta de impressões sobre o texto – o hábito que se criou durante a leitura dos vinte e sete contos literários dava-me a segurança de ter obtido mais acertos do que erros. Soma-se a isso a proposição dos diálogos entre certos grupos de contos, o que me levaria a crer que, senão todos os alunos, uma boa parte deles conseguiria se apropriar desses diálogos, como pude verificar principalmente nas atividades orais, talvez mais eficazes para este fim, haja vista as dificuldades que alguns alunos demonstram em expressar seu pensamento pela escrita.

As respostas à primeira questão, desconsiderando a possibilidade de que era possível que alguns alunos quisessem me “agradar” com respostas sempre positivas, todas elas foram afirmativas. Todos os dezessete alunos que estavam presentes foram afirmativos, disseram que as leituras contribuíram para que eles se tornassem bons leitores.

No cotidiano da sala de aula, muito provavelmente pelo frequente contato com os professores, sobretudo quando há uma relação afetiva entre professores e alunos consolidada pela preocupação com a qualidade da aula, parece normal que os alunos compartilhem ideias e opiniões professadas pelo docente.

Por isso, quando há empatia entre professor e aluno, parece normal que este reproduza o discurso daquele. Creio que isto pode se tornar um fator favorável ao ensino desde que o professor tenha plena ciência do que diz, domine o conteúdo e saiba ensinar, caso contrário há o risco de que o aluno, ao assumir o discurso de seu professor, revele equívocos cuja origem pode estar na má formação docente. O que se poderia pensar como ideal para o ensino e para a aprendizagem é a criação de espaços para que as vozes dos alunos pudessem emergir com espontaneidade. Os procedimentos nas aulas de leitura e posteriormente o questionário, que implicou em diálogo e reflexão, poderiam ser entendidos como a tentativa de criar este espaço.

A seguir, analisarei as respostas dos alunos considerando, em primeiro lugar, que os estudantes fizeram o melhor que podiam no tempo de que dispunham para refletir e escrever tais respostas. Todos os nomes utilizados são fictícios e a escrita obedece de modo fiel a maneira pela qual eles se expressaram.

Nas respostas afirmativas dadas ao primeiro questionamento, Aline, Júlio, Gabriela e Luciano foram os alunos em cujas respostas, colocadas de maneira espontânea, percebi vocalizações de meu discurso em relação à leitura e seus potenciais benefícios:

1- Na sua opinião, ao refletir sobre as atividades de leitura realizadas em sala de aula, você acredita que elas contribuíram para que você se tornasse um(a) leitor(a) melhor? Se sim, comente por quê?

Aline: *Sim, porque os contos melhoram a gente.*

Júlio: *sim, porque exercita o cérebro.*

Gabriela: *Sim, porque quanto mais eu leio eu aprendo mais palavras e descubro palavras desconhecidas que não conhecia*

Luciano: *Sim porque quando crescer nos saber mais ler e saber das historias que o professor (leu).*

Sobre a resposta de Aline, quando ela afirma que “*contos melhoram a gente*”, mesmo sem precisar a qual aspecto ela se refere objetivamente (*melhoram a gente em que e de que maneira?*), entendo que se trata da apropriação de uma noção muito importante que é o potencial humanizador da literatura, principalmente quando levamos em conta o contexto da escola e do ensino, no qual a aprendizagem de modo geral está condicionada às capacidades de ler e compreender os textos. O posicionamento de Aline frente à questão 1 parece ir ao encontro do que ALDERSON apud COLOMER (2002, p. 47) afirma em seu apontamento sobre ao papel vital que o autor acredita que a leitura tem: “fazer as crianças mais atentas e mais conscientes das possibilidades da linguagem”. A afirmação de que “os contos melhoram a gente” é um índice de como Alice parece ter se envolvido com as leituras realizadas e como essas experiências podem representar arquivos formados em sua memória. Analiso as palavras de Alice apoiado nos dizeres de Cosson (2006):

Na leitura e na escritura do texto, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade (COSSON, 2006, p.17)

Na defesa de um conteúdo de estudo, e a leitura literária favorece muito isto, é normal que o discurso do professor contenha argumentos consensuais sobre a importância da leitura para a aprendizagem. Por sua vez, há muito tempo é um discurso constituído no meio educacional das escolas do Ensino Básico e nos círculos intelectuais acadêmicos, principalmente aqueles voltados para o estudo da literatura. Por isso, em razão dessa segura reverberação a respeito da leitura literária, sinto-me confortável pelo modo com o qual trato a literatura

em sala de aula por acreditar que meu trabalho favorece o letramento literário e garante espaço para que os alunos manifestem as suas vozes.

A resposta dada por Júlio – “*sim, porque exercita o cérebro*”- de certa forma também nasceu da escuta de meu discurso sobre os benefícios que a leitura pode trazer para o intelecto, sobretudo por desencadear, segundo Dehaene (2010, p. 339) “uma reviravolta nas funções cerebrais preexistentes”.

Nas aulas, durante as explanações sobre o ato de ler, não foram poucas as vezes em que mencionei a comparação entre o cérebro humano e um músculo – o bíceps, para ser mais específico: este, quando submetido a intensos exercícios físicos, desenvolve-se, adquire volume e confere maior força ao braço; o cérebro, não sendo músculo, explicava eu, também pode ser submetido a exercícios por meio de atividades cognitivas, isto é, atividades que desafiam o raciocínio e estimulam a memória, como os problemas de matemática; os jogos com palavras – palavras cruzadas e trava-línguas, por exemplo; a recitação de poesias, pressupondo a memorização destas; o uso da música como instrumento de ativação da memória; e a leitura, enquanto atividade habitual. Com efeito, o ganho de volume na comparação estabelecida com o bíceps corresponderia ao acúmulo de conhecimentos que poderiam ser ativados frente aos desafios cotidianos, na escola e fora dela.

Dehaene (2010) descreve de maneira detalhada como funcionam as áreas cerebrais responsáveis pelo processamento da leitura e a transformação dos estímulos visuais, as palavras impressas no papel (ou em outro suporte) em significação. O autor defende a ideia de que o ensino da leitura deveria também considerar um viés pouco explorado, que é o conhecimento sobre o desenvolvimento do cérebro humano a partir da infância. Segundo o autor, o fato de conhecermos melhor o órgão que nos faz ler acarretaria o melhor trabalho com o ensino para as crianças desta notável invenção que é a leitura.

A invenção da leitura, em particular, não corresponde a apenas à criação de um jogo de signos que estimulam de maneira eficaz nosso córtex visual. Ela é acima de tudo a colocação em conexão desses signos com as áreas auditivas, fonológicas e lexicais responsáveis pela compreensão da linguagem verbal (DEHAENE, 2010, p. 340).

Por outro, pensando a leitura literária pelo viés da análise do discurso, a importância dada ao cérebro não reside na obrigatoriedade de se conhecer sua estrutura fisiológica para se entender o processamento da leitura, mas em sua capacidade de abrigar a memória discursiva, contribuindo para a formação de uma bagagem cultural que, no jogo comunicativo, é acessada para a formulação dos sentidos. Segundo Orlandi (2012):

A questão da formulação, da corporalidade da linguagem inclui o que definimos como gesto de interpretação: o gesto é a prática significativa trazendo para si tanto a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos enquanto posições simbólicas historicamente constituídas: posições discursivas (linguístico-históricas, materiais). Nós nos significamos no que dizemos. O dizer deixa os vestígios do vivido, do experimentado e o gesto de interpretação mostra os modos pelos quais o sujeito (se) significa (ORLANDI, 2012, p. 193).

Esta proposição de que é importante conhecer a “arquitetura do cérebro” para melhor ensinar a leitura implica e demanda um novo olhar para a formação dos professores, sobretudo aqueles que passam pelos cursos de Pedagogia e de Letras, visto que são eles que, em tese, ficam com a responsabilidade do ensino da leitura. A compreensão textual é um processo cerebral muito complexo, pois a leitura, embora pressuponha decodificação de códigos – do escrito para o sonoro, não se constitui apenas disto. É necessário dar sentido àquilo que é lido, e isso ocorre ao mesmo tempo e que captamos a palavra pelo olhar: o cérebro trabalha de tal maneira que se constroem relações de sentido, produzem-se imagens, ativa-se a memória; os sentidos e as imagens que as palavras sugerem aguçam emoções, sentimentos e sensações.

Por isso, ao considerar os efeitos da linguagem experimentada por meio da leitura sobre a atividade cerebral é que considero a resposta de Júlio muito significativa àquilo que ocorreu naquelas aulas de leitura de contos literários: um estímulo à imaginação, ao querer falar sobre o que foi lido, mesmo que de forma singela e acanhada; a expressão do susto, do riso, da aflição e do alívio frente as imagens que se formavam na mente do aluno leitor conforme as tramas narrativas iam se desenvolvendo.

Sobre a resposta de Gabriela – *“Sim, porque quanto mais eu leio eu aprendo mais palavras e descubro palavras desconhecidas que não conhecia”* – ao considerar que ela contivesse um dado do discurso que utilizo para explicar

que podemos ampliar nosso vocabulário por meio da leitura, não pretendo querer parecer que uma criança de onze anos de idade não possa saber disso ou chegar sozinha a essa conclusão, isto é, que a aluna apenas estivesse verbalizando o que ouviu do professor de português ou de qualquer outra disciplina.

Trata-se, sim, de analisar a resposta da aluna com o pensamento voltado à necessidade de que a mediação da leitura dos contos literários exigiu que eu ficasse bastante atento ao vocabulário de todos os textos, sobretudo os escritos no século XIX, daí pensar que a escolha dos contos desta época para apreciação de alunos de 6º ano tenha sido ousada demais, para não dizer irresponsável, caso não acreditasse ser possível apresentar Poe, Maupassant, Machado de Assis, e Tchekhov aos alunos e chegar à compreensão de suas tramas narrativas, pela leitura de suas frases impregnadas de termos e expressões possivelmente estranhas às nossas formas usuais de comunicação cotidiana, ou até mesmo as inversões sintáticas que tanto podem atrapalhar o leitor em formação.

Por isso, a importância do texto ao alcance das mãos e dos olhos. O texto para ser manuseado, visto; a palavra, a frase para serem experimentadas. Aqui aponto uma falha do ponto de vista didático-pedagógico no desenvolvimento das leituras destes vinte e sete contos, que foi a não preocupação quanto à organização de um glossário que pudesse manter permanentes as palavras que necessitaram ter sua significação devidamente explicada no contexto das histórias lidas, para o bem de possíveis e prováveis releituras.

Ao considerar a resposta de Luciano – *“Sim, porque quando crescer nos saber mais ler e saber das histórias que o professor (leu)”* – defendo a hipótese de que ele verbaliza o que muito falei em relação à importância de toda a turma de 6º ano, enquanto público alvo para iniciativas de leitura literária com a preocupação voltada para o letramento literário.

Sob a forma de um discurso motivador, na tentativa de seduzi-los para a leitura literária, bem como para os estudos de forma geral, em determinadas oportunidades, principalmente quando havia a quebra do contrato pedagógico estabelecido, pelo qual não admitiríamos indisciplina, desordem, barulho, procurei reiterar a grande importância da turma para escola como depositários

de aprendizagens significativas. “A principal e mais importante turma da escola e para a escola” era o que lhes dizia.

Em razão disso, justificava a necessidade de focar a leitura literária sob a perspectiva de seus benefícios para a formação intelectual, vislumbrando um futuro escolar de médio prazo no qual os alunos desta turma figurassem na significativa parcela daqueles que estão nos níveis adequado e avançado, tendo em vista o critério da proficiência leitora.

A resposta de Luciano considera o futuro – “*quando crescer nos saber mais ler*”. Ela me instiga a pensar se ele poderia ter dado a mesma resposta caso não houvesse qualquer tipo de trabalho com a leitura de contos literários, sem imposição da obrigatoriedade da leitura, mas com a livre abertura para a participação, para o diálogo sobre a vida e sobre a arte.

“*Saber das histórias que o professor (leu)*” pode ser um índice que revela a referência que fiz aos materiais que os alunos terão acesso, mesmo durante o Ensino Fundamental, mas principalmente no Ensino Médio, os quais podem conter algumas das narrativas que lemos, ou mesmo a certeza de que nestes materiais haverá a presença de alguns dos autores estudados, como é o caso dos brasileiros Machado de Assis e Lygia Fagundes Telles.

4.1. A leitura e a recepção dos clássicos: uma questão de princípios e desafios

A reflexão sobre a adequação das obras ao público-alvo vem de novo à minha mente quando considero a possibilidade de que, provavelmente, eu estaria “queimando” uma etapa ao apresentar, por exemplo, Machado de Assis e Lima Barreto para leitura. Reluto em pensar em equívoco quanto à escolha desses autores, e prefiro considerar como ousadia. Se passasse a fazer *mea culpa*, não digo que a faria por ignorar que esses cânones tendem a dificultar em demasia a leitura e a compreensão de alunos de 6º ano, visto a surpresa de alguns colegas quando revelo a lista de contos apreciados e os nomes de Machado de Assis, Lima Barreto, Poe, Tchekhov e Maupassant figurando entre as “Lygias” Bojunga e Telles e Maria Valéria Rezende. Creio não ser o caso, pois se trata muito mais de acreditar nas potencialidades intelectuais de meus alunos

não subestimando que eles sejam capazes de compreender textos de linguagem mais complexa.

Desde os primeiros anos de minha formação em Letras, mas principalmente após este período, quando iniciei minha carreira docente e nas oportunidades que tive nos cursos de formação continuada, que pressupunham interações e trocas de experiência com meus pares, tenho compartilhado minhas construções relativas àquilo que levo para dentro das salas de aula, enquanto material de trabalho e recurso didático-pedagógico que reúno como um acervo particular com vistas ao ensino. Como tomada de ação de reflexão docente, não creio que sempre e a todo momento eu possa ter uma real dimensão pessoal dos valores contidos e obtidos na aplicação deste acervo. Acredito que, por vezes, meu olhar possa falhar na busca dos sentidos de minha própria prática. Por isso, a importância do olhar e da experiência do outro, que valorizo como um potencial orientador sobre uma prática que pode ser falha.

A reação de meus pares quando observam a lista com os vinte e sete contos, principalmente quando leem nomes de autores como Machado de Assis e Lima Barreto, é de surpresa, seguida pela indagação a respeito da complexidade que deve ser, para alunos de 6º ano (EF), a leitura e a compreensão de textos de linguagem tão requintada. Os questionamentos não causam espanto, tampouco são suficientes para que eu altere drasticamente as leituras propostas, muitas sobre textos do século XIX, por leituras de textos contemporâneos, teoricamente mais adequados para jovens leitores. Ao contrário, os mesmos questionamentos motivam-me a trabalhar acreditando que é possível ler os clássicos com alunos de 6º ano e que é até conveniente que eles entrem em contato com autores e com textos assim gabaritados. Meu argumento mais forte para o trabalho que desenvolvo com os clássicos no 6º ano é a de que esses alunos têm direito de conhecer esta literatura.

O princípio norteador das atividades de leitura dos vinte e sete contos fundamentava-se na apreciação dialógica do texto literário por meio da interação entre mim e os alunos. O dialogismo pressupõe que um sujeito não anule a voz do outro no ato comunicativo. No papel de mediador das atividades de leitura compartilhada, não objetivava fornecer respostas que caracterizassem a interpretação acabada ou dar uma visão particularizada sobre as temáticas das narrativas, mas estimular a imaginação e o raciocínio instigando a vontade do

dizer sobre o objeto texto apreendido, com reais possibilidades para a criação de novos pontos de vista sobre as obras.

O momento da leitura coletiva é importantíssimo. O sucesso da leitura compartilhada depende de que os envolvidos neste processo tenham olhos e ouvidos atentos. Como a potência de voz dos estudantes do 6º ano não possibilitasse a perfeita audição do texto, visto que também eram comuns pequenas reclamações de alunos que não conseguiam acompanhar a leitura, em geral, a responsabilidade pela leitura era por mim assumida, ainda que a repassasse a alguns alunos como forma de satisfazer seus anseios de assumir “os comandos” do ato de ler o texto literário. Ainda não havíamos conseguido que um estudante tomasse o turno da leitura em voz alta com certa eficiência, pois essa ainda é uma ação que requer bastante treino.

O desenvolvimento do trabalho com os contos literários em 2014 e as explanações sobre ele nesta dissertação levam-me a crer na ideia de que a aula de leitura literária se constituiria em um evento, atribuindo a esse termo o sentido mesmo de “acontecimento”, como aquilo que se constitui em um fato importante para um sujeito ou para um grupo social. Neste evento, eu, professor, não seria o único protagonista, uma vez que a aula é concebida como uma construção social. A leitura e seus atos mais específicos, quer sejam os diálogos sobre as questões preliminares, a leitura compartilhada em voz alta ou as pausas explanativas, requeriam de cada estudante – e de mim, quando interlocutor de meus alunos – o benefício do silêncio, não como posicionamento passivo de meros ouvintes, mas como ação participativa no evento.

Embora não sendo o protagonista principal, mas constituindo-me naqueles momentos de leitura como um possível leitor-modelo, cabia a mim a quebra do silêncio com a leitura interpretativa e por tantas vezes dramatizada de várias cenas dos contos, sobretudo quando havia o discurso direto e a voz das personagens tinha de ecoar pela sala de aula.

No dia a dia da escola, tenho a impressão de que os estudantes não estão acostumados com isto: no ato de ler, a transfiguração do professor, preocupado em dar vida ao texto e às vozes que emergem dele, na tentativa de contribuir para a construção dos sentidos do texto e na compreensão dele. Com efeito, esta é uma ruptura em meio a tantas aulas expositivas, tantos exercícios de

perguntas e respostas, tanta interpretação de texto que o tem como pretexto para estudos teóricos de várias ordens.

Considerando, então, que na sala de aula tudo são aprendizagens, a leitura compartilhada requer que também se ensine que a escrita pressupõe modos de ler. Sobretudo o texto literário que, no tocante à leitura em voz alta, não merece apenas ser lido, mas interpretado, se por esse termo entendermos o emprego de entonações ou a criação de vozes que contribuam para a geração de sentidos. Por isso, indo um pouco além, seria importante dizer que determinadas cenas de alguns contos literários requeriam pequenas dramatizações. Há vários e bons exemplos disso, os quais surpreenderiam os alunos durante a leitura e gerariam sustos, comoção, riso, consternação. Mas, para melhor visualização do que quero dizer, destaco quatro fragmentos de contos de Machado de Assis. Vejamos:

4.2. Considerações sobre a leitura de Machado de Assis: impressões sobre leituras interpretativas

Em *Uns braços*, as broncas do nervoso Borges dadas no distraído garoto Inácio:

“Inácio estremeceu, ouvindo os gritos do solicitador, recebeu o prato que este lhe apresentava e tratou de comer, debaixo de uma trovoada de nomes, malandro, cabeça de vento, estúpido, maluco.

— Onde anda que nunca ouve o que lhe digo? Hei de contar tudo a seu pai, para que lhe sacuda a preguiça do corpo com uma boa vara de marmelo, ou um pau; sim, ainda pode apanhar, não pense que não. Estúpido! maluco!

— Olhe que lá fora é isto mesmo que você vê aqui, continuou, voltando-se para D. Severina, senhora que vivia com ele maritalmente, há anos. Confunde-me os papéis todos, erra as casas, vai a um escrivão em vez de ir a outro, troca os advogados: é o diabo! É o tal sono pesado e contínuo. De manhã é o que se vê; primeiro que acorde é preciso quebrar-lhe os ossos... Deixe; amanhã hei de acordá-lo a pau de vassoura!”

(...)

Tabela 2: Caixa de texto com o fragmento do conto *Uns braços*, de Machado de Assis

A cena em que Borges interpela de modo severo o jovem Inácio é exatamente a primeira do conto. Dentre as particularidades do evento “aula de leitura literária” e como um dos atos de leitura, propus aos alunos que imaginassem a composição da cena: três personagens à mesa para uma refeição – um jovem de quinze anos, caladíssimo; um senhor, patrão deste jovem, irritado com ele, aplicando-lhe uma dura repreensão; uma mulher que os serve e assiste passiva à cena antes de intervir.

O jovem é Inácio. As refeições são os únicos e breves instantes nos quais ele pode estar próximo à mulher, dona Severina, e admirar-lhe a beleza, especialmente a de seus braços, que ela trazia sempre à mostra, não por exibicionismo ou sensualidade, mas por necessidade em razão de facilitar os movimentos para as atividades domésticas.

O fato é que Inácio apaixonara-se por dona Severina e os braços da mulher fixaram-se de tal maneira na mente do jovem que, se pudesse, não tiraria mais os olhos deles. Para observá-los, ele disfarça, finge que olha imagens de santos pregados na parede, mas o movimento dos olhos de um para outro santo é apenas a dissimulação para ver os lindos braços de Severina. Apaixonadíssimo, Inácio comete inúmeras falhas nas funções que desempenha para o patrão Borges, e que a este deixa muito irritado.

O clima de silêncio instaurado na sala de aula serviu para que os alunos vivenciassem o silêncio instaurado à mesa das refeições no conto. Tanto um quanto outro silêncio quebrado abruptamente por uma voz nem tão alta, nem tão baixa, mas uma voz de quem repreende com energia, que ao outro cala e faz tremer.

A cena é protagonizada por Borges, que utiliza um arsenal de recursos linguísticos para advertir o jovem Inácio. Os nomes, substantivos e adjetivos, a maior parte deles em sentido pejorativo; a frase interrogativa da primeira indicação do discurso direto e as frases exclamativas, tudo isso são as pistas para o modo de ler. Neste caso, a leitura tem de se valer dessas pistas para que Borges possa emergir do texto por meio de suas palavras na imposição de voz e na dramatização de quem lê o texto. Isto é fruição estética. Com base em elementos do texto, dar sentido ao texto. Ou, talvez indo um pouco além, com base em elementos do texto, dar sentido à própria interpretação do texto.

Em *Conto de escola*, também temos a relação conflitante entre o adulto e o adolescente. A cena em que o Professor Policarpo aplica um castigo físico em Pilar com a palmatória também é daquelas leituras nas quais não basta apenas ler. O trecho selecionado é a sequência de um momento no qual Pilar estivera conversando aos cochichos com Raimundo, o filho do professor. Raimundo paga para que Pilar lhe ajude nos exercícios de sintaxe. O professor é severo, sobretudo com o filho. A leitura até este momento seguia a calma e o ritmo monótono de quem está estudando em uma sala absolutamente silenciosa, e que não ousa levantar a voz para pedir auxílio do professor, porque este não permite nenhum tipo de manifestação. De posse de uma moeda, Pilar devaneia, calado. A leitura procurava dar conta dessa predominância do tempo psicológico. Os alunos liam e ouviam. O silêncio se mantinha na sala de aula. Mas, na indicação do discurso direto isso mudaria. O Professor Policarpo ganhava vida.

(...)

E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

— *Oh! seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.*

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

— *Venha cá! bradou o mestre.*

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

— *Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.*

— *Eu...*

— *Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.*

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

— *Perdão, seu mestre... soluzei eu.*

— Não há perdão! Dê cá a mão! dê cá! vamos! sem-vergonha! dê cá a mão!

— Mas, seu mestre...

— Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos semvergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!”

(...)

Tabela 3: Caixa de texto com o fragmento de *Conto de escola*, de Machado de Assis

A diferença entre os fragmentos de *Uns braços* e de *Conto de escola* é que neste conto há o embate entre duas vozes: a de Pilar, o aluno, e a de Policarpo, o professor. Em *Uns braços*, Inácio ouvira calado as broncas de Borges. *Uns braços* é narrado em 3ª pessoa; *Conto de escola*, em 1ª. Pilar, o garoto, é o narrador personagem.

Na leitura em voz alta deste conto, o narrador personagem aparece de formas diferentes, porque sua voz ganha tonalidades dramáticas no embate com o professor, mas, na narração das cenas, ela é mais branda. A fala do professor é sempre enfática, demonstrando que ele tem o poder sobre a situação instaurada. Em razão disso, a necessidade de modular o tom de voz para que os alunos percebessem, lendo no papel, ou observando-me, apenas na escuta do texto, como o texto de Machado de Assis é dinâmico e contundente. Essa leitura, realizada em um ambiente de silêncio, fez com que o texto fosse elevado ao status da obra estética que é apreciada por sua sutileza de nos permitir vivenciar a cena, imaginar nitidamente o embate entre os personagens. Os alunos que não sabiam o que era uma palmatória passaram a conhecê-la e sentir, pela imaginação, as dores físicas e morais que ela provocava.

Em outro conto de Machado de Assis, *Pai contra mãe*, ocorre outro embate doloroso. Nele, o personagem Cândido Neves captura a escrava fugitiva Arminda e a leva de volta ao seu dono. Cândido Neves precisa da recompensa para não ter de deixar seu filho recém-nascido no orfanato; Arminda está grávida. A razão de sua fuga guardava a preocupação de não submeter o filho que estava

prestes a nascer às desumanidades da escravidão. As condições em que ocorre o embate justifica o título da obra: *Pai contra mãe*.

(...)
 “— Arminda! bradou, conforme a nomeava o anúncio.
 Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus.
 — Estou grávida, meu senhor! exclamou. Se Vossa Senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte; eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser. Me solte, meu senhor moço!
 — Siga! repetiu Cândido Neves.
 — Me solte!
 — Não quero demoras; siga!
 Houve aqui luta, porque a escrava, gemendo, arrastava-se a si e ao filho. Quem passava ou estava à porta de uma loja, compreendia o que era e naturalmente não acudia. Arminda ia alegando que o senhor era muito mau, e provavelmente a castigaria com açoites, — coisa que, no estado em que ela estava, seria pior de sentir. Com certeza, ele lhe mandaria dar açoites.
 — Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves.”
 (...)

Tabela 4: Caixa de texto com o fragmento do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis.

A exemplo de *Conto de escola*, trata-se de outra leitura muito impactante. O fragmento acima compõe o clímax da narrativa. Dois personagens, duas vozes. O que está em jogo no clímax é a vida de uma ou de outra criança. Aqui, essa temática, reforçada pela leitura dramatizada, contribuiu para que os alunos apreciassem atentamente a força da narrativa.

Pai contra mãe foi o quarto conto de Machado de Assis que apresentei aos alunos. Neste eles puderam rever o potencial criativo do autor e a maneira incisiva com a qual ele constrói os embates. O final da leitura provocou lamentações, pois a personagem Arminda sofre um aborto tão logo é entregue ao seu dono. Mesmo assim, apesar da dura realidade contida no conto, a beleza do texto literário – isso fez parte de meus comentários depois da leitura –

consiste naquilo que ele desencadeia enquanto discurso em sala de aula, no exercício de interlocução sobre a obra apreciada. Segundo Cosson (2006):

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda na sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que ela nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. (Cosson, 2006, p. 28).

O primeiro conto de Machado de Assis que lemos em sala de aula foi *A causa secreta*. Além de meu gosto pessoal em relação a essa obra, outro motivo para escolhê-la foi o fato de haver um pequeníssimo fragmento dela no material dos alunos, colocado ali para estudos dos elementos textuais na narrativa que indicam tempo e espaço.

A cena que está no fragmento abaixo é da mutilação do rato, fato que mereceu, antes de sua leitura, para aguçar a curiosidade dos alunos, a advertência para que eles se preparassem para o que iria acontecer na história.

(...)

“Dois dias depois, — exatamente o dia em que os vemos agora, — Garcia foi lá jantar. Na sala disseram-lhe que Fortunato estava no gabinete, e ele caminhou para ali: ia chegando à porta, no momento em que Maria Luísa saía aflita.

— Que é? perguntou-lhe.

— O rato! O rato! exclamou a moça sufocada e afastando-se.

Garcia lembrou-se que, na véspera, ouvira ao Fortunado queixar-se de um rato, que lhe levava um papel importante; mas estava longe de esperar o que viu. Viu Fortunato sentado à mesa, que havia no centro do gabinete, e sobre a qual pusera um prato com espírito de vinho. O líquido flamejava. Entre o polegar e o índice da mão esquerda segurava um barbante, de cuja ponta pendia o rato atado pela cauda. Na direita tinha uma tesoura. No momento em que o Garcia entrou, Fortunato cortava ao rato uma das patas; em seguida desceu o infeliz até a chama, rápido, para não matá-lo, e dispôs-se a fazer o mesmo à terceira, pois já lhe havia cortado a primeira. Garcia estacou horrorizado.

— Mate-o logo! disse-lhe.

— Já vai.

E com um sorriso único, reflexo de alma satisfeita, alguma coisa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas, Fortunato cortou a terceira pata ao rato, e fez pela terceira vez o mesmo movimento até a chama. O miserável estorcia-se, guinchando, ensanguentado, chamuscado, e não acabava de morrer. Garcia desviou os olhos, depois voltou-os novamente, e estendeu a mão para impedir que o suplício continuasse, mas não chegou a fazê-lo, porque o diabo do homem impunha medo, com toda aquela serenidade radiosa da fisionomia. Faltava cortar a última pata; Fortunato cortou-a muito devagar, acompanhando a tesoura com os olhos; a pata caiu, e ele ficou olhando para o rato meio cadáver. Ao descê-lo pela quarta vez, até a chama, deu ainda mais rapidez ao gesto, para salvar, se pudesse, alguns farrapos de vida.

(...)

"Castiga sem raiva", pensou o médico, "pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem".

Tabela 5: Caixa de texto com o fragmento do conto *A causa secreta*, de Machado de Assis.

A causa secreta começou a mexer com a imaginação dos alunos pelo título. A ideia de algo a ser descoberto era suficiente para que eles inferissem que se trataria de uma história de mistério, o que ia ao encontro do gosto da maioria deles. Para que abordássemos alguns aspectos tratados na temática deste conto, apresentei as seguintes questões preliminares:

1- *Você acredita que o sofrimento ou a dor de uma pessoa possa causar satisfação ou prazer em outra pessoa?*

2- *O que você faria se visse alguém gravemente ferido, correndo risco de morte? Pediria socorro? Tentaria você mesmo socorrê-lo? Teria coragem de tocar nos ferimentos, ver sangue?*

3- *O que você acha de pessoas que maltratam animais, inclusive levando-os à morte? Que punição merecem receber?*

4- *O que o adjetivo "secreta" pode sugerir para a história que iremos ler?*

Essas questões funcionaram como forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos. Por meio dos diálogos prévios, eles obtiveram as pistas que poderiam facilitar a interpretação do texto. Sabiam, por exemplo, que na história haveria pessoas sofrendo por causa de uma dor, provavelmente haveria um personagem de má índole e maltratos a animais.

Porém, a cena na qual Garcia desvenda o misterioso comportamento de Fortunato, na mutilação do rato, causou a sensação do inimaginável. A visualização da cena, isto é, a construção de imagens mentais sobre o que estava sendo abordado no texto (Cosson, 2014, p.117), causou repugnância em alguns alunos e deslumbramento em outros. Interpreto essa última impressão como um efeito da criação dramática de Machado de Assis, dado à atração que algumas pessoas sentem por aquilo que é mórbido. Assim considerado, hipoteticamente, o leitor que revela essa atração contém um pouco de Fortunato dentro de si, ou seja, sente também um certo prazer pelo sofrimento alheio.

Um índice que utilizo para medir o efeito das leituras dos textos de Machado de Assis é a elevada procura que passou a existir na sala de leitura de livros deste autor, embora provavelmente os alunos não os tenha lido na íntegra. Entretanto, creio que seja um dado positivo que os alunos fossem movidos pela experiência que tiveram em sala de aula, o que poderia entender como uma contribuição para a formação de seu gosto literário.

4.3. A mediação da leitura: considerações sobre o ato de explicar

Em outra análise da primeira questão do questionário, cinco dos dezessete alunos explicitaram que a minha atuação como leitor e mediador das leituras foi importante para que eles compreendessem as narrativas e gostassem delas. Vejamos novamente a pergunta e as respostas desses alunos:

1- Na sua opinião, ao refletir sobre as atividades de leitura realizadas em sala de aula, você acredita que elas contribuíram para que você se tornasse um(a) leitor(a) melhor? Se sim, comente por quê?

Carla: *Sim, por que ao professor ler você entende mais as palavras, porque a lem de ele ler ele explica o significado*

Dóris: *Sim, porque em todas as leituras o professor explicou muito bem, e todas as histórias são interessantes*

Kevin: *Sim, porquê o professor fez caretas e explicou as leituras*

Monalisa: *Sim porque quando o professor le ele explica tudo e com isso eu entendo melhol*

Nathan: *Por que o professor ajuda muito explicando o que ele leu e me ajuda a sobre ouvir.*

A palavra-chave dessas cinco respostas é o verbo “explicar”. Pareceu-me estranho depois notar, numa reflexão sobre a ação de *explicar*, que ela concentraria em si uma postura monológica, tendo em vista de que se trata do ato expositivo exercido sobre quem se limita a ouvir.

Entretanto, ao considerar não mais a ação subjacente do ato de explicar, mas a reação dos alunos às explicações e a manifestação dessa reação em suas respostas, considerei que este fato era suficiente para refutar a ideia monológica das explicações que tantas vezes organizei sobre fatos, palavras e expressões que surgiam nos contos literários lidos. O importante, então, seria considerar que a explicação foi capaz de gerar os sentidos necessários para a compreensão dos contos lidos e que isto repercutiria sob a forma de linguagem, ainda que ela não fosse verbalizada logo no ato da leitura, mas expressada por um sorriso, pelo meneio da cabeça, por um franzir de testa, ou pela troca de olhares entre os alunos ante a sensação de uma descoberta.

Tomando as cinco respostas, reorganizando-as a partir do que elas apresentam em comum em relação às vozes dos alunos e considerando a pergunta número um, obtém-se uma resposta padrão que seria: *“as atividades de leitura contribuíram para que eu me tornasse um(a) leitor(a) melhor porque o professor as explicou e eu as entendi”*.

Parece-me importante ressaltar um detalhe gerador desta resposta padrão: ela concentra as vozes de estudantes de 6º ano – faixa etária de 11 anos – que estiveram envolvidos com leituras de contos literários, alguns dos quais produzidos no século XIX, os quais apresentavam linguagem e temáticas um tanto complexas para serem apreendidas e compreendidas num ato de leitura individualizado, sem a presença de um mediador. Por outro lado, isto não significa que eu esteja subestimando a capacidade de ler e compreender que estes estudantes já possuem, mesmo que em níveis diferentes.

Se para qualquer pessoa a proficiência leitora é uma conquista que depende de como o ato de ler permeia o cotidiano, isto é, o que se lê, para que finalidade se lê, o envolvimento nas atividades de leitura realizadas na escola é um passo importantíssimo para quem deseja atingir o status de leitor proficiente,

tão reduzido entre os estudantes da Educação Básica, a julgar pela divulgação de dados relativos à avaliações externas, como por exemplo o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que, de forma recorrente, vem mostrando um baixo índice de alunos classificados no nível avançado em relação à proficiência leitora.

A segunda questão do questionário foi colocada para que os estudantes pudessem refletir sobre quais contos literários estiveram mais próximos daquilo que eu gostaria de tratar como “gosto literário”. Utilizo essa expressão para as minhas ponderações nesta dissertação. Não a mencionei durante as leituras dos contos, tampouco fiz referência a ela durante as reflexões que antecederam as respostas dos alunos. A formação do gosto literário, estabelecido pela composição de arquivos de memória sobre um certo número de textos literários apreciados, em sala de aula ou fora dela, é o resultado dessa necessidade que temos por literatura. Petit (2010) nos diz que todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas. Se a formação do gosto pode e deve ter o contributo do trabalho docente realizado em sala de aula, que este possa ser realizado de modo prazeroso e que possa deixar marcas na memória dos alunos, como experiências literárias que se prolonguem no tempo.

Voltemos, por isso, à pergunta dois para uma análise: *“Dos contos literários apreciados nas leituras, existe aquele(s) que você gostaria de destacar? Qual (quais)? Comente a sua resposta.”*

Nas respostas apresentadas, três contos destacaram-se: *Vasto mundo*, de Maria Valéria Rezende, lido em 06/02/2014; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, lido em 26/02/2014; e *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga, lido em 10/04/2014.

Procurei, com esta segunda questão, vasculhar a rede de narrativas que poderia ter gerado uma possível consciência literária e fazê-los recorrer à sua memória a fim de que eles verbalizassem suas preferências. O resultado foi interessante, pois seria normal que a memória sobre os contos lidos nos primeiros meses do ano letivo pudesse falhar e os estudantes relatassem sobre as leituras mais recentes. Mas, uma consulta na lista que apresenta a ordem cronológica das leituras mostra que os contos mais citados nas respostas da segunda questão foram apreciados no primeiro semestre, o que provocou em mim reflexões sobre o que poderia potencializar a melhor recepção das obras.

4.4. Reflexões sobre a formação do gosto literário: leituras em destaque

A leitura de *Vasto mundo*, a primeira que realizei com a turma, foi tomada sob a ótica de uma espécie de texto de cuja temática é possível depreender algo que possibilita o discurso motivacional. O contexto no qual essa leitura foi realizada era a do início do ano letivo, que para aqueles alunos de 6º ano representava mudanças e novidades: outra escola (afinal saíram de uma escola do sistema público municipal e ingressaram em outra, do sistema estadual), novos ambientes, novos professores, novas matérias, novos desafios. Se para os alunos a mudança trazia novidades e desafios, para mim não era diferente, visto que a nova turma de alunos, incógnita ainda em suas especificidades individuais e coletivas, representava um grande desafio para a minha prática docente, porque eu teria de desenvolver um apurado trabalho diagnóstico a fim de saber como organizar as minhas aulas, posta a necessidade de um ensino de qualidade.

Vasto mundo, com o qual eu já trabalhara em anos anteriores, apresentou-se como uma belíssima narrativa que nos fala de amor e desafio. Melhor ainda, este conto nos fala da aceitação de um desafio por causa do amor. Meu discurso motivacional, que buscava conquistar os alunos, trazê-los para o centro das atividades escolares que é o estudo, compunha-se de explicações sobre a coragem do protagonista desta narrativa ao aceitar escalar a torre pontiaguda de uma igreja como prova de amor. Nestas explicações, relacionava as dificuldades da escalada – o personagem machuca-se na subida, mas não desiste – com as dificuldades da vida, na qual todo dia temos que fazer escaladas, umas difíceis, outras nem tanto. No conto, o protagonista chega ao topo da torre, agarra-se à cruz que lá está fixada e descobre, deslumbrado, a beleza de horizontes nunca imaginados.

Em resumo, utilizei o conto *Vasto mundo* como uma bela metáfora para a vida de estudante. Quis passar a mensagem de que os estudos são como a escalada que o personagem fez na narrativa e que eles são capazes de revelar horizontes. Neste meu discurso motivacional, metaforicamente, referi-me à leitura como o principal instrumento que possibilita “subir” com mais segurança. E de que valeria um discurso motivacional se ele não fosse proferido com

entusiasmo? Assim, parece-me que pude conciliar a beleza do conto *Vasto mundo* à ideia que eu queria construir com os alunos: que a leitura, principalmente a literária, nos possibilita *ser e conhecer*. Estabeleceu-se, assim, primeiro diálogo com a literatura. Parece-me que obtive sucesso nesta primeira experiência e as quinze referências que encontrei no questionário sobre o conto *Vasto mundo* e sobre seu protagonista – o Preá – é um índice que revela uma boa recepção desta obra e um contributo para a formação do gosto literário.

O conto *O gato preto* tem o poder de laçar a atenção dos alunos pela própria natureza de sua narrativa. O suspense que se instaura em torno do protagonista às voltas com o misterioso gato, complementado pelo horripilante desfecho em torno do uxoricídio, por si só já representa a garantia para a fruição, lembrando nossa necessidade por ficção e fantasia.

Seguindo os procedimentos de antecipação dos conhecimentos prévios, apresentei aos alunos as seguintes questões preliminares para debatê-las com eles:

- 1- *Você acredita que gato preto dá azar?*
- 2- *O vício do álcool pode transformar a personalidade de alguém? De que maneira? Por causa do álcool uma família pode ser destruída?*
- 3- *Na sua opinião, como um marido deveria tratar a esposa?*
- 4- *Você é capaz de imaginar uma situação misteriosa, recheada de eventos estranhos, que desafia a sua inteligência e que é muito difícil de ser explicada? Pode dar um exemplo?*

Não houve problemas para o diálogo sobre as três primeiras questões, pelo menos aqueles relativos à compreensão das perguntas. O único receio que eu nutria era o de tocar em assuntos um tanto constrangedores caso houvesse na turma algum aluno que vivenciasse em seu cotidiano pessoal problemas relacionados ao alcoolismo ou violência doméstica, temas que estão no bojo de *O gato preto*. A quarta pergunta mereceu explicações, embora grande parte da turma de alunos a tenha compreendido. “Situação misteriosa”, “eventos estranhos” e “desafio à inteligência” foram os ganchos utilizados nas interações e que permitiram começar a leitura do conto. Antes, porém, fiz algo para dar outro tom à leitura propriamente dita: apaguei as luzes da sala de aula, que ficou fracamente iluminada pela luz do dia. Aquilo pareceu novo aos alunos e eles

apreciaram tanto aquela situação e o ambiente gerado pela pouca luz, que apagar a luz antes das leituras passou a ser um hábito.

No questionário respondido pelos alunos há doze referências ao conto *O gato preto*, como por exemplo a do aluno Kevin (“...*como que o escritor Edgar Allan Poe conseguiu criar um personagem bêbado, assassino e que ao mesmo tempo amar os animais?* ”), que será analisada mais adiante. Acredito que a boa recepção desta obra ocorra devido às características inerentes a ela mesma, sobretudo pela expectativa gerada pelo sobrenatural, mas também pela experiência com este texto naquele dia 26 de fevereiro de 2014, quando estávamos lendo, fruindo e conversando sobre uma obra tão interessante, que renderia pedidos para que ela fosse relida.

O terceiro conto que se destacou na resposta dos alunos foi *O bife e a pipoca*. Há dezessete referências a ele no questionário. Sobre esse conto, destacaria as respostas de Gabriela (“*Eu gostei muito do conto Lingya Bojunga “O bife e a Pipoca porque ele é muito interessante, e estético quase realístico”*”) e Júlio (“*o bife e a pipoca, porque eles parecem pessoas pessoas que eu conheso*”). Em conversas posteriores, algumas delas ocorridas em 2015, na continuação de meu trabalho com estes alunos, agora integrando o 7º ano (EF), quando nos referíamos às leituras realizadas e, especificamente, ao conto *O bife e a pipoca*, as palavras de três alunos (um menino e duas meninas) ficaram guardadas em minha memória. Eles disseram que *O bife e a pipoca* marcou a experiência de leitura deles porque se trata de uma história que envolve pessoas como eles: jovens estudantes, ricos ou pobres, mas que cultivam a amizade como um valor imprescindível para a vida. Não utilizaram exatamente essas palavras. Porém, na simplicidade de sua expressão, era isso que ideologicamente eles queriam transmitir.

Manifestando esse ponto de vista, estes três alunos recorreram a sua memória discursiva para colocar no jogo comunicativo, constituído por mim, por eles e pelos colegas que ouviam, pontos de vista resultantes do diálogo com a literatura. A aula, movida por este dialogismo, ganhou proporções de uma construção humanista que outro estudo provavelmente não permitiria, por exemplo, aquele que se apega ao texto como um pretexto para o ensino de teorias. À guisa de conclusão dessas explanações sobre esses três contos

literários e sobre as experiências que eles possibilitaram, cabem as palavras de Cosson (2014):

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação de valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos e de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades (COSSON, 2014, p. 50)

Ainda me referindo às respostas dadas à questão número dois, algumas ponderações sobre o que respondeu o aluno Kevin:

“Dos contos literários apreciados nas leituras, existe aquele(s) que você gostaria de destacar? Qual (quais)? Comente a sua resposta. ”

Kevin: Não

Kevin exerceu seu direito de não especificar contos literários. Porém, ao julgar as outras respostas que ele deu, por exemplo aquela dada na questão quatro – *“Sobre a construção das personagens, você poderia comentar aquelas que marcaram sua experiência de leitura e dizer por quê?”* – compreendo que seu *não* não é um dado negativo. Com efeito, ele respondeu à pergunta com um questionamento sobre a motivação para a criação artística de Edgar Allan Poe e sobre um dado importante da obra *O gato preto*, que é a transformação do caráter do narrador-personagem: *“O personagem homem do conto O Gato Preto, como que o escritor Edgar Allan Poe conseguiu criar um personagem bêbado, assassino e que ao mesmo tempo amar os animais?”*

Recordemos que o conto *O gato preto* fora lido em fevereiro de 2014. Nove meses depois, Kevin respondia ao questionário mostrando que este conto caíra em seu gosto pessoal. O estudante voltaria a se referir a essa narrativa na resposta da quinta questão:

“Ao longo do ano (2014), depois das leituras, você comentou, compartilhou com seus familiares sobre aquilo que sentiu durante os trabalhos, se foi válido, divertido; se houve algum aspecto negativo”?

Kevin: *Sim, a minha família tava jantando aí quando nós terminamos eu cheguei na minha mãe e fiquei conversando com ela sobre a história do “gato preto”, perguntei para ela se existia um gato assombrado de verdade, ela riu e falou “não”*

4.5. A constituição de redes de significação: proposição de análises interdiscursivas

As atividades de leitura de cada um dos contos literários que constam na lista da página 69 necessitaram de duas aulas para seu desenvolvimento. Cada uma dessas atividades foi estruturada segundo o modelo de sequências didáticas, (que não) embora não objetivassem em primeira instância o estudo e a aprendizagem das características composicionais do gênero textual conto literário ou da tipologia textual narrativa, termos bastante empregados nos materiais didáticos (caderno do aluno) e nos documentos que dão conta de descrever o currículo oficial do ensino público estadual paulista. Nesse caso, o objetivo principal era a formação do leitor estético.

A sequência didática constitui-se em uma das formas mais organizadas para a sistematização dos atos de leitura em sala de aula, nos quais entraram no jogo discursivo determinadas ações focadas ora no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ora na elaboração de hipóteses sobre a trama a ser explorada, bem como na confirmação ou negação de uma expectativa e, por fim, na recapitulação dos passos seguidos para a apreciação dos contos literários.

As redes de significação são caracterizadas aqui como processos interlocutivos desencadeados em primeiro lugar pelas intersecções propostas de grupos específicos de contos literários lidos, e em segundo lugar pelas rodas de conversas entre alunos mediadas por mim, professor titular da turma de 6º ano em questão, rodas estas que variavam desde as mais simples, com poucos alunos integrantes do grupo, até as mais globais que, na verdade, era um grande debate aberto sobre os textos lidos, de participação livre, aberta e espontânea.

Conforme as leituras iam se desenvolvendo e um certo número de contos era conhecido, era possível, então, propor os debates. Desta forma, debateu-se, por exemplo:

A- A composição e as características peculiares dos triângulos amorosos dos contos machadianos: *A Cartomante*, *A causa secreta*, *Uns braços e Noite de almirante*;

B- O apego amoroso e a fixação doentia pela figura da mulher que brotaram da adoração ao braço feminino em *Uns braços*, de Machado de Assis e *Dentro da noite*, de João do Rio;

C- A influência do ato de “subir” no percurso narrativo de cada personagem, o que remeteu o debate para o *Mito da Caverna*, de Platão e para a verificação da influência do espaço como elemento significativo para a narrativa em *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles; *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga; *A Cartomante*, de Machado de Assis e *Vasto mundo*, de Maria Valéria Rezende;

D- O deslocamento espaço-temporal de personagens e a chegada a espaços decadentes, estes simbolizados, principalmente, por antigas pinturas fixadas em paredes de velhos casarões nos contos *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe; *O homem que sabia javanês*, de Lima Barreto e *Companhia à noite*, de Orígenes Lessa;

E- A hipótese do crime perfeito permeado na trama por um clima de suspense e até de terror em *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles e *Um louco*, de Guy de Maupassant;

F- A exploração da sensação do medo em *As formigas* e *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe e *Companhia à noite*, de Orígenes Lessa, o que aproxima o ato de ler à antiga tradição de contação de causos de horror durante o período noturno;

G- A visão da criança sobre a instituição familiar em *O menino* e *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles; *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga e *Meu tio Jules*, de Guy de Maupassant;

H- As variações sobre o tema “gente em conflito” em *Uma vela para Dario*, de Dalton Trevisan; *Helga* e *Antes do baile verde*, de Lygia Fagundes Telles; *Pai contra mãe*, *O caso da vara* e *Cantiga de sponsais*, de Machado de Assis e *Dentro da noite*, de João do Rio.

Uma reiteração parece-me necessária a fim de que eu possa finalizar as análises sobre as palavras dos alunos a respeito dos contos lidos: conforme as leituras dos contos literários iam se sucedendo, redes de sentido iam se estabelecendo de forma dialógica, de maneira que as intersecções temáticas entre as narrativas serviam como ancoragem para a manutenção da memória sobre o objeto texto apreciado. Dialogicamente, em sentido mais estrito, sob a forma das conversas face a face com e entre os alunos sobre aspectos temáticos das narrativas, e em sentido mais amplo, no momento em que se colocava em pauta as propostas interdiscursivas no entrecruzamento desses mesmos aspectos temáticos. A mediação das leituras literárias, a condução das análises e as constantes aberturas para as tão bem-vindas manifestações espontâneas dos alunos dão-me a segurança para afirmar que as aulas de leitura se elevam de tal maneira a um nível qualitativo quando considero que o ato de dizer sobre as leituras realizadas constitui-se em um legítimo ato de pensamento. Não eu, que me posicionava como o inquiridor, mas os alunos, estes sim os responsáveis e donos de seus atos de pensamento.

Sob a ótica dos atos de pensamento que se dão pelo convite a pensar sobre, as respostas se afiguram como indicativas da “*necessitância*”² que, em última análise, constituía-se em um dos objetivos mais importantes para uma atividade de leitura que se quer denominar de dialógica, interdiscursiva. De modo complementar e coextensivo a esses atos de pensamento estariam os atos de dizer. Eles tomaram forma durante as leituras, em atos de fala, e no questionário, desde as respostas mais simples e diretas, até aquelas nas quais um pouco mais elaboradas.

Em se tratando de discorrer ora de modo apreciativo, ora de modo opinativo, as respostas dadas ao questionário constituem-se de expressões originadas na memória discursiva dos alunos tendo em vista os elementos que julgaram mais simbólicos do pequeno universo literário ao qual tiveram contato, e que possivelmente contribuíram para a constituição de um gosto literário particular.

² Termo cunhado por Marília Amorin em BRAIT; 2009, p. 23.

Pode-se dizer que o resultado colhido depois dos trabalhos realizados em 2014 foi positivo. Houve momentos em que determinados alunos, principalmente aqueles que mais se envolviam com as atividades de leitura, eles mesmos conseguiam estabelecer relações entre as obras. Um exemplo disso ocorreu no início da leitura do conto *O retrato oval*, de Allan Poe, quando um aluno percebeu semelhanças entre essa narrativa com o texto de Orígenes Lessa, o conto *Companhia à noite*: o narrador personagem que relembra a chegada dele e a de seu empregado a um local abandonado, decadente, numa noite permeada por um ambiente lúgubre e misterioso. A observação que este aluno fez foi digna de elogio, pois ele, espontaneamente, conseguiu perceber a possibilidade do interdiscurso ao estabelecer a intersecção entre os dois contos literários que foram apreciados.

Os contos literários apreciados por essa turma de alunos puderam demonstrar o papel que a literatura pode desempenhar na vida das pessoas: o de satisfazer nossa necessidade de imaginação e fantasia. A opção por este modelo de texto estético para o trabalho de leitura literária dialógica foi ao encontro do gosto que os alunos demonstraram ter por ler e ouvir histórias. Indo além, foi muito gratificante observar que alunos de 6º ano não ignoravam autores como Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles e Edgar Allan Poe. Mais que isso, já não surpreendia quando alguns alunos de 6º ano iam até a sala de leitura e buscavam textos desses autores ou de qualquer outro que está lista dos criadores dos 27 contos lidos ao longo de 2014. Segundo Cosson (2014) a literatura é formativa porque ela nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura. Um fato que pode revelar que a experiência tornou as aulas de língua portuguesa mais interessantes, foi a curiosidade em saber, logo no início da semana de aula, qual seria a próxima história que a turma iria conhecer e ler. E ler...

CONCLUSÃO

A constatação de que existe um elevado índice de resistência pelo ato de ler literatura nos alunos deste nosso tempo, marcado e influenciado pelas TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) leva-nos a pensar que toda proposição de leitura, seja ela constante nos materiais didáticos ou uma ação surgida a partir de projetos didáticos de leitura, caracterizada como um trabalho elaborado para estudo e reflexão sobre a língua, constitui-se também como um ato de resistência de quem planeja o ensino: o professor. Resistência contra a resistência, ou seja, a tomada de atitude que é movida por uma forte crença de que o ato de ler é um ato transformador contra uma negação ao saber e à beleza da linguagem literária.

O desejo de construir uma sociedade de leitores requer coragem e ação. Essa atitude deve ser planejada nas ações das atividades pedagógicas da escola, as quais deveriam ser forjadas prioritariamente no coletivo, desde atividades simples, como a contação de histórias ou tarefas que exijam planejamentos mais elaborados. O que é óbvio e notório: o engajamento docente validará o sucesso dos objetivos propostos na formação de leitores.

No cotidiano escolar, entre idas e vindas, entradas e saídas, principalmente em relação aos professores de língua portuguesa, o sistema parece instar que estes tomem partido e que coloquem em prática em suas aulas algum tipo de metodologia de leitura. É inegável a responsabilidade que todo professor de português tem quanto ao ensino e a prática da leitura no âmbito escolar, da mesma forma que é impensável que o ato de ler não deva ser recorrente nas aulas de outras disciplinas, até mesmo quando pensamos na leitura literária que pode muito bem estar de acordo com conteúdos de História, Filosofia, Sociologia e Geografia, apenas para ficarmos com a área das humanidades.

Evidentemente, para que a promoção da leitura se configurasse como ato de resistência, uma vez que ler é imprescindível ao aluno e ele precisa saber disso, o professor de português tem de penetrar numa zona de desconforto, porque a implementação de uma práxis leitora requer entrega e muito trabalho, o que não significa que bons resultados de aprendizagem serão uma

consequência simples do esforço que o docente empreende na condução e na mediação dos atos de ler.

Um olhar para o passado, para a trajetória das leituras, sobre como elas tomaram forma e sobre os efeitos dessas leituras na manifestação das vozes dos alunos no momento em que resgatavam as suas impressões das narrativas lidas, produz em mim um sentimento de satisfação pelas iniciativas de trazer a leitura literária para o cotidiano da sala de aula com o pensamento voltado para a formação do aluno leitor, e trabalhando para que fosse possível o letramento literário.

A satisfação divide espaço com outras reflexões sobre como é possível melhorar as abordagens do texto literário em sala de aula, visto que creio ser ponto passivo que, depois da conclusão de um trabalho, ou de uma etapa dele, seja comum pensar em potenciais ações para alavancar as aprendizagens a partir de inovações ou redirecionamentos.

O tempo destinado à leitura integral de cada um dos contos literários elencados na tabela que consta na página 69 era de duas aulas, que equivalem a um total de 140 minutos. Esse tempo era suficiente para o desenvolvimento das atividades relacionadas à ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio das conversas e debates sobre as questões preliminares que apresentava de forma recorrente ao longo das leituras. Também era suficiente para a leitura dos contos literários, levando-se em conta que pequenas pausas eram realizadas frequentemente para explicações e escuta das impressões dos alunos.

No entanto, as atividades depois da leitura ficavam muito restritas à escrita de pequenos relatos sobre as impressões a respeito dos contos lidos, por meio dos quais os alunos procuravam construir a ideia sobre suas experiências com a literatura. As leituras ocorriam em uma média que variava em torno de sete a nove dias. Com exceção do período das férias escolares de inverno, as leituras aconteceram quase semanalmente. Como passou a ser definido que em curtos períodos de dias leríamos uma nova história, isso acabou gerando expectativas a partir mesmo do término da leitura de determinado conto e não foram poucos os alunos que desejavam saber qual seria o próximo conto a ser apreciado.

As intersecções e os diálogos propostos entre determinados contos eram realizados em momentos pontuais, também como atividade que ocorria depois

de uma determinada leitura. Esta colocação considera a paulatina formação de uma consciência sobre as obras literárias apreciadas e que poderia ter como aspecto ativador da memória os relatos que os alunos escreviam sobre suas experiências com a literatura. Somente com a experiência da leitura e da memória sobre o que fora dialogado sobre cada um dos contos literários lidos é que seria possível a proposição do interdiscurso. Para Koch (2002, p.37), o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social.

Vejamos, por exemplo o caso das leituras de *Uns Braços*, de Machado de Assis, realizada em 22 de maio de 2014 e de *Dentro da noite*, de João do Rio, feita em 14 de agosto de 2014. Quase três meses separam essas leituras. Nessas narrativas, o que as aproxima e possibilita o interdiscurso é a atração que os braços femininos provocam, enquanto objetos de desejo, em personagens masculinos. Guardados os cuidados para não adentrar no campo do desejo sexual, uma vez que os alunos eram de um 6º ano, portanto, crianças ainda, a análise interdiscursiva dessas duas obras foi colocada em prática tão logo resgatamos as semelhanças e as diferenças entre elas e, em determinados momentos, procuramos estabelecer sobre quais formas aquilo que se manifesta no universo literário pode se concretizar no cotidiano social. Lembremos que em *Uns braços* o tema é o amor juvenil e os braços femininos, em uma relação metonímica, simbolizam o desejo amoroso; em *Dentro da noite*, os braços femininos são objetos de posse doentia que geram prazer compulsivo pela dor causada na mulher pela agressão do homem.

Embora o foco de todo o trabalho realizado fosse a leitura literária, argumento que eu utilizo para justificar a apresentação dos 27 contos, que serviriam para a constituição de um espaço para a leitura, parece-me que o trabalho que ocorre depois da leitura poderia merecer outros direcionamentos, principalmente refletindo sobre a possibilidade de envolver os alunos na produção de outras manifestações de linguagem que dialogassem com os contos que foram lidos. A questão do tempo é fundamental para isso. Enquanto proposta de leitura dialógica e expressão da memória discursiva dos alunos, não descartaria a complementação das leituras realizadas em sala de aula com atividades que extrapolam este limite e que podem muito bem se materializar em

linguagem verbal, por exemplo, na produção textual de poesias, notícias, letras de música, e também em linguagem não verbal, como por exemplo a elaboração de charges, de desenhos e de pinturas.

Pela perspectiva dialógica de leitura literária, a da sala de aula constitui-se em um espaço da expressão de diversas vozes. Algumas, emanadas dos textos, de ordem literária, manifestadas pelas figuras do narrador e das personagens; outras, sonoras, audíveis e inconfundíveis na relação entre o aqui e agora da sala de aula, na expressão *sui generis* da fala dos alunos. O importante foi que os alunos passassem a entender que não apenas as vozes provenientes da ordem literária são de origem autoral, mas sobretudo que eles se constituíram como autores de seus atos de dizer, mesmo que que esses atos compusessem o já dito.

A ideia de estender e reorganizar as atividades da fase pós-leitura, com a composição de outras formas de linguagem, funcionaria, a meu ver, para a construção de outros objetos autorais dos alunos, que por sua vez, funcionariam como intertextos e potencializariam a leitura dialógica.

Essa reflexão metodológica sobre minha abordagem da leitura literária pela perspectiva dialógica leva em conta que um dos fatores que dão sentido à prática dessa forma de leitura, assim como em qualquer outra prática que considera o aluno o sujeito que constrói seus conhecimentos, é a extrapolação dos limites da sala de aula na demonstração concreta dos produtos dessa prática. De forma mais simples, o que é produzido como resultado de aprendizagens necessita saltar aos olhos dos outros, da comunidade escolar e das famílias. Não tenho dúvidas de que os alunos se sentem muito mais valorizados e sua autoestima se eleva quando percebem que, pela experiência com a leitura literária, tornam-se autores do interdiscurso.

Com efeito, depois dessa ponderação sobre o “depois da leitura”, entendo como fundamental o contato constante dos alunos do Ensino Fundamental com a literatura. No caso específico das escolas públicas estaduais, isso deve ocorrer sistematicamente a partir do 6º ano, pois que, como já exposto neste trabalho, os alunos que estudam até o 5º ano o fazem, em geral, no sistema de ensino municipal. Esta constância no trabalho com a literatura, além de objetivar o letramento literário pelo prazer da leitura, vislumbra a continuidade das abordagens sobre o texto literário que devem ocorrer no Ensino Médio. Minha

experiência, corroborada pelo senso comum entre os docentes da área de língua portuguesa, conduz-me à certeza de que o trabalho constante com a leitura literária no Ensino Fundamental é um facilitador para a imersão dos alunos do Ensino Médio no universo literário. Caso contrário, o ensino de literatura estará fadado ao que Reis (2013) afirma sobre a literatura que os professores procuram ensinar por meio da leitura literária: ela perdeu leveza, porque o aluno do Ensino Médio tende a anular a sua presença luminosa.

Em meu caso específico de professor da Educação Básica, que ministra aulas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, em razão dessa necessidade de possibilitar o contato com a literatura nesta etapa da escolarização, compreendo que a proposição da leitura literária pela perspectiva dialógica foi ousada ao apresentar uma lista de contos literários escolhidos por mim a alunos de um 6º ano, considerando que parte importante desses contos pertencem a autores clássicos, cânones do século XIX.

Para muitos professores, pode parecer impossível trabalhar nessa faixa etária com textos considerados difíceis, relativos a realidades remotas, com linguagem muito refinada. Estes professores parecem nutrir a crença de que os enredos se apresentam antigos demais para agradar jovens leitores.

O primeiro argumento que utilizo para desafiar aqueles que assim pensam é a de que todos os contos escolhidos apresentam elementos capazes de atrair a atenção do leitor. Cosson (2014, pp. 160-161) fala-nos sobre a seleção das obras e nos diz que a máxima que vale para a escolha de uma obra para leitura é a de que ela seja boa para ler e boa para discutir.

Como fora dito no início desta dissertação, todos os contos que integram a lista da página 69 são obras com as quais eu trabalho há pelo menos nove anos. No atual ano letivo, ministro aulas de língua portuguesa a alunos do Ensino Médio que foram meus alunos no Ensino Fundamental e que conheceram essas obras. Não raro, ouço alunos pedindo que eu releia algumas dessas obras com eles, principalmente as de Edgar Allan Poe. Outras, como *A cartomante*, *Missa do Galo* e *Cantiga de esponsais*, de Machado de Assis, estão impressos na íntegra nos materiais didáticos que utilizam. Caso falem os textos que já conhecem, não faltam os autores. Lygia Fagundes Telles e Dalton Trevisan são exemplos disso.

O segundo argumento que apregoo é a minha postura de não subestimar a capacidade que os alunos do 6º ano apresentam em compreender estes textos clássicos. É certo que alunos na faixa etária daqueles que cursam o 6º ano necessitam ser mais fortemente guiados na leitura e nas discussões acerca de qualquer obra literária, principalmente naquelas que tomam os clássicos como objeto de apreciação.

O trabalho com a perspectiva dialógica surte maior efeito para a compreensão destas obras esteticamente mais complexas pela simples razão de que os sentidos do texto são construídos por meio da interação social. Na escolarização dessa forma de fruição literária, a mediação da leitura é fundamental. Ela é que faz a diferença. Caso falhe, caso não se extraia dos textos a sua leveza, o melhor é não ler uma determinada obra selecionada, porque o efeito pode ser desastroso, pois aquilo que serviria para seduzir os alunos para a leitura literária pode afastá-los, contribuindo para a formação da ideia de que ler literatura não é interessante.

Como forma de tecer considerações finais sobre esta questão sobre a leitura dos cânones, e como argumento final para minha intenção de desconstruir a ideia de que as obras clássicas são muito difíceis de serem lidas por jovens leitores, reporto-me ao trabalho com os contos de um autor ao qual tenho predileção. Trata-se de Machado de Assis, do qual selecionei nove contos para a leitura em sala de aula.

Assumindo a posição de leitor das obras desse autor, diria que elas são “saborosas” ao pensar na riqueza e no dinamismo da linguagem, nas tramas recheadas de ironia e sarcasmo, além do humor refinado sobre as mazelas das pessoas e da sociedade. Exemplo disso são as célebres passagens de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, na fala do narrador sobre sua desilusão amorosa com a personagem Marcela: “(...) *Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos*”; e na frase final do romance, no capítulo das “negativas”: “*Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria*”.

A princípio, a escolha das obras ligava-se ao meu gosto pessoal. Mas o trabalho com elas, em sala de aula, viria a confirmar que elas são boas para ler e boas para discutir, sobretudo pela perspectiva dialógica. Foram leituras capazes de prender a atenção dos alunos, de fazê-los vivenciar as narrativas,

imaginar as cenas, os personagens. A análise do questionário, parece-me, pôde demonstrar isso. Por essas razões, creio ser conveniente a apresentação de textos clássicos para a leitura com os alunos. Tomados de forma mais técnica, é importante que se considere os referenciais linguísticos, artísticos e culturais que as obras clássicas selecionadas para o trabalho com o 6º ano (EF) apresentam. Ensinar a ler este tipo de texto passa pela mediação da leitura, que orienta para o vínculo que se pode estabelecer entre o passado e o presente, em um estudo que é, antes de tudo, cultural.

Tomando como base as narrativas dos contos literários trabalhados ao longo de 2014, uma conclusão preliminar sobre os efeitos dos procedimentos dialógicos na prática e no ensino da leitura literária permite-me dizer que essa forma de abordar os textos literários é capaz de abrir um leque de saberes sobre os textos lidos, simplesmente porque ela pressupõe a enunciação de várias vozes no contexto específico da sala de aula: a dos leitores, no exercício da interpretação; a do autor, na constituição da tessitura de sua obra, na enunciação sócio-histórica; a dos personagens, na representação do senso de nós mesmos, em seu embate social que se realiza na ficção.

Enquanto procedimento de ensino que visa ao letramento literário, a leitura dialógica, elevada ao status de ação simultaneamente cognitiva e social, ainda pode sofrer as influências de aspectos relativos ao contexto e ao intertexto.

Embora o contexto seja um conceito difícil de ser formalmente definido e estudado, como afirmam Akman e Bazzanella (apud Cosson, 2014, p. 57), o contexto responde pelas possibilidades interpretativas de uma determinada obra, seja referindo-se às características do ambiente de interação, seja ele relativo às circunstâncias da enunciação da obra, na composição por um sujeito sócio-histórico.

O intertexto demanda um exercício de leitura mais intenso e mais frequente, pois somente pela constituição de uma rede multifacetada de obras literárias apreciadas é que se torna possível a análise intertextual. Segundo Cosson (2014):

(...) a referência a outro texto não precisa passar necessariamente pela trama do texto, mas sim pelo cabedal de leituras e experiências do leitor. O intertexto é, por assim dizer, criado pelo leitor ao associar dois textos, sem que haja entre eles

necessariamente um vínculo sugerido ou referenciado de alguma forma no texto. Com isso, a leitura do intertexto depende em grande medida do contexto que o leitor empresta à obra a fim de torna-la significativa naquele momento em que negocia o seu sentido (COSSON. 2014, p. 61).

Postulando uma conclusão que se caracterize como suficiente para defender a leitura dialógica como aquela que melhor se formata ao trabalho em sala de aula, aponto para o aspecto de que ela autoriza a voz dos sujeitos envolvidos nos atos de leitura, na apreciação de objetos esteticamente elaborados. Essa reflexão, focada no âmbito da educação escolar, a quem ela realmente interessa, ou seja, o aluno, coloca a perspectiva dialógica como uma excelente opção para o ensino da leitura e para o letramento literário.

Por essa razão, tomados os vinte e sete contos literários trabalhados pelo viés do dialogismo, pesadas as análises que fiz sobre o desempenho dos alunos, creio que é possível alavancar as possibilidades de se obter melhores resultados quanto à aprendizagem da leitura e quanto ao aprimoramento do letramento literário. Contudo, é preciso reconhecer que é imprescindível a continuidade deste trabalho nos anos/séries seguintes, pois, uma vez que se deseja transformar a leitura em um hábito no qual estão subjacentes benefícios cognitivos e sociais, que a escola e os profissionais que nela atuam elejam a leitura como seu grande e principal projeto institucional.

A exemplo daquilo que eu acredito ter conseguido com o trabalho que desenvolvi – e que continuo desenvolvendo – o exercício da leitura literária, sobretudo tomada como um diálogo, baseando-me nas ideias de Bakhtin e de Vygotsky, representa a possibilidade para a construção e constituição de um espaço de elaboração conjunta, no qual os alunos possam se afirmar como sujeitos na escola e, portanto, na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Só aprende quem tem fome**. In: *Nova Escola*. São Paulo, nº 152, p. 45-7, maio de 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005b.

_____. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRACKLING, K L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

CAGLIARI, L. R. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FIORUSSI, A. Quero mais. In: MACHADO, A. de A. M. *et alii*. **De conto em conto**. São Paulo: Ática, 2003. Coleção Quero Ler.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **O ensino da leitura: a relação entre modelo e aprendizagem. Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LENER, D. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre. Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Arantes, V. A. (Org.) **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MAGNANI, M. DO R. M. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PETIT, M. **A arte de ler, ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

REIS, C. **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 15.

REIS, L. M. R. **O que é conto**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação, São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO, Governo do Estado. Imprensa Oficial: Caderno Executivo I, 09-11-2013, p. 37-38.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TELLES, J.A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TELLES, L. F. **Antes do baile verde: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Conspiração de nuvens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS CONTOS LITERÁRIOS

ASSIS, M. de. **A cartomante**. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

_____. **A causa secreta**. In: BOSI, Alfredo. Et alli. Machado de Assis. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Cantigas de Esponsais**. In: Histórias sem data. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1974, vol. II.

_____. **Conto de Escola**. In: GLEDSON, John (org.). 50 Contos de Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Missa do Galo**. In: GLEDSON, John (org.). 50 Contos de Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Noite de Almirante**. In: Contos consagrados. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

_____. **O caso da vara**. In: GLEDSON, John (org.) 50 contos de Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Pai contra mãe**. In: GLEDSON, John (org.) 50 contos de Machado de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Uns braços**. In: STRAUZS, Rosa Amanda. Treze dos melhores contos de amor da literatura brasileira / organização Rosa Amanda – Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BARRETO, L. **O homem que sabia javanês e outros contos**. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

LESSA, O. **Companhia à noite**. In: GUIMARÃES, Bernardo et alli. Histórias de fantasia e mistério. São Paulo: Scipione, 2003

MAUPASSANT, G. de. **Meu tio Júlio**. In: Dois Contos. Porto Alegre: Editora Paraula, 1993.

_____. **Um louco**. In: MACHADO, Antônio de Alcântara et alli. Gente em conflito. São Paulo: Editora Ática, 2004.

NUNES, L. B. **O bife e a pipoca**. In: _____. Tchou. 5ª edição. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

PERRAULT, C. **Barba Azul**. In: Contos de Perrault. Tradução: Olívia Krähenbühl. São Paulo: Círculo do Livro, 1993.

POE, E. A. **O gato preto**. In: BRAGA, Guilherme da Silva (org.). O gato preto e outros contos. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **O retrato oval.** In: BRAGA, Guilherme da Silva (org.). O gato preto e outros contos. São Paulo: Hedra, 2008.

REZENDE, M. V. **Vasto mundo.** In: STRAUZS, Rosa Amanda. Treze dos melhores contos de amor da literatura brasileira / organização Rosa Amanda – Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

RIO, J. do. **Dentro da noite.** In: _____. Dentro da noite. São Paulo: Antiqua, 2002.

TCHEKHOV, A. P. **O bilhete premiado.** In: A dama do cachorrinho e outros contos. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 1999.

TELLES, L. F. **Antes do baile verde.** In: TELLES, Lygia Fagundes. Antes do baile verde: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **As formigas.** In: TELLES, Lygia Fagundes. Mistérios. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Biruta.** In: TELLES, Lygia Fagundes. Histórias escolhidas. São Paulo: Boa Leitura Editora, 1961.

_____. **Helga.** In: TELLES, Lygia Fagundes. Antes do baile verde: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **O menino.** In: TELLES, Lygia Fagundes. Antes do baile verde: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Venha ver o pôr do sol.** In: TELLES, Lygia Fagundes. Antes do baile verde: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TREVISAN, D. **Uma vela para Dario.** In: MACHADO, Antônio de Alcântara et alii. Gente em conflito. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ANEXOS

1- QUESTIONÁRIO:

Questionário aplicado no dia 28 de novembro de 2014. As respostas conservam a escrita original dos alunos.

1- Na sua opinião, ao refletir sobre as atividades de leitura realizadas em sala de aula, você acredita que elas contribuíram para que você se tornasse um(a) leitor(a) melhor? Se sim, comente por quê?

Aline: Sim, porque os contos melhoram a gente.

Bruno: Sim, porque eu já tinha uma noção de como ler a interpretação em texto bom.

Carla: Sim, por que ao professor ler você entende mais as palavras, porque a lem de ele ler ele explica o significado.

Dóris: Sim, porque em todas as leituras o professor explicou muito bem, e todas as histórias são interessantes.

Emília: sim, porque eu achei todas leituras muito legal e interessante.

Flávia: Sim, porque essas leituras desses livros são legais e engraçados

Gabriela: Sim, porque quanto mais eu leio eu aprendo mais palavras e descubro palavras desconhecidas que não conhecia

Henrique: Sim por que eu referia ser um escritor de um livro importante

Iago: Sim Porque eu seria um esquidor de um livro impotande.

Júlio: sim, porque esercita o cérebro.

Kevin: Sim, porquê o professor fez caretas e explicou as leituras

Luciano: Sim porque quando crescer nos saber mais ler e saber das historias que o professor (leu).

Monalisa: Sim porque quando o professor le ele explica tudo e com isso eu entendo melhol

Nathan: Por que o professor ajuda muito explicando o que ele leu e me ajuda a sobre ouvir.

Otávio: Sim, me deu mais vontade de ler e estudar o autor

Paulo: Sim porque nois foi treinando a leitura.

Queila: Sim, porque esse livro é interessante.

2- Dos contos literários apreciados nas leituras, existe aquele(s) que você gostaria de destacar? Qual (quais)? Comente a sua resposta.

Aline: O Retrato de dorian gray.

Bruno: O gato preto: Porque tem um gato preto que representa azar e a história tem misterio como o gato foi parar lá.

Carla: O bife e a pipoca: porque foi oque eu mais admirei conta de pessoas com condições financeiras melhor do que a outra e os dois meninos são amigos isso e um exemplo de vida.

Dóris: Sim, “O gato preto, e Companhia a noite”, eles são muito interessantes, e misterioso e também a muitas surpresas.

Emília: O conto um louco o homem gostava muito de matar.

Flávia: Sim, O Bife e a Pipoca, porque ele foi o que eu gostei mais

Gabriela: Eu gostei muito do conto Lingya Bojunga “O bife e a Pipoca porque ele é muito interessante, e estetico quase realistico.

Henrique: Sim eu destaquei os texto Moral de Assis

Iago: Sim eu destacaria os texto Machado de Assis.

Júlio: o bife e a pipoca, porque eles paresem pessoas pessoas que eu conheso.

Kevin: Não

Luciano: O gato preto de Edgam Allam Poe porque, como o gato vai aparecer em cima da cabeçada mulher que estava tudo fechado e que ela é tão suspeito.

Monalisa: Eu gostaria de destacar bife e a pipoca porque fala da vida do rico e do pobre

Nathan: gato preto por que como que o gato iria ficar encima da cabeça da mulher sem ele perceber.

Otávio: O Bife e a pipoca, Vacu do mundo e Venha ver o por do sol por que todo ter uma subida

Paulo: Gostei da historia preá porque ele fez de tudo para namora a moッサ

Queila: O bife e a pipoca, porque eu gostei bastante desse livro.

3- Você percebeu que é possível estabelecer relações* entre determinadas obras que lemos? Poderia comentar sobre obras nas quais isso pode ser observado?

Aline: Prea.

Bruno: Prea e Bife e a Pipoca eles sobem Prea sobe e ve as coisas além da cidade, Bife e a Pipoca o Bife sobe e ve que alem da casa de luxo dele tem outras condições de vida.

Carla: No conto: Blea e o bife e a pipoca, porque eles escala montes.

Dóris: Sim, livros que falam sobre subidas como “Preá, Bife e a pipoca, venha ver o por do sol”, e muitas outras histórias.

Emília: Na leitura do preá porque ele sofreu que nem o passarinho que o homem matou.

Flávia: Não

Gabriela: Sim, porque todos os contos que o professor lê da pra se imaginar que estamos por dentro do conto que ele está lendo.

Henrique: Que eu tinha uma hestoria ingrivel como do autor

Iago: Que se tiver uma historia igual pode se juntar uma outra personagem o oTemo.

Júlio: sim, alguns contos parecem ou dialogam.

Kevin: Sim, Gato Preto, Venha ver o por do sol, Preá, o Bife e a Pipoca

Luciano: Sobre o Prea e o bife e a pipoca que eles tem uma subida e lá vai ter uma supresa

Monalisa: a leitura do dia das bruxas e o gato preto porque os dois fala nas noite tipo no gato preto os casais sai anoite e no dia das bruxas as bruxas saem a noite para ir a casa da senhora

Nathan: Sim Triangulo à subida de Raquel, Bife e a pipoca, e Prea, gato preto

Otávio: Compania à noite e o retrato oval que foi lido mais foi explicado

Paulo: Sim O gato preto, venha ver o por do sol e o barbaro azul falar de mulher que é maltratada e morta

Queila: Sim, livros que fala sobre subidas como o livro bife e a pipoca e o livro que conta a história do preá.

4- Sobre a construção das personagens, você poderia comentar aquelas que marcaram sua experiência de leitura e dizer por quê?

Aline: O retrato de dorian gray porque o homem não envelhe-se.

Bruno: Aquele homem que gostava de ver as pessoas sofrer aquilo é incrível que uma pessoa chegue a esse ponto.

Carla: o bife e a pipoca, porque eu gostei +

Dóris: Por exemplo os braços, um rapaz que se apaixona por uma mulher casada, e que também acha muito bonitos os seus braços.

Emília: A historia que marcou foi minha experiencia foi um louco.

Flávia: Sim, a historia que me chamou mais a atenção, foi *(não terminou a frase)*

Gabriela: Oque me marcou foi o personagem do conto “O gato preto” que o homem mata o gato e o esconde sobre um muro “ou parede da casa”.

Henrique: Por que se eu ler eles o dados e cada vez eu vou fuzir da vez melhor

Iago: Porque se eu ler todos os dias e cada vez eu vou ficar cada vez melhor.

Júlio: o personagem Prea da historia vasto mundo.

Kevin: O personagem homem do conto O Gato Preto, como que o escritor Edgar Allan Poe conseguiu criar um personagem bêbado, assassino e que ao mesmo tempo amar os animais?

Luciano: O Preá porque ele não sabia de nada que ia acontecer

Monalisa: O dia das bruxas porque todos os dias ia bruxa nas casa da senhora e com o monte de bruxas elas conseguiu desquistar todas

Nathan: Prea, por que ele teve coragem para mostra que conseguia subir a torre para mostra seu amor.

Otávio: Prêa, que conhece outra terra atraves da subida de Amor.

Paulo: O personagem preá porque o professor leu com cauma para nos e oque ele fez para conquista a menina.

Queila: Rodrigo, Tuca e Preá, porque as histórias deles são legais.

5- Ao longo do ano (2014), depois das leituras, você comentou, compartilhou com seus familiares sobre aquilo que sentiu durante os trabalhos, se foi válido, divertido; se houve algum aspecto negativo?

Aline: Conte para meus familiares e fiquei imaginando a História quando o prof contou.

Bruno: O gato preto: eu senti medo o misterio como o gato foi parar bem na cabeça da mulher. A causa secreta: eu senti implecionado o misterio como ele pode gostar do sofrimento das pessoas.

Carla: comentei todas que eu escutava na escola ainda mais a do bife e a pipoca que eu imaginava as cenas.

Dóris: Sim, quando o professor estava lendo e explicando as histórias, você se ve na história, imaginando a cena na sua frente, isso é muito emocionante.

Emília: sim eu comentei com meus familiares eu comecei a imaginar cenas enquanto o professor lia

Flávia: Não

Gabriela: Todas as leituras que o professor contava eu falava com minha familia alguns eu até imprimi para que meus familiares podem ver também. Oque minha familia mais gostou que eu falei foi o conto “O Barba Azul”.

Henrique: Eu vou falar nada pela minha família

Iago: Eu não falei nada para minha familia mais.

Júlio: Não

Kevin: Sim, a minha familia tava jantando ai quando nois terminamo eu cheguei na minha mãe e fiquei conversando com ela sobre a história do “gato preto”, perguntei para ela se existia um gato assombrado de verdade, ela riu e falou “não”

Luciano: Aconteceu quando o gato apareceu em cima da cabeça da mulher morta.

Monalisa: da noite das bruxas porque foi a que eu me edentifiqueimais

Nathan: Sim umas leitura eu arepiava outra eu emocionava e outras foi divertida como no livro de datico da historia do Pintinho

Otávio: Sim, expliquei contando fatos e partes destacada

Paulo: Não

Queila: Eu não comentei com minha família.

2- RESUMO DOS CONTOS LITERÁRIOS:

O objetivo da apresentação destes vinte e sete resumos é propiciar a quem analisa esta dissertação de mestrado uma rápida incursão nos enredos trabalhados com alunos de 6º ano. Tendo em mente a hipótese de que alguns dos títulos abaixo não tenham sido lidos pelo leitor ou leitora desta dissertação, os resumos servem, aqui, obviamente, não como leitura literária, mas como um sucinto embasamento para que se possam compreender as narrativas literárias e as minhas narrativas sobre o trabalho desenvolvido com a leitura e o letramento literário. Se, por ventura, um ou outro conto literário não seja conhecido por quem analisa esta dissertação de mestrado, deixo o convite para a leitura dos textos em sua íntegra, pois é nela onde encontramos a arte e a beleza da literatura.

1- Vasto mundo (2001)

Vasto mundo, de Maria Valéria Rezende, conta a história do garoto Preá, que chegou ainda criança à pequena cidade de Farinhada acompanhado de uma velha a quem chamava de avó. Preá cresce e se torna “personalidade” muito conhecida na cidade. Vive de pequenos serviços mostrando-se sempre à disposição dos outros moradores. O mundo de Preá resume-se à cidadezinha; nunca ultrapassara os limites dela. Na época das festas de São João, chega à cidade uma menina chamada Leninha. Preá fica completamente apaixonado por ela, esquecendo-se de tudo e de todos ao redor dele. Leninha é avisada de que Preá está apaixonado. Então ela promete que será namorada dele e de ninguém mais, mas ele tem de provar que a ama. Desafia-o a escalar a pontiaguda torre da igreja no domingo de São João e lá de cima mandar-lhe um beijo. Depois de muito esforço, ferimentos e dores, Preá chega ao topo da torre, agarra-se à cruz, mas quando olha para baixo, vê Leninha mandando-lhe adeus. Com o olhar, Preá acompanha o carro que leva a menina até que este some no horizonte. Nesse momento, os olhos de Preá desprendem-se do carro e ele descobre como é vasto o mundo.

-X-X-

2- Uma vela para Dario (1964)

Uma vela para Dario, conto de Dalton Trevisan, narra o drama vivido por Dario, um transeunte, que, devido a um provável ataque cardíaco, tomba no chão da calçada molhada pela chuva que caíra e ali fica exposto ao abandono, à curiosidade e à indiferença dos que por ali passam. O narrador do texto nos mostra algumas tentativas de socorrer Dario, mas ninguém quer assumir responsabilidades por um estranho. Falta solidariedade e sobra oportunismo, já

que, no decorrer da narrativa, todos os objetos que Dario portava somem, até mesmo sua aliança que era apertada e só saía quando ele molhava com sabão. A multidão o rodeia somente até alguém gritar que ele morreu. Então todos se dispersam, cada um para seu lado, enquanto o corpo de Dario permanece ao relento, abandonado, esperando a chegada do carro do IML. O único gesto realmente solidário é o de um menino de cor, que leva uma vela e acende ao lado do cadáver de Dario. A vela se apaga às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

-X-X-

3- Um louco (1884)

Na França do século XVIII, falece um importantíssimo juiz. Em vida, conquistara a admiração de toda uma sociedade, desde as crianças mais novas até os anciãos. Quando seus assessores reorganizam seu gabinete, descobrem um diário em uma das gavetas. A leitura dos registros revela outro lado do venerável caráter do juiz: o de um frio, cruel e louco assassino. O título do conto refere-se à maneira pela qual este juiz passa por uma radical mudança de personalidade, influenciado pelos inúmeros julgamentos, processos criminais e sentenças que aplicou a assassinos. No diário deste homem são lidas as reflexões sobre o ato de matar e o possível prazer que ele traz a quem o pratica. Em determinado ponto dessas reflexões, ele revela o desejo de também matar e sua iniciação se dá quando ele tira a vida de um passarinho, animal de estimação de um dos seus assessores. Para fazê-lo, aperta o bichinho com a mão, depois lhe faz três cortes no pescoço, lambe o sangue que lhe escorre pelos dedos. O prazer que sente é indescritível. Tempos depois ele pratica três crimes: assassina uma criança por estrangulamento e um jovem pescador, abrindo-lhe o crânio com uma enxada. O terceiro crime ele o comete condenando o tio do pescador à morte na guilhotina, uma vez que este homem era o único acusado pelo crime e sobre o qual recaíam todas as evidências. O juiz vai assistir à execução. Quando a lâmina desce, decapitando o condenado, ele vê o sangue que jorra e revela o desejo de banhar-se nele. Depois desse relato, não encontram mais nenhum outro.

-X-X-

4- O gato preto (1843)

A narrativa ocorre em 1ª pessoa. O narrador personagem está em uma prisão e relata os fatos que a inteligência dele não sabia explicar se eram coincidências ou acontecimentos sobrenaturais.

O narrador, que casou em idade jovem, diz gostar de animais. Entre os animais que tinha em casa - pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos e um macaco - o narrador escolhe um belo gato preto, chamado Plutão, como seu favorito. Mesmo com todo o afeto pelo gato, o narrador começa a sofrer mudanças de humor violentas e constantes, devido ao álcool. Ele começa a maltratar não só os outros animais, como também sua esposa. Durante a raiva incontrolável, ele poupa penas o gato.

Certa noite, depois de chegar em casa bêbado, o narrador castiga o gato, porque este evitava o contato com seu dono. Ele agarra o felino, que o morde na mão. Tomado pela raiva, o narrador puxa um canivete do bolso e arranca um dos olhos do gato. Na manhã seguinte, fica com uma sensação de remorso pelo

ato cruel que praticara, mas os efeitos do álcool logo fazem com que ele esqueça o mal praticado. Novamente ignorado pelo gato, ele fica irado e enforca o gato no galho de uma árvore.

Na noite em que Plutão foi morto, a casa da família do narrador queima, mas ele descarta qualquer possibilidade de conexão entre os eventos. No dia seguinte ao incêndio, que destruiu as posses do narrador, ele testemunha um grupo de vizinhos em torno de um muro que continuou de pé. Ao se aproximar, o narrador tem a impressão de ver a imagem de um gato com uma corda ao redor do pescoço na superfície da parede. Ele tenta explicar a existência da impressão, mas se vê perseguido pelo fantasma ao longo de muitos meses.

Uma noite, enquanto bêbado, o narrador descobre um objeto preto sobre um grande barril de álcool. Um novo gato apareceu, semelhante à Plutão, mas com um toque branco em sua pele. Como acontecera com Plutão, o narrador se apega muito ao gato. O gato se torna parte da família, muito adorado, também, por sua esposa.

No entanto, o narrador não pode resistir a sentimentos de ódio para com o gato. Esse sentimento de ódio se intensifica quando o narrador descobre que a mancha branca na pele do, misteriosamente, é a forma de uma forca.

Um dia, descendo para o porão do prédio que havia se mudado com sua esposa, o narrador tropeça no gato. Enfurecido, o narrador pega um machado para atacar o gato, mas sua esposa defende o animal. Irritado com a interferência, a raiva do narrador muda para a mulher e ele a golpeia com o machado no meio da cabeça, como um lenhador corta sua lenha.

O narrador, para se livrar das evidências, decide tirar proveitos das paredes úmidas da cave e enterrar o corpo atrás de seu gesso. Após feito o túmulo atrás das paredes, ele se dá conta que o gato se fora. Ele conclui que foi afugentado por sua raiva. No quarto dia após o assassinato, a polícia chega no apartamento do narrador. O narrador os leva a todas as instalações, mesmo no porão. No porão, o narrador tenta tirar o foco das suspeitas e comenta sobre a casa, ele bate com uma bengala a parede da qual o corpo de sua esposa está. Em resposta à batida, um grito sai trás da parede. A polícia invade a parede, descobrindo o cadáver escondido. Em cima da cabeça do cadáver, estava o gato desaparecido.

-X-X-

5- Meu tio Jules (1883)

Meu tio Jules conta a história de Joseph Davranche e as recordações que ele guardava de um tio. Joseph vinha de uma família que passava por dificuldades financeiras, mas que fazia questão de manter as aparências. Em casa, quem comandava as decisões era a mãe. O pai era um homem submisso à esposa, que tantas vezes desqualificava a família de origem do marido, os Davranches. A salvação financeira para eles seria Jules Davranche, que fora para a América e nas cartas que enviava dizia que enriquecera e que recompensaria a todos pelos prejuízos que ele causara no passado. O tempo passa, as cartas deixam de vir. Apesar de desconhecer o paradeiro de Jules, todos confiam que ele voltará e tirará a família da pobreza. Porém, durante uma viagem de barco na qual comemoravam o casamento da filha caçula, eles veem um marujo todo maltrapilho que vende ostras para sobreviver. Descubrem que

este homem é Jules Davranche. Os sonhos da família caem por terra, mas Joseph fica extremamente ressentido por não ter conhecido melhor seu tio Jules.

-X-X-

6- A causa secreta (1885)

Narrado em 3ª pessoa, *A causa secreta* conta a história de Garcia, um jovem médico recém-formado, que conhece Fortunato, homem capitalista, que se comportava de maneira *sui generis* quando lidava com as dores físicas e com o sofrimento de outras pessoas. Garcia observa essa peculiaridade, fica intrigado e decide estudar a mente do novo amigo, “decifrá-la”. Ambos abrem uma clínica médica na qual Fortunato trabalha com afinco, cuidando especialmente dos pacientes com ferimentos. Fortunato é casado com Maria Luísa, mulher muito frágil, que se incomoda com as experiências que o marido faz com animais. Garcia frequenta a casa de Fortunato e Maria Luísa. Acaba se apaixonando por ela. Em uma das visitas, encontra a mulher muito aflita por causa de um rato. Então, Garcia vai ao escritório e presencia Fortunato decepando as patas de um rato, que segura preso por um barbante. A cada pata decepada, Fortunato aproxima o animal de uma chama, contudo sem matá-lo, apenas para se satisfazer com a dor do bichinho. Garcia descobre neste ato a causa secreta do comportamento de Fortunato: *“Castiga sem raiva”, pensou o médico, “pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem”*. Tempos depois, Maria Luísa adoece gravemente vítima de tuberculose. Ela falece e no seu velório Fortunato descobre o amor de Garcia quando este beija o cadáver e rompe em choro. No entanto, ele não o interpela, pois prefere assistir ao sofrimento do amigo pela morte da amada.

-X-X-

7- O bife e a pipoca (1984)

O conto *“Bife e a pipoca”* que é parte integrante do livro *“Tchau”*, de Lygia Bojunga Nunes. A autora apresenta a história de dois meninos de classes sociais diferentes. Tuca é um menino pobre e Rodrigo de classe social alta, porém se tornam amigos, apesar das realidades serem diferentes. O enredo mostra a realidade das dificuldades que a criança pobre enfrenta perante a materialidade supérflua da vida da criança rica, demonstrando a relação de amizade que supera as dificuldades e preconceitos sociais. Tuca mora em um minúsculo barraco na favela; Rodrigo mora em um luxuoso e espaçoso apartamento. O conto começa com uma carta manuscrita, que um dos protagonistas, Rodrigo, remete ao seu amigo Guilherme, que se mudou do Rio para Pelotas, lamentando a saudade e contando as novidades da escola. Os termos “bife” e “pipoca” servem para destacar a distância social entre Rodrigo e Tuca. Ao ser convidado por Tuca para comer pipoca, Rodrigo propõe almoçar antes em seu apartamento para depois subirem para o morro. Nesse momento é que aparece a consciência da diferença de realidade. Tuca sobe ao apartamento de elevador e fica deslumbrado com a riqueza na qual vive o Rodrigo e sua bem estruturada família: alimentação farta, luxo, conforto, segurança. Depois do almoço, no qual

Tuca faz algumas “lambanças”, os dois amigos sobem o morro. Rodrigo sofre para alcançar o Tuca. Durante a subida, Rodrigo descobre a precariedade dos moradores da favela. Quando chegam ao barraco, Tuca passa muita vergonha, pois a mãe está embriagada e a tão aguardada pipoca acaba se espalhando pelo chão, para onde se atiram os irmãos mais novos de Tuca a fim de comê-las. Tuca e Rodrigo se desentendem; ficam alguns dias sem se falarem; mas depois voltam a conversar e a história termina com a promessa de Tuca que ensinaria o Rodrigo a pescar.

-X-X-

8- O bilhete premiado (1887)

Narrado em 3ª pessoa, *O bilhete premiado* conta-nos como o dinheiro, ou até mesmo a suspeição de um possível ganho na loteria podem alterar o modo como as pessoas se veem. Uma mulher e um homem estavam em casa. Ela fazia suas tarefas domésticas. Ele lia o jornal. A vida do casal era simples e eles mantinham um bom relacionamento. Apesar de não receber um alto salário, o homem estava satisfeito com a sua renda. Os dois conversavam. Em determinado momento, a mulher pede ao marido que verifique o resultado da loteria no jornal que lê. O bilhete que ela comprara era nº 26 e a série era nº 9.499. O homem constata que acertaram a série, mas não confere de imediato o número. Fecha o jornal e daí passam a conjecturar sobre o que cada um faria caso se tornassem ricos. Em um primeiro momento eles riem de felicidade, mas com o passar dos minutos os olhares revelam mudanças de postura, pois uma e outro passam a acreditar que, uma vez ricos, apenas um deles vai querer tomar conta do dinheiro gastando-o sem levar conta a opinião do outro. A situação torna-se detestável. O homem, como forma de destituir a mulher de seus devaneios consumistas, lê o número do bilhete: 46, não o 26. Passa, então, a maldizer de tudo ao seu redor e finalmente expressa a vontade de abandonar “aquela” vida miserável.

-X-X-

9- As formigas (1977)

Duas primas, uma estudante de Direito e outra de Medicina se instalam numa pensão bem estranha. Lá elas são recebidas pela dona do sobrado, uma velha gorda que conta que o inquilino anterior a elas havia deixado uma caixa de ossos no quarto. Interessada a estudante de medicina descobre que são ossos de um anão, extremamente raros. Ela resolve que vai montá-los. Durante a noite misteriosamente surge uma trilha de formigas que vai parar dentro da caixa com os ossos. Intrigadas as primas tentam se livrar das formigas, mas elas sempre voltam. A situação começa a piorar quando as jovens se dão conta que o esqueleto está sendo montado pelas formigas. Antes que o anão esteja pronto, elas resolvem abandonar o local às pressas no meio da madrugada.

-X-X-

10- Barba Azul (1697)

Barba Azul era um homem que possuía belas casas na cidade e no campo, baixelas de ouro de prata, móveis forrados com bordados e carruagens douradas. Mas, sua barba azul o tornava tão feio e horripilante que todas as mulheres fugiam ao vê-lo. Havia um mistério em torno desse homem: ele já havia desposado várias mulheres e ninguém sabia o que tinha acontecido com elas. Mais por interesse do que por afeição, uma de suas vizinhas aceita casar-se com ele. Ela ficara deslumbrada com a vida luxuosa que teria pela frente. Certa vez, tendo o marido a necessidade de viajar a negócios, ficando fora por seis semanas, ela recebe dele todas as chaves da casa. Ele lhe diz que pode abrir todas as portas que guardam as suas riquezas, porém a proíbe de entrar em seu gabinete e adverte a esposa que se ela o desobedecer, vai sentir toda a sua cólera. O marido parte. Sem conseguir conter a curiosidade, ela entra no gabinete e descobre um terrível mistério: Barba Azul assassinara todas as suas ex-esposas e pendurara os corpos nas paredes. O marido volta repentinamente e como punição pela desobediência, decide matá-la também. Porém, ela é salva pela irmã e pelos irmãos, que matam Barba Azul.

-X-X-

11- Uns braços (1885)

Uns braços é a história de Inácio, rapaz de 15 anos de idade que vai trabalhar como ajudante de Borges, um Procurador da Justiça, hospedando-se na casa dele. Borges é casado com D. Severina. Inácio acaba se encantando com os braços dessa senhora. Para Inácio as poucas vezes que via D. Severina com os braços nus era como se fosse um relaxamento pelo dia estressante que tinha no escritório de Borges. Certo dia D. Severina desconfia do interesse do rapaz por ela. Mesmo assim, fica com aquele pensamento e várias sensações lhe ocorrem. Por isso oscila entre tratar mal o rapaz e mostrar preocupação com o seu bem-estar. Num certo domingo, dia de descanso para Inácio, D. Severina vai até o quarto dele e o encontra dormindo na rede. Fica algum tempo o admirando, mesmo sem entender porque está fazendo aquilo, sentindo aquilo, e inesperadamente dá-lhe um leve beijo na boca. Nesse momento, Inácio estava num sono pesado, sonhando com ela, sem saber que era beijado realmente. Pouco tempo depois, Borges manda o garoto de volta a seu pai, e na despedida não vê D. Severina, levando consigo apenas as sensações vividas.

-X-X-

12- A cartomante (1884)

A cartomante é a história de Vilela, Camilo e Rita envolvidos em um triângulo amoroso. A história começa numa Sexta-feira de novembro de 1869 com um diálogo entre Camilo e Rita. Camilo nega-se veementemente a acreditar na cartomante e sempre desaconselha Rita de maneira jocosa. A cartomante está caracterizada neste conto como uma charlatã, destas que falam tudo o que serve para todo mundo. É um personagem sinistro, que apesar não ter nem o seu nome revelado (característica machadiana), destaca-se como um

personagem que ludibria os personagens principais. Rita crê que a cartomante pode resolver todos os seus problemas e angústias. Camilo já no fim do conto, quando está prestes a ter desmascarado seu caso com Rita, no ápice de seu desespero, recorre a esta mesma cartomante, que por sua vez o ilude da mesma forma como ilude todos os seus clientes, inclusive Rita. A mulher usa de frases de efeito e metáforas a fim de parecer sábia e dona do destino de Camilo, este que sai de lá confiante em suas palavras e ao chegar no apartamento de Vilela encontra Rita morta e é morto a queima roupa pelo amigo de infância, que já está sabendo da traição da esposa e o esperava de arma em punho.

-X-X-

13- Biruta (1961)

Este conto narra a história de Alonso e seu melhor amigo, o cãozinho Biruta. Dona Zulu é a mulher que tirou Alonso do orfanato (ao qual ele chama de asilo) e o levou para casa. Porém, ele é tratado com desprezo e vive sem carinho e sem conforto. Sua única grande alegria é Biruta. Acontece que o cão é muito arteiro e vive tirando a paciência de Dona Zulu, que não gosta de animais. Biruta vivia aprontando e quem sofria as consequências era Alonso. Leduína, a cozinheira da casa, pergunta se Biruta não entrara no quarto da patroa. Alonso fica preocupado. É noite de Natal. Todos na casa vão sair para a ceia, menos Alonso, que ficará com seu amigo. Até comprara um presente para ele. Surpreendentemente, Dona Zulu pede que Alonso empreste seu cãozinho para que ela o leve a uma festa. Diz que nela estará um garoto doente que vai adorar brincar com o cão. Alonso fica feliz em poder ajudar. Na realidade, é tudo mentira de Dona Zulu, e quem revela isso a Alonso é Leduína, que não gosta de enganação. O cachorro é levado e depois abandonado bem longe da casa. Alonso vai até a garagem onde dormia com seu cãozinho. Muito triste, apanha a bolinha que comprara de presente de Natal para o amigo, aperta-a ao peito chamando melancolicamente por Biruta.

-X-X-

14- Venha ver o pôr do sol (1970)

Raquel é uma mulher comprometida que, depois de muita insistência, resolve aceitar o convite do ex-namorado Ricardo para um último encontro. Misterioso, o homem pede que ela o encontre num antigo cemitério, onde segundo ele, ela veria o mais lindo pôr do sol. Juntos, eles penetram cada vez mais no velho cemitério e por mais que Raquel peça para que ele desista da ideia, Ricardo quer chegar ao túmulo de sua família. No caminho os dois mantêm uma conversa nostálgica e mórbida ao mesmo tempo, até que finalmente chegam ao mausoléu. Lá Ricardo resolve mostrar à Raquel o retrato de uma prima que morreu muito jovem e era muito parecida com a ex-namorada. Quando Raquel se aproxima da imagem ouve um forte estrondo. Ricardo a havia trancado em meio às gavetas que nem sequer eram de familiares seus. Antes de deixar que Raquel enfrente seu terrível fim, Ricardo lhe diz como enxergar o “pôr do sol mais belo do mundo”.

-X-X-

15- Dentro da noite (1910)

Dentro da noite é uma narrativa em 3ª pessoa que conta a história de um homem que sofre de um estranho transtorno compulsivo: espetar braços de mulheres com um alfinete. Esse homem é Rodolfo, que era comprometido com Clotilde. Em certo dia, ela se apresenta a ele com os braços descobertos. Ele fica fascinado com a beleza e a textura da pele do braço de sua namorada. Isso despertou nele uma vontade obsessiva: a de apertar aqueles braços, feri-los, tamanho era o seu desejo em possuí-los. Clotilde passa a ser assediada, acha estranho o pedido que ele faz: que o deixe espetar um alfinete no braço dela. Ela cede e a partir daí passa a sofrer fisicamente as consequências do transtorno do namorado. Até que a família descobre os ferimentos no braço da moça e a interpelam sobre as causas. Ela confessa as agressões. Rodolfo é excluído do convívio de todos. Daí em diante, dependente do prazer que sentia ao cometer o ato, ele passa a sair durante a noite pelo subúrbio a procura de mulheres para satisfazer seu vício.

-X-X-

16- O menino (1949)

Um menino tem verdadeira admiração pela mãe. Linda e jovem, ela o tratava sempre com muita doçura e o garoto tinha muito orgulho de mostrar para todos os colegas da escola que ela era sua mãe. Os dois se arrumam e saem de casa rapidamente, vão ao cinema. No caminho o menino se sente muito feliz da figura que faz ao lado da bela moça. Já no cinema, se sente impaciente ao esperar para entrar na sessão. Sem saber por que, sua mãe resolve esperar o filme começar, para depois entrar. Toda a inquietação passa quando os dois se sentam, um ao lado do outro na sala escura. Estranhamente a mãe escolhe uma fileira com três lugares vagos e do nada aparece um homem e se senta ao seu lado. O filme corre bem até que num momento de empolgação o menino olha para a mãe para fazer um comentário quando percebe que sua mão está sobre a perna do homem. Aterrorizado ele percebe que o homem e sua mãe estão de mãos dadas e não demora muito até ele perceber o que se passa entre os dois. O filme termina e os dois voltam quietos para a casa. Ao chegar em casa o menino olha para o pai, um homem velho e bom e quando vê sua inocência diante da atitude da mãe, resolve esconder o segredo envolvendo-o num carinhoso abraço.

-X-X-

17- Helga (1970)

Em *Helga*, o enredo literário é narrado em primeira pessoa por Paul Karsten. Karsten é brasileiro com ascendência alemã. Na juventude vai passar as férias e estudar na Alemanha. Paul depara-se com a eclosão da 2ª guerra mundial (1938-1945), situação que o obriga a permanecer no país e combater nas tropas alemãs. Instala-se na cidade Dusseldorf, onde conhece a jovem

alemã, Helga, e seu pai, o farmacêutico Wolf. Pai e filha perderam parte da família e dos bens no bombardeio durante a guerra; Helga, além de perder os bens e os membros família, teve uma das pernas mutiladas, circunstância que ocasionou a substituição por uma perna mecânica. Após o término da guerra, uma relação de amizade é estabelecida entre Paul e a família do velho Wolf. É por meio da convivência, que ambos traçam planos para a comercialização de penicilina. O único problema que não permite a concretização do negócio é a ausência de capital para o investimento. Paul, percebendo a condição financeira da família, resolve aplicar um golpe: pede Helga em casamento e na noite de núpcias foge com a perna mecânica da moça, vendendo-a em seguida. Por meio do furto, Karsten consegue o capital que tanto precisava para iniciar o negócio ilegal. Volta ao Brasil e enriquece, mas sua consciência fica para sempre atormentada pelo ato vil que cometera na Alemanha

-X-X-

18- Pai contra mãe (1906)

O conto Pai contra Mãe é uma narrativa em terceira pessoa, que ocorre no Rio de Janeiro nos tempos do Império. Becos estreitos, sujeira, miséria fazem contraponto com a riqueza e a ostentação dos donos de escravos. Cândido Neves é um caçador de escravos fugitivos, profissão que lhe rende o sustento. Cândido casa-se com Clara e ambos sonham em ter um filho. Clara engravida. Porém, os escravos fugidios começam a escassear e Cândido fica séria dificuldade financeira; desesperado e sem saber o que fazer para sustentar o filho, o pai chega ao extremo de ter que optar por colocar o bebê na Roda dos Enjeitados, para a criança não morrer de fome. Cândido cogita mil saídas para ficar com o filho, não encontrando nenhuma, sai de casa com o filho nos braços para depositá-lo na Roda. No caminho vê uma escrava fugitiva, e entregando o menino para um senhor, sai em perseguição da negra. Pegando-a, ela lhe suplica liberdade e diz que está grávida e não quer ter um filho escravo. Nesse momento miséria e escravidão entram em luta. Cândido vence, e entrega a escrava ao seu dono. Vítima da violência implacável de seu senhor a escrava negra aborta a criança que esperava. Cândido recebe pela caça o dinheiro de que precisa para poder ficar com o filho e sustentá-lo. O conto termina com a frase de Cândido que tenta justificar sua tirania: Nem todas as crianças vingam... O autor mostra a miséria humana, através dos dramas paralelos de um pai contra mãe, lutando por duas vidas, onde o indivíduo é capaz de aplacar sua consciência, mesmo tendo cometido o maior dos crimes, justificando a troca de uma vida pela outra.

-X-X-

19- Antes do baile verde (1970)

Neste conto de Lygia Fagundes Telles, uma jovem se prepara animada para o grande baile a fantasia de sua cidade, em que todos devem comparecer vestidos com roupas verdes. No quarto ao lado, seu pai doente parece agonizar em seus últimos minutos de vida. Tudo acontece no apartamento de Tatiana, que juntamente com sua empregada, Lu, preparam-se para um Baile Verde de

carnaval. Ambas estão apressadas, em especial Tatisa, preocupada em não chegar atrasada ao encontro de seu namorado, Raimundo. Lu vai ajudando Tatisa a terminar sua fantasia. É nessa situação que a empregada chama a atenção da jovem para a saúde de seu pai. Disse que esteve lá (no mesmo prédio); que o pai de Tatisa estava morrendo e que seria bom que ela fosse vê-lo. No decorrer da conversa, a garota deixa transparecer seu egoísmo em total indiferença ao pai. Transfere não só a culpa disso, mas também a responsabilidade para outrem (o médico e a própria empregada). Depois, tenta convencer a empregada de ficar com o pai naquela noite. Esta reluta a ideia alegando que não perderá o desfile de carnaval por nada. Tatisa tenta se convencer de que está tudo bem, até escutarem um gemido agonizante próximo, quando saíam do apartamento.

-X-X-

20- Missa do Galo (1889)

O conto *Missa do Galo* tem foco narrativo em primeira pessoa. É um conto retrospectivo, pois Nogueira – o narrador –, já adulto, relata um acontecimento do passado. O enredo se desenvolve quando ele tinha dezessete anos e estava hospedado na casa do escrivão Meneses, para estudar. Naquele ano, prolongou sua estada na Corte (Rio de Janeiro) a fim de assistir à Missa do Galo, apesar das férias já terem iniciado. O escrivão Meneses, mesmo casado com dona Conceição, uma santa, segundo o narrador, mantinha um caso extraconjugal com uma mulher separada do marido. Na casa, todos sabiam, inclusive sua esposa. Uma vez por semana, Meneses encontrava-se com a amante. A noite de Natal foi uma dessas ocasiões. O adultério declarado do marido de Conceição provavelmente a deixara carente afetivamente. Durante a noite, Conceição vai até a sala onde está Nogueira. Ao que tudo indica, o encontro parece premeditado por ela. O narrador esperava a hora da Missa do Galo. Ele por ingenuidade e inexperiência, não chega a captar exatamente as intenções de Conceição. Ela, por sua roupa, seus gestos, suas atitudes, seu andar, suas frases ambíguas parecem disposta a seduzir o estudante ingênuo. No entanto, nenhum envolvimento explícito acontece com eles. A conversa e o comportamento de Conceição fazem com que Nogueira fixe de tal forma a imagem da mulher na memória, que durante a missa do galo a que assistira, não parava de pensar na mulher. O narrador conta no final que, no ano seguinte, o escrivão Meneses morre de apoplexia. Quanto à Conceição, casou-se novamente, com o escrevente juramentado do marido.

-X-X-

21- O homem que sabia javanês (1911)

Numa padaria, dois velhos amigos confabulam. Entre risos e chacotas um deles conta ao outro a sua vida diplomática. Porém o outro estranha e quis saber como é que ele, um homem despreparado, pobre, sem cultura tornou-se diplomata. Ele disse que foi graças a ele saber falar o idioma javanês que atingiu tal vida. E contou sua história desde o início. Andava a fio numa tarde quando deparou com uma notícia no jornal: "*Procura-se um professor de javanês*".

Passou numa biblioteca e pesquisou o assunto procurando memorizar as coisas mais básicas. Foi até o interessado. Tratava-se de um velho barão que procurava alguém que soubesse javanês. Queria pagar uma promessa que fizera ao pai que por sua vez também fizera a promessa ao pai dele. Ninguém cumprira tal promessa, ninguém sabia o idioma javanês e o velho queria aprendê-lo para ler o livro do avô. Estava velho, sentia a morte perto e queria cumprir tal promessa. Com esperteza, começou a enganar o velho nas falas, pois também não sabia o idioma. Queria apenas ganhar dinheiro e diante das dificuldades que o barão apresentava, pois ele corrigia sempre o barão sem saber nada, ele propôs apenas ler, pois assim cumpriria a promessa. O barão gostou, seus filhos também aceitaram, porque afinal de contas eles desvendariam o conteúdo sem precisar se esforçar tanto. O malandro anotava algumas páginas, levava para casa, ia à biblioteca, procurava traduzir e dias depois trazia para o barão. Muitas vezes não conseguia tradução e inventava histórias, lendas passadas, fatos ocorridos há séculos. Contentes, os familiares do barão lhe adiantavam dinheiro, presentes. Foi indicado para a diplomacia. E o velho morreu. Em um baile de cônsules, o protagonista foi apresentado ao presidente como o único do país a saber o idioma javanês. O presidente pediu discursos, conversavam sobre a ilha de Java, as lendas locais. Foi indicado para um Congresso de línguas em Paris onde foi recebido com louvores. Chegou a publicar um livro sobre os costumes javaneses. Recebia prêmios, honrarias, louvores e muitos mimos, mas nunca soube nenhuma palavra do idioma javanês.

-X-X-

22- O caso da cara (1891)

O Caso da Vara é um conto narrado em terceira pessoa e tem como personagens, Damião e Sinhá Rita. O moço Damião foge do seminário por não querer seguir carreira eclesiástica. Esta havia sido escolhida por seu pai. Sem saber a quem recorrer, refugia-se na casa de Sinhá Rita, viúva com quem seu padrinho, João Carneiro mantinha relações não entendidas por Damião. Ao explicar seu desgosto pelo seminário, Sinhá Rita resolve ajudá-lo. Por isso, manda chamar João Carneiro a fim de que ele intercedesse junto ao pai de Damião. O rapaz em pouco tempo, está à vontade, contando anedotas que animam a negrinha Lucrecia, criada da casa. Sinhá Rita, percebendo a desatenção da menina com seus afazeres ameaça Lucrecia com uma vara. Isso significava que se ela não terminasse suas tarefas até à noite seria punida. Damião resolve que a protegeria, caso Sinhá Rita resolvesse surrá-la com a vara. João Carneiro é colocado a par da situação e envia um bilhete, dizendo à Sinhá Rita que o pai do rapaz resistia a ideia de vê-lo fora do seminário. Ao bilhete Sinhá Rita responde que ele salve o moço ou nunca mais vai vê-la. À noite, quando era hora de recolher os trabalhos, Lucrecia não tinha terminado o seu. Sinhá Rita, irada, pega a menina pela orelha e pede a Damião a vara. Ele vacila, mas decide proteger-se a si mesmo e, apesar das súplicas de Lucrecia, ele alcança a vara. Lucrecia é duramente castigada.

-X-X-

23- Conto de escola (1884)

O personagem principal Pilar está dividido entre a Escola e o tempo que acredita estar perdendo dentro dela. Mas com medo dos castigos que seu pai lhe aplica com vara de marmelo, resolve ficar na escola. Na escola, recebe do colega Raimundo, filho do mestre, uma proposta: trocar uma explicação por uma moeda de prata. Outro aluno, Curvelo, vai ao mestre e delata os colegas. O severo professor, Policarpo, castiga os meninos, batendo neles com a palmatória. Pilar promete vingar-se, mas Curvelo foge com medo. No dia seguinte, após sonhar com a moeda, Pilar sai com a intenção de procurá-la, já que o mestre, antes da punição a havia atirado na rua. Procurando pela moeda, Pilar se sente atraído por um batalhão de fuzileiros. Acompanha-o e depois retorna para casa sem moeda e sem ressentimentos.

-x-x-

24- Noite de Almirante (1884)

O conto *Noite de Almirante* é narrado em terceira pessoa. Conta a história do marinheiro Deolindo, que três meses antes de iniciar uma viagem, conhece a mulata Genoveva; apaixonados ambos fazem um juramento de fidelidade. Ao regressar depois de oito meses, Deolindo apresenta um semblante de felicidade na expectativa de rever a amada, notado por seus companheiros marujos que anteveem uma noite de almirante ao marinheiro, ou seja, uma grande noite nos braços de Genoveva. Porém ao chegar à casa de Genoveva, Deolindo, ouve de D Inácia, que a moça estava com outro, morando na Praia Formosa. O marinheiro vai até a Praia Formosa e encontra Genoveva, mas esta se mantém indiferente e distante, fala do amor que sentiu por ele, mas diz que seu coração mudara. Triste e cabisbaixo, Deolindo diz a ela que vai se matar, mas Genoveva não acredita em sua ameaça. No dia seguinte, diante dos amigos e colegas marinheiros, Deolindo apresenta-se com ar de satisfação e felicidade, transparecendo que realmente teve uma noite de almirante, optando por aparentar e não permitindo que sua vergonha fosse exposta aos companheiros.

-x-x-

25- Companhia à noite (1940)

Dois homens cavalgam durante a noite rumo a uma cidade onde farão negócios. Trata-se do patrão e de seu empregado. Este, no passado, fora um temido jagunço, autor confesso de homicídios. No presente, diz ser homem de bem, cuja maior qualidade é não ter medo de absolutamente nada. Todos precisam descansar, inclusive as montarias. Como demorarão ainda muito tempo para chegar ao destino, decidem procurar abrigo na sede de uma fazenda. Descobrem que o lugar está abandonado, inclusive a casa grande onde entram. O patrão observa a casa, vê as pinturas e os retratos antigos na parede. Duas figuras aparecem a sua frente. São os fantasmas dos antigos proprietários: um homem e uma mulher. Apenas ele vê, mas tem vergonha de contar ao empregado acreditando que este zombaria dele por causa do medo que estava

sentindo. Os fantasmas conversam, mas ele não os ouve. A mulher vai duas vezes ao quarto em que o empregado dorme. Depois da segunda vez, ela se dirige ao patrão como querendo avisá-lo de um perigo. Este nota um ferimento em seu pescoço, possível causa de sua morte. Além do ferimento, admira o bonito colo da mulher. Ela se constrange, fala ao marido e os dois desaparecem. A leitura dá pistas que levam a crer que o empregado é o seu assassino. Amanhece o dia, o patrão mente ao empregado dizendo que dormira bem. Os dois partem, mas o patrão, depois de muito tempo, ainda tenta entender se o que se passou com ele foi verdade ou ilusão.

-X-X-

26- Cantiga de Esponsais (1884)

Cantiga de Esponsais, narrado em 3ª pessoa, conta-nos a história de mestre Romão, músico conhecido no Rio de Janeiro, nos idos de 1813. Seu comportamento, normalmente circunspecto e triste, transformava-se ao reger. Diante da orquestra, mestre Romão experimentava intensa alegria e satisfação. Durante toda a vida, o mestre acalentou o sonho de ser um grande compositor, contudo faltava-lhe inspiração, apesar de ser exímio executor de peças alheia. Logo que casou, aliás, mestre Romão, começou a composição de uma peça - uma cantiga de esponsais, a qual, mesmo após a morte precoce da esposa, permaneceu inacabada. Depois de uma apresentação na Igreja do Carmo, mestre Romão foi para casa, sentindo-se adoentado. Pediu a pai José, um preto velho com quem morava, que lhe buscasse remédios. De qualquer forma, mestre Romão pressentia que a sua vida estava no fim. Isso fez com que ele retomasse sua antiga peça, numa última tentativa de concluí-la. Pediu que colocassem o cravo na sala do fundo por ser mais arejada. Dali, ele podia ver um jovem casal no parapeito da janela de uma casa próxima. Sentou-se ao cravo e tentou repetidas vezes continuar a peça. Seus esforços, porém, foram inúteis. Desesperado rasgou as partituras. Nesse momento, ele ouviu a moça que, feliz na companhia do marido, entoava uma música jamais ouvida, inédita, justamente e que mestre Romão procurara durante anos sem achar nunca." Morreu decepcionado nessa mesma noite.

-X-X-

27- O retrato oval (1842)

Um cavaleiro chegara ferido num cavalo com o seu servo a um castelo o qual parecia abandonado recentemente. Uma decoração rica, porém, estragada. Nas paredes do quarto em que o cavaleiro ficara, eram penduradas várias pinturas modernas, porém alegres. A arquitetura bizarra tornava as pinturas necessárias. O cavaleiro sentiu grande interesse e ordenou ao seu servo que fechasse os maciços postigos do quarto, pois já era noite, que acendesse os bicos de um alto candelabro que estava à cabeceira da cama e que corresse de par em par as cortinas franjadas de veludo preto que envolviam o leito. O cavaleiro pediu tudo isso porque se não adormecesse, poder contemplar os quadros e ler um diário que ele achou sobre a almofada. Esse diário descrevia e criticava os quadros. Ele leu por muitas horas o diário e

contemplou os quadros enquanto as horas se passavam. Ele mudou o candelabro de posição, revelando um canto do quarto o qual não tinha visto. E assim é que viu um retrato de uma jovem virando adulta. Essa jovem tinha um marido que passou a vida inteira dela pintando-a. E no final da obra, ela estava morta.