



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV – MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ALINE GISELI DA SILVA LIMA

UMA PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mamanguape-PB

2016

ALINE GISELI DA SILVA LIMA

UMA PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Mamanguape–PB

2016

L732u

Lima, Aline Giseli da Silva.

Uma proposta de círculo de leitura no ensino fundamental /
Aline Giseli da Silva Lima.- Mamanguape-PB, 2016.
78f.

Orientadora: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAÉ

1. Leitura - ensino. 2. Círculo de leitura - formação.
3. Leitura compartilhada. 4. Letramento literário.

UFPB/BC

CDU: 372.41(043)

ALINE GISELI DA SILVA LIMA

UMA PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Presidente – Orientadora

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel - UFPB
Examinador Interno

Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino - UEPB
Examinador Externo

Às minhas mães Eliete Lopes e Maria das Graças da Silva, pelo amor incondicional e pelo exemplo de uma trajetória de vida dedicada ao amor e à construção de um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

Durante minha caminhada, nunca estive sozinha, sempre pude contar com amigos e familiares que estavam ao meu lado, dando suporte e palavras de ânimo. A todos, agradeço imensamente.

Agradeço a Deus, que me dá força e vida para seguir em frente.

A Acidália Gomes, pela ajuda constante, por me encorajar, pelo amor e dedicação. Teremos sempre algo a mais a ser conquistado.

À professora orientadora Marineuma de Oliveira, pela paciência e parceria, por ter me orientado e me inspirado em meu trabalho em sala de aula.

Aos professores do Mestrado, pelo compromisso com uma formação docente de qualidade.

Aos professores da Banca Examinadora, pela disposição em avaliar.

A todos os meus alunos e alunas, pela colaboração e por dar sentido ao meu trabalho em sala de aula.

Aos amigos da turma do mestrado, pelas experiências de aprendizagem, em especial, a Virgínia Borges, pelos momentos partilhados e pela construção de uma amizade.

À CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior- Ministério da Educação), pelo interesse e incentivo em melhorar a educação pública no país.

Esta é uma confissão de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. E, como não foi profundamente trabalhada pelo pensamento, a sua tendência é a de não ter sutilezas e de reagir às vezes com um verdadeiro pontapé contra os que temerariamente ousam transformá-la numa linguagem de sentimento... E de amor. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

(Clarice Lispector).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal pesquisar sobre os tipos de texto lidos, espontaneamente, fora da escola, por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, e incentivar neles o gosto pela leitura, através de uma proposta de formação do círculo de leitura, que considera a leitura compartilhada uma importante ferramenta na formação de novos leitores. Por acreditar no poder de transformação da leitura na vida de jovens, visamos à ampliação do repertório de leitura desses estudantes, fazendo-os obter o hábito da leitura, que pode durar por toda a vida. Esta proposta de trabalhar com a leitura visa a incentivar o hábito de ler e também orientar os educandos sobre a obra a ser lida, formar alunos leitores, trabalhar as peculiaridades do texto literário, dentre outros objetivos específicos. Com isso, buscamos despertar a capacidade crítica de ler textos, conscientes de que a literatura atua como um agente que amplia a visão de mundo e humaniza o indivíduo, além de ser um direito à qual todos têm. Para desenvolver nossa pesquisa, recorreremos a Solé (1998), sobre a leitura e as estratégias de leitura; aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), um dos documentos oficiais de ensino, acerca do que se espera do ensino de literatura. No que diz respeito à formação do leitor, recorreremos a Bordini e Aguiar (1993). Quanto ao que se refere especificamente à literatura, bem como à leitura do texto literário, recorreremos a Jouve (2012). Para refletir a respeito do ensino de literatura e dos manuais didáticos, recorreremos a Pinheiro (2006). Ainda recorreremos a Colomer (2007), no que se refere à importância de compartilhar a leitura. Tomaremos, ainda, os estudos de Cosson (2012, 2014), para refletir sobre o letramento literário e elaborar a proposta de formação do círculo de leitura. A metodologia usada foi a criação de um círculo de leitura, com a leitura de textos de diversos gêneros textuais, e discussões acerca da obra lida. Buscamos, com este estudo, apresentar um norte para que outros educadores reflitam e ajam na busca da formação de novos leitores.

Palavras-Chave: Leitura. Ensino. Círculo de leitura.

ABSTRACT

The present work has as main objective to encourage the liking for reading in students of the 9th grade of elementary school in a public school. Believing how powerful the reading can be to transform the youths and their lives, we aim to expand the reading repertoire of these students, making them gain the habit of reading, which can last for a whole lifetime. This proposal to work with reading aims to encourage the habit of reading and also guide the learners about the work to be read, training them to be 'readers students', working on the peculiarities of the literary text, among other specific objectives. Thus, we attempt awaken the critical ability to read texts, conscious how literature acts as an agent that broadens the worldwid view and humanizes the individual, as well as being a right guaranteed to everyone. To develop our research, we resort Solé (1998), about the reading and reading strategies; to the National Curricular Parameters (1998), one of the official teaching documents, about what is expected of literature teaching. About what concerns to the formation of the reader, we resort to Bordini and Aguiar (1993). As for what specifically refers to literature, as well as reading the literary text, we resort to Jouve (2012). To reflect on the teaching of literature and textbooks, we refer to Pinheiro (2006). We still refer to Colomer (2007), concerning the importance of sharing reading. We also take the studies of Cosson (2012, 2014) to reflect on literary literacy and elaborate the proposal of formation of the reading circle. With this work, we expect to present an orientation for other educators to consider these aspects and act looking for the formation of new readers.

Keywords: Reading. Teaching. Reading circle.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES	15
1.1 ESCOLA E LEITURA	17
1.2 A LEITURA NOS MANUAIS DIDÁTICOS.....	20
1.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR	23
2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TEXTO LITERÁRIO	28
2.1 POR QUE LER LITERATURA?	29
2.2 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	31
2.3 REFLEXÕES ACERCA DO CÂNONE LITERÁRIO	34
3 A LEITURA COMPARTILHADA	38
3.1 POR QUE COMPARTILHAR A LEITURA?	40
3.2 O CÍRCULO DO LIVRO.....	41
4 METODOLOGIA.....	46
4.1 ASPECTOS SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	46
4.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	48
4.3 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	59
ANEXOS	62

INTRODUÇÃO

Na sociedade extremamente consumista em que vivemos nos dias de hoje, o hábito de leitura literária torna-se cada vez mais raro. As crianças nascem em meio a inúmeros aparatos tecnológicos, a muitos produtos digitais, como celulares, *tablets*, computadores etc, formando, assim, uma geração familiarizada com a tecnologia, mas sem as competências necessárias para lidar com a linguagem de forma eficiente, nas diferentes situações comunicativas a que os educandos estão expostos, diariamente.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, em 2012¹, o brasileiro lê, em média, dois livros por ano. Esse número revela a deficiência leitora do nosso país. Entretanto, percebemos que inúmeros projetos de incentivo à leitura têm sido realizados em nosso país, visando a mudanças nessa situação.

Esse quadro mostra como é preocupante a falta do hábito de leitura literária do brasileiro, que fica atrás, inclusive, de outros países da América do Sul, como a Argentina e o Chile, que têm a média de 4,6 e 5,4 livros lidos por ano, respectivamente. Essa realidade não é diferente na escola. Segundo a mesma pesquisa, entre os estudantes, os mesmos leem 1,2 livros por iniciativa própria.

Incentivar esse hábito não é dever apenas do governo, mas também da família e dos educadores que fazem parte da formação da criança. Por isso, consciente do meu papel como educadora e como agente direta nessa missão, leitora constante, desde a infância, conhecendo os benefícios que a leitura proporciona, além de ser um direito do ser humano, não poderia ficar ausente desse papel e de enfrentar o desafio, que é o incentivo à leitura literária no Brasil.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, em 1998, fala-se muito em uma inovação na prática do ensino, através de uma proposta que busca organizar o currículo de forma que não se fragmentize as disciplinas, especificamente para o ensino de língua Portuguesa. Propõe-se a não concentração em conteúdos gramaticais, mas sim, nos usos sociais da língua.

Os PCN são um dos documentos oficiais de ensino que aborda questões sobre o ensino de leitura na escola, visando a oferecer um subsídio ao professor em relação ao desenvolvimento de

¹ Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, em 2012, com o tema “Retratos da leitura no Brasil”. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. < Acesso em: 10 out. 2015.

seu trabalho em sala de aula.

Tal documento tem o papel de dar um apoio para que o professor tenha suporte metodológico de como trabalhar o texto literário em sala, de modo que motive os alunos a ler e a interpretar as obras. Tal prática se tornou um desafio, visto que a leitura literária hoje concorre com a internet, que é muito atrativa para os jovens, enquanto a leitura literária, por ser uma atividade complexa, geralmente, fica em segundo plano.

Um dos desafios do professor de Português é o ensino de literatura no ensino básico. A literatura, como disciplina institucionalizada, é privilégio apenas do ensino médio, ficando o ensino fundamental com uma lacuna no que se refere ao trabalho com o texto literário. Em contrapartida, nos anos anteriores, durante a pré-escola e a alfabetização, a criança está em contato com a leitura da literatura infanto-juvenil, seja oralmente ou através da leitura feita pelo professor ou pelos pais.

O Brasil (1998) aborda a importância de se trabalhar com os gêneros orais e escritos em sala, colocando o aluno em contato com a linguagem como prática social. Apesar dessa preocupação com os gêneros textuais, percebemos que o texto literário é pouco abordado no documento, o qual chama a atenção para a definição do que é o texto literário.

Percebemos, entretanto, que não há uma sistematização do ensino de literatura nos documentos oficiais, especificamente nos PCN. Portanto, eles pouco oferecem de apoio para o trabalho do professor em sala.

Uma crítica feita, tanto nos PCN como nas Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, é o fato de muitas vezes se tomar o texto como pretexto para o tratamento de questões, como valores morais ou tópicos gramaticais, prática ainda muito realizada nas escolas.

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (PCN, 1998, p.27).

Utilizar um texto apenas para explorar conteúdos gramaticais é matar toda a riqueza do texto, seja ele literário ou não, entretanto, questões como essa ainda estão muito presentes nas aulas de Língua Portuguesa, tanto no ensino fundamental como no médio.

Compreende-se a leitura como produção de sentidos, em que se espera uma resposta do

leitor que o lê, em uma determinada situação social, e é através da troca entre leitor e obra que acontece a interação. E, ao final do ensino médio, espera-se que o aluno tenha desenvolvido conhecimento sobre a linguagem e seus efeitos de sentido, compreendendo e analisando textos de modo crítico.

Para que tal objetivo seja alcançado, é preciso colocar o aluno em contato com o texto, não apenas com teorias e contextualizações históricas, pois é no contato com os textos que os educandos vão ser capazes de refletir sobre os usos da língua, analisando os usos e as formas de dizer, como o contexto, o gênero, os interlocutores e as inferências percebidas no texto. A esse respeito, recorremos a Lajolo (2008), que nos lembra que as experiências de leitura que a escola proporciona precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem, competentemente, com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social.

Colomer (2007), assim como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM (2006), outro documento oficial de ensino, demonstra como o professor deve ter cuidado ao selecionar o livro para levar à sala de aula, de modo que não se leve apenas textos que fazem parte do cânone, o qual explicaremos no último capítulo, pois esse impacto pode afastar ainda mais o aluno da literatura. Entretanto, uma das possibilidades metodológicas que o professor pode utilizar é levar músicas, histórias em quadrinhos, que fazem parte do universo do aluno, para que através disso, os educandos possam chegar aos conteúdos como, por exemplo, estudar os elementos da narrativa, através da música popular brasileira. É preciso que os alunos desenvolvam a capacidade de contextualizar o texto lido e relacioná-lo ao seu contexto social, analisando criticamente os fatos que acontecem no mundo. Para isso, o professor deve ter conhecimento de quais gêneros deve levar para desenvolver tais habilidades.

Infelizmente, a realidade que vivenciamos é totalmente diferente do que se sugere. As aulas de literatura nem sempre fazem o aluno pensar, mas apenas reproduzir características da escola literária e decorar os fatos históricos ou biográficos; pouco se trabalha o texto em si ou a leitura em sala de aula.

O contexto visto nos PCN, aliado à constatação de que os alunos não têm a leitura literária como hábito, leva-nos a formular a nossa justificativa, delineando, assim, a investigação que norteará nossa pesquisa. Além disso, o trabalho justifica-se, academicamente, como contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente de leitura, no ensino fundamental, no que se

refere à formação de novos leitores.

Portanto, nosso objetivo geral é pesquisar sobre os tipos de texto lidos, espontaneamente, pelos alunos fora da escola e incentivar neles o gosto pela leitura, através de uma proposta de formação do círculo de leitura, que considera a leitura compartilhada uma importante ferramenta na formação de novos leitores.

Diante do objetivo geral citado, de maneira específica, esta proposta de intervenção didática pretende: realizar uma pesquisa através de um questionário aplicado sobre o atual hábito de leitura dos discentes; orientar os educandos sobre a obra a ser lida e como se dá o funcionamento de um círculo de leitura; formar alunos leitores, que aprendam e se ajudem, considerando a leitura como um processo de interação entre texto e leitores; debater sobre a relevância da leitura, levando em conta o poder humanizador que a literatura tem, observando aspectos nas obras escolhidas para a leitura, durante a pesquisa.

Como fundamentação teórica, para esta pesquisa, recorreremos a Solé (1998), sobre a leitura e as estratégias de leitura; aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), um dos documentos oficiais de ensino, acerca do que se espera do ensino de literatura. No que diz respeito à formação do leitor, recorreremos a Bordini e Aguiar (1993). Quanto ao que se refere especificamente à literatura, bem como à leitura do texto literário, recorreremos a Jouve (2012). Para refletir a respeito do ensino de literatura e dos manuais didáticos, recorreremos a Pinheiro (2006). Ainda recorreremos a Colomer (2007), no que se refere à importância de compartilhar a leitura. Tomaremos, ainda, os estudos de Cosson (2012, 2014), para refletir sobre o letramento literário e elaborar a proposta de formação do círculo de leitura.

Quanto à organização, este trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira parte, o enfoque foi dado a questões teóricas sobre leitura e sobre a formação do leitor literário. Na segunda parte, abordaremos o texto literário e o letramento literário, como prática social. Na terceira, mostraremos a importância de se compartilhar a leitura e o que é o círculo do livro. E, finalizando, na quarta parte, apresentaremos uma proposta de intervenção com os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo, juntamente com a análise dos dados obtidos.

A pesquisa tem uma relevância significativa para o estudo sobre o ensino de leitura, ao trazer a preocupação da falta do hábito da leitura em estudantes, pois é dever da escola, também, assumir essa responsabilidade e trabalhar essa problemática, para ajudar a formar novos leitores. Esperamos que esta pesquisa provoque nos alunos o interesse pela leitura do texto literário e a

capacidade de análise crítica, em relação aos textos.

Além de mudar o hábito dos educandos participantes, espera-se que esta pesquisa possa ser um exemplo e um norte para que outros professores, com inquietações como as minhas, possam também trazer esse tema para a sala de aula e, assim, unidos, possamos ajudar a transformar este país em uma verdadeira pátria leitora, sabendo do meu papel como formadora e educadora de uma geração, enquanto cidadã e professora, e reconhecendo a literatura como um direito a que todos têm, considerando-a, também, como um instrumento poderoso na educação de nossos jovens.

A escola é um espaço apropriado para introduzir este contato com a leitura, capacitando os alunos a lidar com as diversas situações de leitura exigidas pela vida social e ajudando-os a olhar o mundo, numa visão crítica, para que possam agir para transformar sua realidade.

1. A LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES

O primeiro pressuposto que temos que entender sobre a leitura é a de que ela não está apenas restrita ao impresso. A leitura é algo muito amplo e está presente praticamente em todas as situações cotidianas as quais vivemos, como por exemplo: ler o choro de uma criança, ler as estrelas, ler as partituras, etc.

Definir o conceito de leitura é algo tão complexo como é o ato de ler. Baseamo-nos em Solé (1998), ao afirmar que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Tal processo é muito particular de cada leitor, pois entre tantos fatores, também vai depender de cada objetivo pretendido. Para toda leitura, há um objetivo, mesmo que este seja o prazer proporcionado por diversos gêneros textuais.

Embora pareça simples, o ato de ler implica manejar, com destreza, a habilidade de decodificar e aportar ao texto nossa experiência e conhecimentos prévios, isso faz com que um mesmo texto tenha significados diferentes para um mesmo leitor que o leia em momentos diferentes da vida. A autora citada considera quatro concepções de leitura: a cognitiva, a estruturalista, a discursiva e a sociointeracionista. É importante que consideremos a leitura como um processo, através do qual passamos a conhecer a si mesmo e que, através dele, possamos adquirir novas aprendizagens.

Para adotarmos uma perspectiva de leitura, precisamos esclarecer todas as concepções e suas implicações, considerando que a escolha da perspectiva de leitura pelo professor irá traçar a maneira como o mesmo aborda e trabalha o texto em sala de aula.

Na perspectiva da leitura cognitiva, o leitor identifica primeiro as letras para depois combinar as sílabas e formar as palavras, que, por sua vez, formarão frases. Portanto, a decodificação é a chave para a aprendizagem da leitura. Essa concepção vigorou e ainda vigora em muitas escolas atualmente. A leitura é entendida como um processo de decodificação, portanto, o leitor deve extrair a mensagem no texto. Os problemas de leitura constam na dificuldade de extração, ou seja, o leitor não consegue decifrar letras e palavras. Então, para o leitor ler basta ter domínio do código. Porém, ler é muito mais que decifrar e não depende apenas do texto.

Já para o grupo estruturalista, o centro da leitura é o leitor, pois é dele a responsabilidade de atribuir sentido ao texto. Será o leitor que vai elaborar e testar hipóteses sobre o texto,

relacionando à leitura ao seu conhecimento de mundo. Para a concepção estruturalista, a leitura está centrada unicamente no texto, para o texto só há uma interpretação e prevalece o que o autor quis dizer. Tal concepção exclui a dinamicidade e a possibilidade de interação entre o leitor e o texto, para a construção do significado, pois cabe ao leitor descobri-lo. Essa perspectiva se opõe à cognitiva, pois ela já estaria ligada apenas ao leitor, concluindo que é o texto que confirma ou não as suas hipóteses.

Ao mesmo tempo que essa teoria é interessante, pois chama atenção para a leitura, ela não considera seus resultados, pois ignora que o sentido do texto é resultado de uma construção social, porque se o sentido apenas depende do leitor, este pode ler só aquilo que deseja ler.

No modelo sociointeracionista, a leitura é uma elaboração de sentido do leitor, face ao texto, causado pela junção entre leitor e texto. Felizmente, tal concepção vem sendo debatida bastante, contrapondo a concepção que considera a decodificação.

As duas últimas teorias são conciliatórias, pois consideram o leitor tão importante quanto o texto e a leitura é o resultado dessa interação. Na perspectiva da análise do discurso que provém da linha francesa, a leitura é uma construção de sentidos, que, partindo de várias direções, permite-nos acessar os sentidos. Não só quem escreve, mas também quem lê produz sentido. Assim, a concepção discursiva considera os efeitos de sentido, compreendendo-os, e não apenas interpretando-os.

Por essa razão, adotaremos aqui uma perspectiva interacionista de leitura, por acreditar que a interpretação de um determinado texto é resultado da interação entre o texto e o leitor, que utiliza seus conhecimentos de mundo e do texto para formar sua interpretação. A intenção não é centrar nem só no leitor, nem no texto, mas como uma colaboração.

É preciso esclarecer, também, a ideia popular de que ler é apenas decodificar o código linguístico. Ler efetivamente acontece

quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam, então estamos procedendo leitura, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1986, p. 17).

Portanto, ler, mesmo que individualmente, é um ato social e aprender a ler é mais que adquirir uma habilidade, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2012, p. 40).

Esclarecemos que a leitura não se trata apenas do texto verbal, pois há uma imensa relação entre imagem e escrita. Não estamos falando aqui de um método de leitura, pois não há uma fórmula de estratégias para promover a leitura, pretendemos repensar sobre o que fazer para atingir objetivos, como: decodificar, compreender a leitura, aprender significativamente etc.

Quando lemos, fazemos previsões, sobre o texto, que podem ou não se confirmar. E isso é difícil de explicar, pois se trata de um processo interno. Trabalhar a leitura na escola é imprescindível, tanto no nível fundamental quanto no médio, porque na sociedade letrada na qual vivemos, aprender a ler proficientemente gera uma vantagem social muito importante, em relação às pessoas que não possuem tal habilidade, de forma mais aprofundada.

Dizer que a leitura é um processo interativo implica acreditar que, ao ler, o leitor aciona conhecimentos e interage com o tempo para chegar à compreensão do texto. Para que isso ocorra, o professor deve promover a leitura em sala de aula, para que o aluno tenha oportunidade de ser o sujeito ativo em sua leitura, e, ao realizar esse ato, o sujeito estará efetivamente num letramento literário, operando diferentes conteúdos. Sobre a relação leitura e escola, iremos desenvolver mais esse tema no próximo tópico.

Portanto, é preciso que este trabalho possa ser uma reflexão para que professores, que são multiplicadores de leitores, possam desenvolver sua própria estratégia, ancorada nessa concepção de leitura interativa.

1.1 ESCOLA E LEITURA

A história da leitura precede a literatura, pois a leitura surgiu com a escrita e esta como meio de comunicação, posteriormente sendo socializadas. Assim, os membros da sociedade puderam ter mais acesso à escrita, já a escola, a responsabilidade de ensinar a tarefa de decodificar as letras e alfabetizar.

A história da leitura lida com uma instituição, no caso a escola, uma técnica, pois trata-se de um código e uma tecnologia, que é o suporte, como já foram o barro, originalmente, o papiro, o pergaminho, o papel e agora já podemos citar o meio virtual. A cada tempo, a escrita foi sendo facilitada e socializada, logo a história da leitura consiste na possibilidade de ler.

A escola, muitas vezes, é o único local onde o aluno pode ter contato com a leitura escrita, pois hoje tornou-se algo cada vez mais rara essa leitura antes coletiva na sociedade. Ouvir a

leitura do professor em voz alta, participar do folclore oral, ouvir histórias infantis eram práticas de leitura compartilhada nas famílias; hoje, essas práticas pouco existem, cabendo à escola proporcionar e oferecer ao aluno este contato mais direto com a leitura. Interessamo-nos aqui por essa leitura: a escolar, especificamente pela leitura escolar de hoje.

Apresentar este contato com a leitura, desde a infância, é importantíssimo, pois ajuda a criar crianças leitoras. Embora não seja uma regra, é muito mais provável que crianças providas, de um ambiente familiar, onde a leitura é incentivada, tenham mais facilidade para levar esse hábito por toda a vida. Entretanto, nem todas as crianças possuem esse acesso, por isso esse papel é atribuído também à escola, pois, segundo Lajolo (2008, p.105), “o espaço escolar é um espaço no qual textos têm uma circulação, programada, experimental.” Ainda sobre a prática de leitura na escola, a autora afirma o seguinte: “O caráter coletivo da leitura que a escola patrocina pode também recuperar o caráter coletivo e socializado de práticas sociais de leitura e escrita”(Lajolo, 2008, p. 106).

Entretanto, para que a leitura esteja no âmbito escolar, faz-se necessário um professor que seja, antes de tudo, leitor. Esse tema perpassa, inclusive, a formação do professor de literatura, que, muitas vezes, teve um contato obrigatório com os livros, durante seu ensino médio, repleto de exercícios gramaticais, quando é comum a prática de usar o texto como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais e para a leitura obrigatória apenas para o vestibular ou para preencher as fichas de leitura, contidas nos chamados livros paradidáticos.

Muitas vezes, o professor leva essa experiência negativa para a sua prática docente, dificultando mais ainda o sucesso do ensino de leitura. O desconhecimento de diversos gêneros textuais aliado à falta de conhecimento metodológico para adaptá-los e aliado ao livro didático, que, na maioria das vezes está mais preocupado com a leitura cognitiva e a interpretação literal e mecânica do texto, influi para uma dificuldade na forma do aluno compreender o texto em seu sentido global.

Utilizar um texto apenas para explorar conteúdos gramaticais é matar toda a riqueza exploratória do texto, seja ele literário ou não. Sobre esse tema, Lajolo (2008, p.107) afirma:

Textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos. Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto.

Portanto, cabe ao professor perceber essa complexidade do processo de leitura, para assim, criar, em sala de aula, uma proposta de ensino em que o aluno cresça e se desenvolva como sujeito-leitor.

Segundo Colomer (2007), não basta apenas dar livros às pessoas, pois elas, conscientemente, não estão ansiosas por tê-los.

Sabemos da importância dessa espécie de capital cultural que se deve possuir para que se produzam situações de leitura. Esta constatação é uma das principais novidades dos últimos anos, de maneira que as campanhas das administrações públicas não se detêm na doação de livros, mas incluem agora muitos programas diversificados de dinamização da leitura (COLOMER, 2007, p.105).

Este ainda é um longo caminho, mas, se há pesquisas nessa área, é porque o mero acesso ao livro não está sendo suficiente para formar alunos leitores. Por isso, campanhas de incentivo à leitura literária são cada vez mais incentivadas e realizadas. Embora a autora mostre um panorama sobre o universo do livro nas escolas europeias, percebemos facilmente, lendo sua obra, que as teorias se aplicam à realidade brasileira.

Programas governamentais têm oferecido livros às escolas públicas. Um dos programas que têm contribuído nesse sentido é o Programa Nacional de Biblioteca da Escola, PNBE, que, desde 1997, distribui livros de diversos gêneros textuais, como poemas, contos, crônicas, biografias, romances etc, contemplando cerca de 24 milhões de alunos em todo o país, desde a educação infantil até a formação de jovens e adultos.²

Esses programas também surgem da iniciativa privada, como é o caso do banco Itaú, que há anos desenvolve o projeto Leia para uma criança, em que distribui, para qualquer lugar do país, livros do universo infantil e incentiva, assim, a leitura literária nas casas de milhões de brasileiros.

Apesar da importância de se ter um bom acervo de livros na escola, sabemos que a realidade das bibliotecas nas escolas públicas em nosso país é delicada e desafiadora. Muitas vezes esse espaço é visto como depósito de materiais que a escola não utiliza ou é um local onde o aluno não pode acessar por problemas estruturais; isso quando a escola possui uma biblioteca e, quando tem algum funcionário, bem preparado ou não, para dar assistência aos alunos que a

² Dados fornecidos pelo portal do Ministério da educação sobre o programa Nacional Biblioteca da escola. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao> < Acesso em: 10 nov. 2015.

frequentam, pois, muitas vezes, o bibliotecário não tem formação alguma para atuar como mediador entre o aluno e o livro.

Em algumas situações, o cenário é bem pior: a biblioteca é tida como um local de castigo para alunos que, com problemas de disciplina, são obrigados a ler na biblioteca gerando, assim, uma imagem negativa da leitura e do ambiente, além de que, muitas vezes, a biblioteca é tida como um “sacrário”, em que os alunos não têm acesso aos livros para não danificá-los. Tudo isso torna ainda mais difícil, o acesso dos estudantes as obras.

1.2 A LEITURA NOS MANUAIS DIDÁTICOS

Ao contrário do que acontecia há alguns anos, a escola hoje pode contar com um material importante: o livro didático (L.D.), que orienta, não só o aluno, mas também o professor, em suas atividades, especificamente às de leitura, que é o que nos interessa neste trabalho.

Além de apresentar textos a serem lidos, o material didático norteia a proposta curricular, fornece as perguntas e as respostas das atividades e sugere textos e atividades complementares, entre outras funções.

Esse material passou a ser produzido e distribuído no Brasil, desde a década de 30, com a criação do Instituto Nacional do livro (INL), que tinha, a princípio, a iniciativa de editar obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a expansão, por todo o país, de mais bibliotecas públicas e as primeiras iniciativas de controle e distribuição de livros didáticos por parte do governo. Desde então, o livro didático vem sendo alvo de críticas, melhorias, estudos e uma política mais organizada sobre o material didático.

Uma das principais críticas que se faz ao livro didático é essa homogeneização do ensino, não respeitando as características regionais, nem os muitos perfis dos estudantes brasileiros. Além de exigir do aluno respostas prontas às questões, não respeitando à livre interpretação individual de cada estudante.

Apesar de não nos interessar aqui o aprofundamento dessas questões conceituais e metodológicas do livro. Iremos nos preocupar, portanto, a fornecer um panorama sobre como a leitura é trazida pelo livro, visto as limitações de tempo e espaço.

O livro didático também deve ser visto como um formador de leitor, tarefa antes só atribuída ao professor, porém este se tornou cada vez mais dependente do livro, que norteia as

ações do docente, em relação ao conteúdo e ao seu modo de ensinar.

Quando consideramos a concepção de leitura do livro didático, precisamos mencionar também que o livro didático é polifônico, devido às várias vozes contidas, nos programas nacionais, do mercado editorial, autores, professores, enfim.

O que observamos é que muitas vezes a leitura nos manuais didáticos é elaborada de forma controlada, direcionando à leitura e à compreensão textual. Isso contraria a forma que concebemos a leitura, que deve ser tida como uma das maneiras de formar o sujeito leitor, para que, diante de tantos discursos, conscientemente, interrogue-se sobre seu conhecimento e formule, por si próprio, suas opiniões.

Quando se trata da leitura literária, a situação é muito pior. O que vemos é um livro didático sempre com os mesmos poemas de um determinado autor, textos incompletos, poucos gêneros textuais, etc. Uma crítica dura aos manuais didáticos, no que tange ao ensino da literatura é que o saber já vem produzido e pronto para os alunos, não se constrói o saber através dos questionamentos: pelo contrário, os manuais anulam esse fato.

Refletir sobre o ensino de literatura e sobre o livro didático é importantíssimo para que pensemos sobre práticas que levem o aluno a construir o seu próprio saber, pois o que vemos, na maioria das realidades, é um modo de apresentar a literatura e seu ensino da mesma forma que anos atrás.

O professor Pinheiro (2006), em seu texto que aborda a questão do livro didático de literatura, discorre sobre os dois modelos atuais de coleções de livros voltados para o ensino médio, tanto a coleção com três livros, um para cada série, ou o volume único, que é uma junção dos conteúdos dos três volumes.

Na maioria dos livros didáticos, a parte de literatura é a menor, ficando a parte gramatical com um espaço maior. Quase todos os livros apresentam uma contextualização histórica da literatura, iniciando pelo Trovadorismo até as tendências contemporâneas de nossa literatura.

Segundo uma análise do professor Pinheiro (2006), feita em seu texto, ao analisar diversos livros, ele observou que os gêneros literários vêm em número reduzido, principalmente o gênero lírico; os poemas, muitas vezes, vêm fragmentados e apenas para ilustrar um estilo de época ou qualquer outro dado. Os poemas são, geralmente, os mesmos, reduzindo, assim, o repertório literário dos alunos, também não são privilegiados autores regionais, visto que os livros são produzidos no eixo Rio-São Paulo, entre outras questões, que não apontaremos aqui.

Sabemos, entretanto, que o modelo de livro didático predominante, em que os autores têm espaço delimitados e não podem ultrapassar tal limite. Isso é prejudicial, pois deixa de perceber o que cada texto tem de singular e utiliza-se apenas como exemplos de determinado estilo de época.

Com isso, podemos questionar o que seria o livro ideal. O que se espera é que o livro coloque o leitor frente a frente com o texto, tendo a possibilidade de analisar e confrontar diversos textos, que o leitor use o livro de acordo com o critério desejado. Assim, por exemplo, o aluno pode comparar textos sobre o mesmo assunto, de épocas diferentes. Dessa forma, o estudante participaria de todo o processo de leitura e o professor atuaria como mediador desse processo.

Um ponto positivo de que não podemos discordar nos atuais livros didáticos é a proximidade que se faz entre um poema e um quadro ou uma escultura, por exemplo, trazendo, assim, outras artes para o universo da leitura, tornando-a mais significativa e rica. Embora encher o manual de textos não verbais, também seja importante, pois independente da linguagem em que se apresenta, o texto literário deve ocupar muito espaço. Isso nos leva a crer que as editoras estão dando mais importância ao projeto gráfico-editorial que ao texto literário.

Observamos que no ensino fundamental predominam nos livros didáticos os exercícios de interpretação de texto, geralmente textos fragmentados cujo objetivo final é recontar a história lida ou dizer o poema com as suas palavras. Já a crítica feita às fichas de leitura é pelo fato de limitar a criatividade e o prazer da leitura, com informações que apenas comprovem que a leitura foi feita.

No ensino médio, o livro didático passa a ser menos utilizado, mas é a principal fonte das inúmeras informações sobre o estilo de época e autores a que são bombardeados os estudantes. Quando há a leitura do texto integral, segue o modelo do ensino fundamental, com produção de debates ou resumos sobre alguma questão temática da obra. Cosson (2014) nos exemplifica quando diz que

um exemplo disso é a leitura de *Lucíola*, de José de Alencar, como ensejo para se discutir com os alunos a questão da prostituição. Esse procedimento repete-se mesmo em relação aos materiais didáticos alternativos, como filmes, programas de tv e canções populares, que são tratados como se fossem textos escritos, ignorando-se a presença do som e da imagem na sua composição (COSSON, 2014, p. 23).

O ensino de literatura deve ter como base sempre o texto. Partir das obras, para só então trazer o contexto, os traços da época literária, etc, pois restringir o texto para que os alunos

busquem nele as características de tal Escola Literária, é privilegiar a memorização e não o contato com a leitura do texto, dificultando, assim, a função humanizadora da literatura.

1.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR

Após as teorias, iremos discutir como se dá a formação do leitor de fato, e o que se espera de um leitor proficiente, que é o que almejamos formar nossos alunos.

Estamos lendo, diariamente, em nossas atividades do cotidiano, seja por necessidade ou por curiosidade, por isso, quando falarmos na formação do leitor, estaremos tratando do leitor literário, aquele que lê, espontaneamente, por prazer. Para embasar esse tópico, norteamo-nos por Bordini e Aguiar (1993), que aborda como a formação do leitor literário é feita de forma contínua, pois, à medida que esse leitor vai adquirindo mais experiência e maturidade, a leitura vai se tornando mais significativa, pois o mesmo terá condições de alcançar novos significados para o texto, descobrindo, assim, novos sentidos a cada leitura.

A leitura, ao contrário do que geralmente se associa, não está ligada a algo natural, pois é preciso aprender o código escrito, seja na leitura do texto literário ou não-literário.

Como diz o pesquisador Chartier (2001, p. 46).

Não basta fazer uma divisão grosseira entre analfabetos e alfabetizados, pois todos aqueles que podem ler textos não o fazem do mesmo modo. Além de haver graus de conhecimentos diferentes, que levam a leituras mais ou menos competentes, também muitos outros fatores interferem nas maneiras de ler: os interesses, os hábitos, as intenções e as técnicas de leitura determinam relações variadas com os textos.

Portanto, cada leitor lê a seu modo e este modo é resultado de inúmeros fatores, os quais vão definir a relação individual entre leitor e texto. Cada leitor passa por fases durante o processo de leitura, as quais abordaremos ainda neste tópico.

Bordini e Aguiar (1993) faz um breve panorama sobre a história do livro já que esse está ligado à escrita. Até então, as pessoas se comunicavam oralmente, assim teve origem a literatura, através de relatos, contos, folclore. Porém essa transitividade não se deu de forma harmônica, por isso nem todas as comunidades acompanharam esse pulo da fala para a escrita, por isso temos sociedades muito letradas e outras basicamente orais.

Em se tratando de Brasil, o livro só veio a ter espaço em nosso país, a partir do final do século XIX, após a vinda da família real portuguesa, que, fugindo da dominação napoleônica, começa a investir na sua colônia americana, criando bibliotecas, imprensa e faculdades, em território brasileiro. Tais fatores tiveram uma enorme importância na formação de uma identidade nacional.

Para formar a identidade brasileira e tentar se igualar a Portugal, os autores lançam mão ora de um discurso ufanista e ora de uma linguagem que representa as raízes brasileiras. Essas tendências são observadas até hoje, quando temos à vista perspectivas de leitor tão diferentes.

No entanto, o avanço do capitalismo e os movimentos de massa dos anos 20 formou uma visão uniforme da sociedade perpassada pelos meios de comunicação. Essas ideias vão formando as pessoas, que já vêm influenciadas pela crescente urbanização. “Em oposição, a literatura e a arte em geral encastelam-se no experimentalismo poético e ficcional, afastando-se por essas vias, do leitor comum” (BORDINI-AGUIAR, 1993, p.19).

Diferente do que ocorria até a Era Vargas, em que o estado intervia na economia, a partir do golpe militar em 1964, o Brasil vai se abrir para o mercado estrangeiro, o que significa, para a literatura, um setor editorial mais forte, com essa democratização, ao menos no plano econômico, as camadas mais pobres da população passaram a ter mais acesso à escola.

Essa mudança na economia permitiu que o setor editorial se fortificasse, aumentando, assim, o público leitor- consumidor. Através disso, surgem os programas de incentivo à leitura, como o já citado, em um dos tópicos anteriores, Instituto Nacional do Livro. É nesse sentido que entra a função da escola como promotora da leitura.

Após essa ampliação ocorrida, a escola agora é vista como promotora da leitura. A lei 5692/71 reforma o ensino fundamental e médio, além de incentivar a literatura infantil. Uma importante colocação é sobre o surgimento de novos textos, os quais dão voz às minorias, como os negros, as mulheres, os marginalizados etc, ampliando, assim, a participação massiva de todos no processo cultural que até então era pouco explorado.

Embora tenha ocorrido esse alastramento, a população continua sem acesso ao livro, pois o mesmo não faz parte do cotidiano da maioria das pessoas, as quais consideram que ler ou escrever não resolvem os problemas usuais e a diversão não inclui o prazer da leitura. Assim, atividades de massa têm tanto espaço na vida das pessoas e, por essa razão, elas se tornam tão mais facilmente manipuláveis.

Esta é só uma das razões pelas quais almejamos formar leitores, que sejam críticos e permanentes, para que utilizem a comunicação de maneira eficiente em seu cotidiano. Para isso, não devemos simplesmente desfazer a cultura oral e impor um modelo letrado, mas valorizar essa herança, pois, como afirma Bordini e Aguiar (1993, p. 22), ao abordar sobre essa questão, “em um país como o Brasil, em que diferentes culturas convivem simultaneamente, é preciso revisar parâmetros, pois uma sociedade que pode somar modalidades culturais (oral/escrita) será, sem dúvida, mais rica e diversificada”.

Com isso, percebemos a riqueza cultural e heterogênea que o Brasil possui, a qual não deve ser excluída, mas completada e, sem dúvida, abordada em sala de aula, para que nossos educandos percebam as diferenças que, ao mesmo tempo nos aproximam e isso os ajude a conviver mais harmonicamente com o outro.

Esse contato com o texto deve ser iniciado logo no início da vida, pois, desde as canções de ninar, nas quais temos o primeiro contato com a palavra, vai se formando nossa sensibilidade linguística e isso vai nos aproximando, gradativamente, do texto escrito, em diversos suportes, inclusive do texto literário.

Portanto, mais uma vez reiteramos a importância que a família tem na formação do leitor, passando pelos exemplos dados pelos pais, irmãos, avós que convivem com a criança e que também podem incentivar a leitura, mesmo quando o ambiente familiar é alfabetizado ou não, é importante incentivar a criança a ler. Embora isso não garanta o nascimento de um leitor, ter esses exemplos em casa é algo decisivo para aproximar a criança da leitura, mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado através da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 23).

Particularmente, foi nesses momentos de leituras compartilhada em família que surgiu meu gosto pela leitura e o de tantas outras pessoas que também possuíram esse incentivo quando mais jovem. Portanto, devemos garantir que essas situações não se acabem, mas que possam passar de geração em geração.

Bordini e Aguiar (1993) define dois tipos de leitor: o leitor que idealiza a realidade, que lê o que está pronto, na frente dele, que não ousa, e o leitor curioso, que aceita a mudança e os desafios, preenche o não-dito da página, se posiciona e reage, frente às ideias e aos sentimentos provocados pela obra.

As autoras trazem ainda, baseada em relato de professores, um diagnóstico interessante dos tipos de leitores. Começando pelo indivíduo não leitor, que é aquele que tem uma história de vida distante dos livros e uma aversão à leitura. Apenas ler algo para se informar dos acontecimentos, mas a leitura literária não faz parte de sua rotina.

Já o leitor apressado é o segundo tipo e consta naquele tipo que dispõe de pouco tempo para ler e faz leituras literárias ou não mas sempre de modo parcial. O terceiro tipo é o leitor superficial que não privilegia nenhum tipo de texto, e não se preocupa com o valor estético das obras. Lê, geralmente, a literatura de massa.

Outro tipo é o leitor compulsivo, que lê todos os gêneros, é curioso, lê tudo que lhe cai nas mãos, embora já tenha um senso crítico para opinar sobre o que lê. O leitor técnico é aquele que lê apenas textos que vão lhe servir para o aprimoramento profissional e o faz apenas por obrigação.

Há também o leitor escolar, que é o professor que lê para indicar obras a seus alunos. Preocupa-se com o seu trabalho docente e por dispor de pouco tempo, realiza leituras rápidas. Já o leitor profissional é aquele que lê para analisar estilos e busca o valor estético nas obras. Frequenta livrarias, adquire títulos e o mais importante é que ler por prazer. Por fim, há o leitor dileitante, que sem conhecimento prévio algum, lê por puro prazer, por isso suas escolhas são aleatórias.

Percebemos com esses perfis como a leitura é variada assim como o interesse contido nela, que pode ser momentâneo, por pura necessidade ou simplesmente apenas para fins recreativos.

A leitura e o modo como se ler depende de diversos fatores externos como a faixa etária, a escolaridade, o sexo, entre outros. Mas independente desses fatores, Bordini e Aguiar (1993), situam as diferentes fases pelas quais o leitor passa até chegar em seu amadurecimento. Essas fases não são fixas e o leitor pode perpassar por ela em qualquer faixa etária.

A princípio temos a fase Pré-leitura, em que a criança está sendo alfabetizada e por isso histórias curtas e rimadas fazem parte do cotidiano da mesma. Depois a leitura compreensiva, quando a criança já começa a juntar as sílabas e formas palavras. Nesse momento, a presença da família é fundamental ao oferecer textos que ajudem nessa fase e auxiliem a despertar a fantasia e a criatividade.

Posteriormente, temos a leitura interpretativa, em que o aluno adquire mais fluência ao ler. Nessa fase, a fantasia convive lado a lado com dados do cotidiano. A próxima fase é a da

Iniciação à leitura crítica, em que a criança já consegue discernir fantasia da realidade e a dimensão social é ampliada ao exercitar as habilidades críticas.

Por fim, a leitura crítica é o período que abrange do 8º ano ao ensino médio, em que o aluno já tem maturidade para elaborar seus juízos de valor e perceber os valores estéticos de uma obra. Há uma postura mais crítica em relação aos textos.

Entretanto, essas fases de leitura não são fixas, como já mencionamos, e podem variar, assim como também há as fases na idade adulta, porém o ato de ler significa diálogo com o texto e quanto mais a literatura estiver presente, maior a chance de formarmos leitores competentes.

2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TEXTO LITERÁRIO

Etimologicamente, a palavra literatura vem do latim *litteratura* que significa “escrita”, “gramática”, “ciência”, oriunda a partir da palavra “letra”. Durante o século XVI, ter literatura era considerado ter saber, indivíduo possuidor de conhecimento erudito, resultado de uma soma de leituras acumuladas durante a vida. Tal Expressão ainda atualmente implica a imaginar um certo prestígio, uma elite.

Entretanto, com o advento do gênero romance e demais gêneros em prosa advindos do jornalismo, começa-se a enxergar uma nova concepção: a de que são as obras e não os homens que pertencem a uma elite literária, o que gerará um conjunto de obras resultante da prática de se fazer literatura.

Mas, afinal, o que pode ser considerado literatura? Todo escrito ao qual se reconheça um valor (seja por sua forma, seja por seu conteúdo) pertence à literatura. Diante disso, o campo literário engloba tanto as obras de ficção, quanto os escritos históricos e filosóficos e até mesmo os textos científicos (JOUVE, 2012, p. 30).

Entretanto, hoje é impossível não associar a literatura da exploração da função poética da linguagem, ou seja, dos recursos musicais ou gráficos trabalhados no texto.

Mas se a literatura é prazer estético, ela deve ser ensinada? Tal pergunta é questionada por muitos docentes, que em meio a um currículo já tão sobrecarregado vê-se entre a escolha de levar ou não o texto literário para a sala de aula.

Ensinar o prazer estético é inútil, pois para contemplar uma obra não se precisa de ensino, porém levar as obras literárias para a sala de aula para que sejam contempladas é o papel do professor e a ele cabe o questionamento: quais aspectos da obra merecem ser contemplados no currículo de ensino?

Segundo Jouve (2012, p. 137),

O desafio dos estudos literários é, portanto, identificar - nos planos cultural e antropológico - o que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e o novo ainda hoje. Se é verdade que, em ficção, a estrutura “permanece encaixada no exemplo”, convém esclarecer que o exemplo em questão pode instanciar várias estruturas de natureza muito diversas. A obra se apresenta como a atualização empírica não de uma estrutura única, mas de esquemas gerais e diversos que o propósito do ensino vem justamente trazer à luz. Não existe nada de infável em uma obra literária, apenas conteúdos

à espera de identificação.

Então, cabe ao professor transformar os saberes, construídos a partir das informações sobre a obra, em conhecimentos para levar a sua sala de aula.

2.1 POR QUE LER LITERATURA?

Até o século XVIII, um conceito para literatura envolvia o saber, a cultura do homem. Ao longo dos séculos XIX e XX, ela passa a expressar o conjunto de produção literária de uma época ou país. Os séculos XX e XXI iniciam os estudos às especificidades da linguagem literária.

Tal tema nos remete a Cândido (1995) em seu texto “O direito à literatura” que exprime como a literatura é um direito do indivíduo e um bem social. Embora tido como um bem compreensível, aqueles que não são necessários (como cosméticos, roupas, etc) ela faz parte dos bens incompreensíveis, que são aqueles que não podem ser negados a ninguém, como o alimento, a casa, etc.

A literatura é um direito de todos e não tratamos aqui da cultura erudita, mas também a popular. O que inclui todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade. Para isso, precisamos erradicar a ideia de que a literatura está ligada a sua função, assim como a tentativa de definir literatura e sua função.

Ler é uma troca. Trocamos enunciados por ideias ao lermos. Para então depois analisarmos a construção do seu sentido, para só então chegarmos ao seu significado através das suas marcas linguísticas.

O texto literário envolve uma forma diferente de organização que constrói um universo por meio de um discurso literário; um discurso que implica promover a diferença entre o sentido literal e o literário, de sentido amplo, pois para isso não leva em conta exigências da realidade ou da moral.

Isso fica claro nas obras de ficção que não estão presas a nenhuma obrigação de verdade nem com a verossimilhança. Tal questão é benéfica para o leitor, pois ao lê-las, ele pode reavaliar a sua realidade e o mundo onde vive. Outro fator importante da literatura é a temática das obras que se perduram por anos, o que leva a interessar diversos leitores, pois se veem confrontados pela obra.

Na escola, o objetivo do professor seria formar o gosto, ensinar a apreciar a “beleza” das obras literárias. Mas isso é possível? O que vemos hoje, na maioria das aulas de literatura, é apenas um estudo cronológico das escolas literárias e no ensino fundamental, nosso foco aqui, vemos textos sendo explorados para questões gramaticais em nada auxiliando aos alunos a apreciar as obras.

Não é possível ensinar o prazer estético, como discutimos no tópico anterior, mas é possível apreciá-lo e colocar os alunos em contato com textos que gerem prazer e assim façam surgir saberes, pois a literatura antes de ser compreendida, deve ser sentida.

“Como a vocação do ensino é ensinar a dominar os saberes, os estudos literários, têm como propósito conceituar aquilo que, na relação estética, é (no melhor dos casos) interiorizado por imersão” (JOUVE, 2012, p.136).

Portanto, é necessário mais do que ler, mais que sentir o prazer estético proporcionado pela literatura, mas também identificar o que a obra exprime sobre o ser humano considerando o ontem e o hoje.

O confronto com a obra enriquece nossa existência, pois ao ler descobrimos que as coisas poderiam ser diferentes de como são. Por isso, comentar as obras enriquece o espírito crítico e a liberdade de pensar.

A relação entre literatura e escola está longe de ser pacífica. Para muitos professores e estudiosos, a literatura só se mantém na escola por tradição histórica pois já não tem mais razão para sua existência.

Mas primeiro pensemos em como a literatura foi escolarizada. Essa história é antiga e vem desde as tragédias gregas que tinham a função de educar moral e socialmente o povo, daí a importância dos dramaturgos e do teatro. Através desse pressuposto de que a literatura tanto servia para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo é que se sustentou a educação do latim e do grego antigo.

Assim se manteve a tradição até hoje em dia, que a literatura sustenta a formação do leitor no ensino fundamental e no ensino médio, a cultura literária brasileira o que torna a literatura uma disciplina à parte da língua Portuguesa. Entretanto, há um salto muito grande entre a literatura presente no ensino fundamental e a do ensino médio. No ensino fundamental, a literatura é mais informal e está ligada a textos de ficção ou poesia, geralmente curtos, contemporâneos e divertidos.

Já no ensino médio, o ensino se restringe à história da literatura, seguindo a cronologia literária e os textos literários apenas aparecem para comprovar as características vistas.

Há dois grandes equívocos no ensino de literatura hoje que é a exigência de informações sobre literatura e a ideia de que o aluno leia não importa o que. Como já comentamos no tópico anterior, no ensino fundamental no livro didático predominam as interpretações de textos, a partir de textos incompletos, já no ensino médio são as aulas com abundância de informações sobre estilos de épocas e autores.

Segundo reflexão de Cosson (2012, p. 23), com a qual concordamos integralmente, “ a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.”

É preciso entender a noção de que a leitura literária deve ser exercida sem o abandono do prazer, mas sim com o compromisso que todo processo de ensino-aprendizagem exige. Há que se colocar no centro da leitura a efetiva leitura dos textos, a qual deve ser sistemática e deve obedecer os objetivos da formação literária do aluno.

Portanto, não se questiona aqui a literatura dentro do âmbito escolar, mas sim como não a descaracterizá-la para que ela cumpra seu poder de humanização.

2.2 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Diante da diversidade de tipos de texto, escolhemos trabalhar com o texto literário por acreditarmos no potencial linguístico que o texto literário possui, por ter um sentido amplo, plural.

Isso exige que o leitor desperte para uma beleza e organização artística singular para assim ele poder, no ato da leitura, estabelecer sentido no texto. Essa forma de enxergar o texto, considerando não apenas a linguagem conotativa como também a relação subjetiva e a singularidade presente no texto literário.

A literatura trabalha, com o sensível, com palavras abstratas, por isso estudar literatura é uma forma de aprender a partir do modo como ela recria a linguagem, portanto é imprescindível que textos literários estejam presentes em sala de aula seja qual for o nível de ensino.

É preciso também entender que nossos alunos são plenamente capazes de ler obras mais densas e de elevado número de páginas, e não apenas levar para a sala de aula textos curtos,

simplificados para aquela faixa etária, antes de tudo é preciso ter coragem e sabedoria na hora de selecionar textos literários que, de fato, possam deixar marcas profundas nos estudantes. Esses textos podem ser as únicas leituras que esses alunos farão na vida, pois oriundos de um meio, muitas vezes, iletrado, eles só têm acesso à leitura na escola.

A adoção de textos banais subestima o educando, cada vez mais, é preciso buscar a expansão dos horizontes, desafiar o aluno, fixar patamares elevados de leitura para que sejam alcançados gradativamente, não adianta ler um texto só por ler, e isso não deixa de ser prejudicial aos estudantes, pois como se sabe a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais.

Por isso, as aulas de literatura no ensino básico devem ter como prioridade as atividades de prática da leitura e oferecer os conhecimentos a partir das necessidades geradas por essa prática. O que se espera não é que o aluno saiba literatura, mas que tenha contato, leia e goste. Mas isso só vai acontecer dependendo da forma que o professor leve a leitura para a sua sala de aula e na escolha dos textos.

Por muitos anos, enxergou-se a leitura literária apenas como uma exigência em que os alunos eram obrigados a ler uma obra, de acordo com a faixa etária, apenas para cumprir uma atividade escolar. Nessa atividade estava implícita a ideia de que o aluno que ler, conseqüentemente, se sairá melhor nas aulas de língua, ficando o prazer literário como algo secundário.

Neste trabalho, consideramos a leitura literária, fundamentalmente, como prazer, e essa é a função prioritária, ao se levar uma leitura para a escola, pois acreditamos que a leitura obrigatória amplia a rejeição a esta prática.

Quando se deseja promover o letramento literário apenas fornecer o livro não é suficiente para que se constitua uma atividade de leitura, pois ler é apenas a face mais visível do processo de letramento, portanto é preciso ir além da simples leitura do texto literário.

Mas se ler é prazer, por que não apenas só ler? A leitura que se faz fora da escola está condicionada pela forma que aprendemos a ler na escola, pois é lá que aprendemos os mecanismos de interpretação que utilizamos no momento da leitura. Além disso, é lá que temos a oportunidade de explorar conhecimentos das mais variadas áreas.

Ler é troca de sentidos entre escritor, leitor e com a sociedade, pois cada escrito é a visão de mundo entre os homens. Ler o texto literário implica se abrir para compreender o outro,

mesmo que não o aceite, portanto ler é um ato solidário.

Além disso, o texto literário é capaz de despertar sentimentos que, embora não sejam concretos, faz ser uma experiência única e singular para o leitor, e o movimento natural desse processo, geralmente, é expressar por palavras aquilo que a palavra nos causou.

Essa experiência com o texto literário é única, mas como um movimento que parte de nós, pois podemos ler um mesmo texto em diferentes épocas da vida e ele fazer um sentido diferente para nós a cada leitura, por isso ao final da leitura não expressamos sentimentos, mas sim os sentidos. “E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores” (COSSON, 2014, p. 28).

Apesar da análise literária ser uma expressão poética, a que é feita na escola não a torna apenas objeto de apreciação, pois a literatura deve ser acessível ao leitor para que possa ser conhecida e também

a análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (COSSON, 2014, p. 29).

Embora, essa análise seja bem realizada ou não na escola, ela vai deixar marcas na formação do leitor, pois aquele leitor que passou a vida escolar apenas preenchendo as famosas fichas de leitura, mas sem ler, de fato, a obra, terá dificuldades em ler uma obra mais complexa, mas por outro lado irá ler sem dificuldades uma obra menos densa.

Quando bem realizado o letramento literário na escola, o leitor compreende melhor a obra e a penetra com mais intensidade, pois o maior segredo da literatura é o envolvimento no mundo das palavras que ela nos proporciona.

Cosson (2014, p.30) sintetiza bem a importância da leitura literária na escola:

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 linguagem.

Portanto, ao professor cabe explorar ao máximo o texto, para proporcionar esse encontro

com a literatura e com a força humanizadora que ela causa e isso não se faz apenas lendo por ler, com uma leitura simples e vazia, mas sim potencializando nossa capacidade de leitura, que depende, em grande parte, do modo de ensinar.

Por outro lado, não estamos dizendo aqui que se deve levar para sala de aula “o que agrada aos alunos”, como falaremos sobre essa questão no capítulo seguinte, até porque não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis.

Por isso, a importância da escola como um local onde se ensina o que fazer para entender uma obra cada vez mais ampla e complexa, mas paralelo a isso entender seus gostos e sua liberdade de escolha.

2.3 REFLEXÕES ACERCA DO CÂNONE LITERÁRIO

Muito se fala no meio acadêmico sobre cânone literário, mas o que seria esse termo? Podemos definir cânone como uma seleção valorizada de livros. Tal definição gera muitas controvérsias ao favorecer alguns textos em detrimentos de outros.

Esse termo, que vem do grego *Kanón*, compreendia uma regra, um modelo representado por uma obra ou poeta. Há muitas explicações para a origem do termo. De acordo com Compagnon (2001) iniciou no século XIX, época ancorada nos escritores que eram todos como heróis e retratavam o forte sentimento nacionalista.

Entretanto, Perrone-Móises (1998), assegura que foram os Alexandrinos os primeiros a fazer uma lista de livros que melhor auxiliassem no ensino da gramática, pois o conceito de escritor estava associado ao nível de erudição da linguagem.

Já o cânone moderno inicia durante o Renascimento. A noção de universalidade do cânone só começa a perder suas forças no século XVIII quando o juízo estético deixou de ser considerado universal e os “clássicos” perderam a condição de modelos absolutos e eternos, vindo a se tornar mutáveis.

O termo clássico por si só já nos traz à mente um conceito ligado à noção de nobreza, beleza, tornando-se assim, um discurso dominante que faz calar a voz das minorias sociais, pois a escolha do que seria uma obra clássica são fundamentadas nas relações de poder que permeiam nossa sociedade, inclusive na literatura.

Mas o que faz uma obra fazer parte do cânone literário? Tal questão vai além de aspectos

estéticos do texto e também envolve fatores sociais e morais, o que não espanta o fato de ter em sua maioria autores homens, brancos e prestigiados socialmente, já em sua minoria mulheres e negros que não preenchem os critérios exigidos pela crítica literária e pelo mercado editorial.

Apesar disso, nota-se que o cânone literário se destaca pela qualidade do trabalho com a linguagem e pela relevância social que apresentam com obras atemporais e que, portanto, não se comparam a obras da “cultura de massa”, embora estar na condição de cânone não significa ser, pois os critérios são mutáveis, porque “É clássico tudo aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais compatível” (CALVINO, 1993, p.15).

A relação entre o cânone literário e a educação só veio à tona no século XX ao querer fornecer leituras ao currículo escolar dos jovens e preparando-os para serem leitores dessas obras.

De acordo com Bloom (2001), o público leitor não deve perder tempo lendo obras que não façam parte de um cânone. Tal colocação nos faz refletir sobre o que esperamos dos nossos alunos como leitores de literatura e, principalmente, o que oferecemos de subsídio para que esses jovens ampliem suas capacidades de leitura e possam, além de enxergar, apreciar um texto literário.

Colomer (2007, p. 156) prefere não tratar de cânone, mas de cânones, no plural, por acreditar que o cânone obedece à dinamicidade e diversidade que existe na sociedade.

Ser conscientes do substrato inerente à ideia dos “clássicos” significa primeiro, mudar a imagem de foto fixa, única e hierarquizada das obras, pela ideia de uma sociedade articulada em torno de diferentes tipos de modelos de discurso, sistemas literários e cânones que convivem, fluem, se relacionam e se interpretam. E, segundo, requer também explicitar a ideia de que as seleções “canônicas” se realizam em função do objetivo proposto. No caso da escola, o da referência de obras que resultam operativas para o aprendizado literário das novas gerações.

Em razão disso, a autora fala do cânone escolar, que se trata das obras que resultam operativas para o aprendizado literário das novas gerações. O cânone escolar entra em discussão durante o ensino fundamental e se estende pelo ensino médio pois requer um tipo de leitura mais exigente, já que não se trata mais da leitura de obras infantis ou da literatura de tradição oral.

A autora acredita que o repúdio dos adolescentes aos clássicos é em razão de suas capacidades linguísticas e culturais e como não “entendem nada” sobre a obra, expressam que não gostaram ou que não conseguiram ler, desestimulando assim o prazer pela leitura, entretanto

isso só acontece quando os jovens sustentam que não gostaram da obra. Sobre essa questão Calvino (1993, p.13) nos fala:

Não se leem os clássicos por dever ou por respeito, mas apenas por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça, bem ou mal, certo número de clássicos entre os quais (ou com referência aos quais) você poderá reconhecer depois os seus clássicos. A escola está obrigada a dar a você instrumentos para fazer uma escolha, mas as escolhas que contam são as que ocorrem fora ou depois de qualquer escola.

Isso nos leva a concluir que a lista dos clássicos é cambiante e que cada leitor escolhe quais são seus clássicos, pois concordamos com Colomer (2007, p.154) quando afirma que “o cânone deve ser sempre como um conjunto vivo e cambiante.” Mas para isso é necessário incentivar cada vez mais a leitura literária para que formemos leitores que saibam escolher suas leituras, que saibam usar estratégias de leitura adequadas ao texto, apreciando e reconhecendo as marcas que existem no texto.

O que se espera é que a escola possa trabalhar com a diversidade, que ofereça os clássicos, mas também obras com outros contextos de produção, outros gêneros textuais, porém sem estabelecer comparação entre qual obra seria a melhor, que se estude as peculiaridades de cada uma, para que a obra não seja apenas motivo de distração, mas de condição para o entendimento da realidade, na qual se pode compreender e transformar.

No entanto, a noção de como trabalhar usando obras do cânone ainda não está clara para o professor, que nem discute o porquê de está levando tal obra para a sala de aula por não querer “discutir com Machado de Assis” ou um outro autor que já tenha sido indicado nas fichas de leituras.

A decisão mais acertada parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros, pois estão articulados com os documentos oficiais para o ensino de linguagem e adequadas para trabalhar a habilidade de leitura. Isso também implica colocar o professor livre para abrir a escola a todas as influências, assim, a leitura na escola será uma prática que contempla e reflete sobre a sociedade hoje.

Para Cosson (2014, p.34), a questão não é abrir mão do cânone, “Pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança...” e sempre há um processo de canonização ocorrendo quando se seleciona textos.

Mas que este recorte seja o mais democrático possível em prol de uma educação que contemple a diversidade cultural e os valores da comunidade com a qual se trabalha. Então, o professor deve tomar cuidado ao selecionar as obras para não se prender ao passado e ao mesmo tempo para não se apegar às obras contemporâneas e esquecer da historicidade da língua e da cultura.

O autor faz a distinção entre o que seria atual e contemporâneo, embora os termos, na maioria das vezes, sejam usados como sinônimos. Segundo Cosson (2014), obras contemporâneas são aquelas escritas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm um significado para mim, independente da época em que foi escrita. Portanto, o ideal é sempre trabalhar com obras que sejam atuais, pois é isso que vai gerar identificação e interesses nos leitores.

Essa oferta variada de textos é fundamental, pois nenhum leitor nasce feito, e só se cresce como leitor quando se é desafiado, progressivamente, por leituras mais complexas. O papel do professor é de oferecer aquilo que o aluno desconhece partindo do que ele já conhece para ampliar seus horizontes de leitura.

3 A LEITURA COMPARTILHADA

A leitura é um ato social, por isso compartilhar a leitura é importante por, no mínimo, três razões: um aspecto é o que isso promove a permanência do hábito de leitura. O segundo é beneficiar-se da competência do outro para construir sentidos e por fim, porque permite experimentar a dimensão socializadora da leitura. Sobre o primeiro aspecto, Colomer (2007, p. 143) nos esclarece que:

ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, que falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura.

Outro aspecto interessante é o fato de poder beneficiar-se da competência dos outros para construir os sentidos do texto. E nessa dinâmica, o leitor vai crescendo e ampliando suas leituras entendendo mais e melhor os textos.

Por último, porque permite experimentar a dimensão socializadora da leitura, convivendo com outros leitores com gostos em comum. O que proporciona uma dimensão oposta à leitura silenciosa e individual, que apesar de ser importante, gera um isolamento em relação ao grupo social.

Colocar os alunos em contato com a leitura literária através do compartilhamento de obras é importantíssimo, pois os coloca como colaboradores na busca do significado e observam como foram construídos esses efeitos. Para isso, é preciso dar espaço nas aulas para os educandos falar, se expressar livremente sobre sua compreensão acerca do texto.

Entretanto, a autora nos adverte que formar o gosto não implica deixar os alunos ao desfrute subjetivo do texto fazendo perguntas como “Você gostou?” “Por quê?”, mas

assim compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interprete e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (COLOMER, 2007, p. 147).

Portanto, o trabalho do professor nesta tarefa não é fácil, porém é possível auxiliar para

que os alunos tenham acesso a essa leitura, que embora a interpretação individual faça parte, mas os efeitos que a obra causa no leitor se produz em relação ao coletivo.

Entretanto, para formar o gosto e assim ter juízo de valor cada vez mais maduros, os discentes precisam ler bastante, para só assim conseguir estabelecer opinião sobre a qualidade de um dado texto, além de conseguir também relacionar diversos textos entre si. Por isso, o mais importante e objetivo principal no círculo é que os leitores compartilhem suas leituras e aprofundem as interpretações, portanto, no círculo de leitura toda contribuição é bem vinda e toda opinião é analisada entre todos.

Na leitura compartilhada a obra é selecionada de acordo com o ambiente de trabalho, embora aqui tratemos da leitura compartilhada em sala de aula, mas essa atividade pode ser executada em qualquer ambiente que deseja ter uma comunidade de leitores.

A noção de comunidade de leitores surgiu em 1995, no texto de Stanley Fish, *Is there a tex in this class?* em que o autor aponta que o que chamamos de texto literário é fruto de uma construção coletiva, pois a categorização e sentidos que damos a um texto estão assegurados pelas regras da comunidade à qual pertencemos.

por essa razão, não há texto ou leitor isolados, pois o que temos são “leitores cujas consciências são constituídas por um conjunto de convenções que quando postas em operação constituem, por sua vez, um objeto convencional e convencionalmente percebido (FISH, 1995, p. 332).

Outro ponto de vista sobre a leitura compartilhada é a do historiador da leitura Chartier (1999) que sugere que as práticas de leitura não podem ser reduzidas às posições de leitor dadas pelos textos e que essas práticas obedecem a regras, lógicas e convenções, portanto comunidade de leitores é uma forma de interação social na qual as práticas de leituras tomam formas concretas.

Compartilhar a leitura implica se apropriar de um repertório novo, de forma consciente. Além disso, ela estreita os laços sociais, prática essa cada vez mais importante visto o distanciamento social cada vez mais cultivado em nossa sociedade hoje.

Além disso, compartilhar a leitura propõe uma aprendizagem coletiva e colaborativa, pois sai do plano individual, para tomar um aspecto em conjunto na comunidade através do diálogo, por isso ela é cada vez mais adotada nas escolas que se preocupam com a leitura.

3.1 POR QUE COMPARTILHAR A LEITURA?

O círculo do livro, do qual falaremos no próximo tópico, é apenas uma forma de compartilhar a leitura, porém podem ser adotados outros meios como a leitura em duplas, discussão em grupos, anotações públicas sobre a leitura dos livros, uso do correio eletrônico para ampliar o intercâmbio, etc.

Ainda sobre a importância de compartilhar a leitura, a autora Colomer (2007, p. 148) nos fala “Trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores”.

Além de todos os benefícios que já citamos no tópico anterior, um dos benefícios da formação do círculo do livro é apresentar um desafio para os estudantes, pois as obras a serem compartilhadas devem oferecer alguma dificuldade ao leitor, que requeira um esforço de construção para que eles possam buscar indícios, reler passagens e discutir possíveis interpretações.

Nesse momento, uma importante habilidade também é trabalhada: a oralidade, pois através das discussões, os alunos vão, aos poucos, conseguindo expressar suas impressões e opiniões através da fala.

Além disso, os livros compartilhados também podem estabelecer laços entre a escola e as famílias. Os livros ou textos que vão e vêm da escola, “permitem agregar os familiares à leitura compartilhada” (Colomer, 2007, p.150).

Outro ponto importante de compartilhar a leitura é o fato de conectar com a tradição cultural do país, pois a nova geração tem direito a conhecer a herança literária da humanidade. Portanto compartilhar a leitura torna-se um desafio em nossas escolas, pois, infelizmente, a leitura ainda não é uma prioridade em muitas salas de aulas, que preferem dar mais privilégios às aulas de língua ou produção textual.

A dificuldade em selecionar textos para as leituras escolares gera toda uma discussão sobre o papel dos clássicos na escola ou a definição de um cânone escolar. Lembrando que já entra aqui a discussão sobre a literatura infanto-juvenil, que até um tempo era questionada se se tratava de literatura, resultado de sua força histórica que a incorporou de vez à leitura escolar. Assim, hoje em dia já podemos, inclusive, ter prêmios que contemplem obras do universo infantil e juvenil.

Outro ponto sobre compartilhar a leitura é a possibilidade de integração e conferência com

outros tipos de aprendizados. Podemos pensar, a princípio, no aprendizado linguístico, o qual permite se aliar ao trabalho literário em busca de apreciar as possibilidades da linguagem. Essa relação vai muito além já que “a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos de discurso, as palavras ou as formas sintáticas presentes nos textos que leem.” (Colomer, 2007, p. 159). Além disso, a oralidade também é trabalhada através de atividades como: recitar uma obra, uma dramatização ou a leitura em voz alta para compartilhá-la.

Outro fator é a relação entre a leitura e a escrita, que se relacionam em uma constância de atividades ao usar a leitura para falar ou escrever sobre o texto lido. Mas a conexão que a leitura estabelece vai além da fala e da escrita, é durante a leitura que se desperta uma riqueza de elementos culturais, como conhecimentos sociais, filosóficos, éticos, históricos ou artísticos, enriquecendo, assim, o repertório sociocultural dos leitores.

A respeito dessas relações, não estamos falando aqui apenas do texto literário, pois os hipertextos, por exemplo, também fazem essa conexão com outros conhecimentos para entendê-los mais e melhor. Também acontece com a leitura literária, partindo de algum ponto exterior para a obra.

Portanto, quanto mais integrado estiver o ensino, mais fácil será para os alunos se encontrarem com a literatura em qualquer espaço, por isso é preciso pensar sobre quais livros devem estar presentes em momento determinados, sem que se imponha ou aponte listas, mas que a literatura surja como uma fonte inesgotável, e ela é.

3.2 O CÍRCULO DO LIVRO

Como já comentamos anteriormente, o ensino de literatura hoje aborda mais questões teóricas que a leitura das obras. Encontrar o método mais adequado para trabalhar com a leitura não é tarefa das mais fáceis para o professor.

Embora a teoria literária nos ofereça diversas correntes teórico-críticas, como o formalismo russo, o estruturalismo, semiótica, estética da recepção entre outros, aplicar esses conhecimentos na prática em sala de aula é algo que está distante até mesmo da formação dos futuros professores, nos cursos de letras.

Outra problemática é a dificuldade de realmente se trabalhar a leitura, visto que, no ensino fundamental, o ensino de literatura é utilizado apenas sob pretexto para as questões de gramática.

A essa divisão, Cosson (2014) dá o nome de leitura ilustrada e leitura aplicada, explicando:

À primeira, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental, reserva-se a pura fruição das obras literárias, sem que esse exercício de leitura seja inserido em um processo verdadeiramente educativo. Já a leitura aplicada, mais forte nos anos finais do ensino fundamental, usa os textos literários para ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno, como se observa em atividades de preencher fichas de leitura, responder questões de compreensão no livro didático, debater o tema do livro lido em casa, entre outras (COSSON, 2014, p. 70).

Com o passar dos anos, as questões gramaticais dão vez ao estudo das escolas literárias, pouco colocando o aluno, de fato, em contato com a experiência artística da literatura, assim, dentre vários métodos, pretendemos aqui esclarecer e pôr em prática a sugestão de Cosson (2014), no tocante ao círculo de leitura, realizado em sala de aula. Tal experiência pode ser feita com vários gêneros de textos, porém escolhemos trabalhar com o texto literário por acreditar na função humanizadora da literatura.

Como já abordamos aqui neste trabalho, consideramos de suma importância o compartilhamento da leitura, visando o aprofundamento das interpretações sobre a obra. O círculo de leitura (2014, p. 138), como o chamaremos, é uma

comunidade de leitores enquanto indivíduos que reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler.

Toda leitura é sempre social, pois todo leitor faz parte de uma comunidade de leitura. O autor cita razões pelas quais o círculo de leitura é uma prática privilegiada. Uma das razões é a possibilidade do participante compartilhar sua interpretação para o grupo, podendo se apropriar do repertório e ter mais condições de argumentar conscientemente. Outro ponto positivo é o reforço dos laços sociais feitos através das relações pessoais “Por fim porque os círculos de leitura possuem um caráter formativo, interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada” (COSSON, 2014, p. 139).

Por isso o adotamos em nossa proposta intervencionista: por acreditarmos na contribuição

que a formação do círculo de leitura nos dará para conseguir nosso objetivo de formação do leitor e do incentivo à leitura literária na escola.

Embora tratemos aqui do círculo do livro ambientado na escola, mas a metodologia do círculo é a mesma para todas as ocasiões, o que diferencia de um para outro são os interesses, as características de cada comunidade, que podem ser tanto pessoais como as realizadas em escolas, praças, cafés, livrarias, etc ou virtuais em espaços como os blogs, apesar do ambiente escolhido, o principal é ter a interação.

Cosson (2014) nos oferece três tipos de círculos de leitura, os quais explanaremos agora: o primeiro é chamado de círculo estruturado, que obedece a uma estrutura mais rígida, com papéis atribuídos aos integrantes e um roteiro para guiar as discussões. Também conta com registro antes e depois das discussões.

O segundo é o círculo semiestruturado, que não segue um roteiro, mas algumas orientações para guiar as atividades do grupo. Há um coordenador que fica responsável por dirigir as discussões, controlar os turnos de fala, esclarecer dúvidas e também de aprofundar ou alargar a leitura, podendo adiantar a leitura do grupo ou voltar em algum ponto já discutido.

E por fim, o tipo de círculo aberto ou não estruturado, que é um modelo mais democrático em que os membros se revezam para conduzir as reuniões. Não há regras e o nível é mais informal, como uma conversa entre amigos ou familiares.

A escolha do tipo de círculo vai depender, entre outras questões, do grau de maturidade dos leitores. Na escola, o autor sugere que se inicie por círculos estruturados, depois semiestruturados e por fim círculos abertos, pois tal percurso compreende um processo formativo sobre a aprendizagem da leitura compartilhada.

Na escola, os alunos que estão começando nessa atividade precisam ainda ser guiados na leitura e nas discussões diferente dos leitores adultos, que podem preferir um círculo aberto, que lhes ofereçam mais liberdade para compartilhar suas experiências literárias.

Entretanto, a escolha do tipo fica a critério dos membros, pois o principal é que o círculo funcione da melhor forma possível para que a experiência não desande e não cumpra o seu objetivo final.

Para a execução do círculo feito na escola, Cosson (2014) nos oferece, de forma geral, as seguintes orientações, baseado no círculo de leitura proposto por Daniels (2002): A escolha da obra é feita pelos estudantes, porém pré-selecionados pelo professor; os grupos são temporários e

pequenos; as atividades do grupo obedecem a um cronograma; registros feitos durante a leitura são fundamentais para o momento da discussão; as discussões são livres e os tópicos definidos pelos alunos; a avaliação é feita através de observação e autoavaliação do aluno; a aula é divertida, com muita interação entre a turma.

No tópico seguinte, descreveremos o modelo adotado por nós para o funcionamento do círculo do livro. Porém, antes, é preciso ressaltar alguns aspectos importantes, como a sensibilidade que o professor deve ter, ao perceber que os estudantes não possuem experiência prévia com o círculo do livro e, por essa razão, podem desconhecer seu modo de funcionamento.

Antes de tudo, é preciso que o professor explique o que é e como se dá o círculo, através de vídeos explicativos, uma discussão de leitura de um texto curto como modelo ou ainda outra atividade considerada mais viável pelo docente.

Após o professor perceber que os alunos já sabem como funciona o círculo, é organizado o cronograma dos encontros e, então, o grupo parte para a leitura. Além do diário, as fichas de leitura também são uma outra alternativa de se registrar a leitura e, através delas, o aluno vai aprendendo a analisar a obra com mais detalhes. As fichas “consistem em uma espécie de ficha que o aluno deve preencher a partir de determinada função que assume no grupo.” (COSSON, 2014, p. 142). As funções podem ser adaptadas pelo professor, ele próprio os distribui entre os grupos e as sugeridas são: Conector, cujo aluno terá a função de ligar a obra com a vida; questionador, que elabora perguntas para o grupo sobre a obra; iluminador de passagens, que é o aluno escolhido para explicar alguma passagem do texto; ilustrador, cuja função é trazer alguma imagem para ilustrar o texto; dicionarista, que explica o significado de algumas palavras desconhecidas do texto; sintetizador, que tem a função de resumir a obra; entre outras.

Entretanto, essas fichas são flexíveis, caso o professor considere que precisa suprimir ou criar outra(s) função(ões) de acordo com as características da turma. Uma ressalva feita pelo autor é a de que os alunos possam ficar muito presos às fichas, prejudicando a discussão e a atividade se torne apenas uma leitura mecânica das fichas. Por isso, é aconselhável que o professor abandone as fichas, logo que perceba que os alunos compreendem como funciona o círculo ou sequer nem as utilize.

Durante os encontros, é importante que o professor utilize alguns pequenos momentos da aula para ensinar sobre alguma questão relevante do círculo, como as estratégias de leitura, a análise literária ou até mesmo questões mais simples como respeitar o turno de fala, manter o

foco, cumprir as tarefas, etc.

Um dos questionamentos mais usuais dos professores é a forma de avaliação. Sugere-se que as formas tradicionais de avaliação não são adequadas, mas analisar todo o processo, desde as discussões até os registros feitos pelos alunos, ao longo da leitura, como também a apresentação final da obra.

Cosson (2014, p. 145) nos adverte ainda que, “embora seja uma metodologia consistente e bem sucedida, os círculos de leitura não deixam de apresentar alguns problemas em sua execução,” como, por exemplo, o baixo nível das discussões, que não saem do nível pessoal; o fraco conhecimento literário, como a arte da literatura, seus gêneros, convenções, etc, e o reforço de visões preconceituosas e estereotipadas, por isso é imprescindível que o professor complemente as aulas com atividades sobre literatura e a observação intensa da interação social entre os alunos.

É possível aplicar o círculo de leitura sem interferência do professor, porém isso não é interessante quando se deseja desenvolver a competência literária dos estudantes. Para o professor, o círculo exige uma boa parte do seu tempo, visto que, além da participação nos debates, o professor precisa intervir sempre que, por exemplo, algum grupo esteja com baixo rendimento se comparado aos outros. Além disso, o professor precisa acompanhar os registros de leitura, respondendo-os de forma individual, além das outras atividades inerentes à função de professor.

Entretanto, é sabendo que todos esses percalços podem ser vencidos, que esperamos que essa metodologia tenha uma boa aceitação na escola e que os objetivos sejam alcançados. Entre os benefícios esperados estão o maior envolvimento dos alunos com o texto, desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão do texto, entre muitos outros.

Após a experiência com o círculo do livro, King (2001, p. 36) afirma algo importante: “Se as crianças vão se tornar plenamente leitoras então elas precisam ser capazes de ler ampla e criticamente, avaliar tanto a si mesmas como leitoras quanto aos textos que leem e atuar com esse conhecimento”.

Portanto, o círculo de leitura pode ser um meio de realizar a leitura em que todos os envolvidos aprendem e se ajudam, tornando assim a leitura um processo ativo, de interação e aprendizado.

4. METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de natureza aplicada, visto que empregamos conhecimentos teóricos para refletir e agir sobre uma problemática presente no contexto escolar, buscando solucioná-la. Esse tipo de pesquisa é definido como

aquele em que o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer para a aplicação imediata de resultados. Contribui para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata de um problema encontrado na realidade (BARROS e LEHFELD, 2007, p.93).

Tal preocupação está presente em nossa prática pedagógica, pois, como professores de Língua Portuguesa, consideramos de suma importância realizar uma pesquisa que seja intervencionista, com o objetivo de superar dificuldades encontradas em sala de aula, mais especificamente no que se refere à leitura literária.

Sobre a importância do professor também ser um pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

Nesse sentido, os dados que colhemos através dos questionários e as análises feitas terão o próprio espaço e sujeitos da pesquisa como referência. Em razão disso, podemos classificá-la como qualitativa, a qual “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

A proposta de intervenção aqui apresentada é baseada na obra “Círculo de leitura e letramento literário”, de Cosson (2014). Tal atividade, consta em aplicar dois questionários, um inicial e um final, no início e no término dos encontros, para saber sobre o hábito de leitura dos discentes, e a partir da análise do questionários inicial, como já explicado no tópico anterior, formar um círculo de leitura na escola, buscando incentivar e formar alunos leitores.

4.1 ASPECTOS SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O projeto foi executado como uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola

pública estadual localizada no bairro do Altiplano, em João Pessoa-PB. A turma era composta por 15 alunos, divididos entre cinco meninos e dez meninas, todos com uma média de idade de 15 anos, os quais moravam tanto no próprio bairro, como em bairros adjacentes à escola. Além disso, todos os alunos compareceram à maioria dos encontros, não havendo, portanto, nenhuma evasão durante o projeto.

A escola, fundada no ano de 1987, é de porte pequeno e possui, no total, pouco menos de 400 alunos, localizada em uma área nobre da capital paraibana. A instituição oferece, além do ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, no período noturno, e também o ensino médio regular diurno.

A estrutura da escola é boa, pois, além de refeitório, quadra de esportes, sala multimídia, sala de informática e robótica, possui uma sala para o acompanhamento de alunos com deficiência física.

A escola possui biblioteca, porém a mesma encontra-se em um estado caótico, pois as estantes que comportavam os livros caíram com o peso excessivo e também a mesma se encontra sem nenhum funcionário responsável pelo setor, desde o fim do primeiro semestre deste ano. Quando é preciso utilizá-la, o professor pega a chave desse ambiente e fica responsável pelo mesmo. Entretanto, possui diversos títulos literários e não literários como revistas, jornais, etc. Os encontros dos círculos aconteciam uma vez por semana, na última aula, portanto, em 45 minutos, sempre nessa biblioteca da escola.

É sabido que há um déficit de leitura na escola, pois diversas vezes já se teve o desejo de desenvolver um projeto na escola, que auxiliasse aos alunos a exercitar e a trabalhar as competências leitoras, havia, inclusive, há uns anos, uma espécie de reforço escolar, que era realizado no horário oposto ao que os alunos estudavam para trabalhar a leitura.

Neste ano um fato preocupante foi o resultado do IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) da escola que foi considerado bem baixo, tendo uma média de 2,2, no ano de 2015, e, neste ano o índice caiu para 1,0, com um total de participação de 55,6% dos alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental regular.

Por isso, a ideia de um projeto que envolva leitura era, e continua sendo, urgente na escola, a qual já pensa, atualmente, em elaborar e realizar um projeto que envolva a leitura em todas as disciplinas do currículo escolar. Portanto, este projeto surgiu como uma necessidade observada mais que no âmbito de apenas uma sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, mas em

todas as outras que têm a leitura como atividade essencial.

4.2 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Entendemos que todo ato de leitura é uma atividade social e que todo leitor, mesmo que inconscientemente, faz parte de uma comunidade de leitores. Antes de aplicar a proposta de intervenção, aplicamos um questionário com os alunos participantes, para conhecermos sobre o hábito de leitura dos mesmos, para que, assim, selecionássemos as obras que seriam lidas. Para expormos como se deu a proposta de intervenção, nós a dividiremos em oito momentos, utilizando como modelo o círculo semiestruturado, sugerido por Cosson (2014). Este modelo não segue um roteiro, mas algumas orientações para guiar as atividades do grupo, há um coordenador responsável, mas não há tanta formalidade entre os participantes no momento das discussões.

1º) Momento

No momento da aplicação do questionário, os alunos ficaram dispostos em círculos, para que, livremente, pudessem dar seus depoimentos sobre as leituras que marcaram sua vida; posteriormente colhemos todas essas informações para que pudéssemos analisar esses dados, os quais explanaremos no próximo tópico, o da análise da proposta de intervenção.

2º) Momento

No segundo momento, explicamos o programa, mostrando o que seria um clube de leitura, como se dá seu funcionamento e ouvimos quais as perspectivas dos alunos sobre o projeto. Essa etapa foi realizada, inclusive, na prática, mostrando, como se realiza um clube de leitura. A pré-seleção dos textos foi feita pelo professor, o qual escolheu as obras de acordo com o objetivo pretendido de desenvolver a habilidade leitora e ampliar a formação do leitor, e, além disso, obras que despertassem o interesse dos discentes, como já explicamos anteriormente. Optamos por trabalhar com vários gêneros literários, como a crônica, o conto, a música e o romance, em vez de apenas uma única obra, para que assim os alunos conhecessem diversos gêneros textuais. Todos os alunos recebiam os textos dias antes e eram sorteadas as funções que cada um exerceria no

círculo.

Realizamos também um momento em que o professor levantou alguma questão importante sobre o círculo. Essas questões eram desde o funcionamento do círculo em si, como, por exemplo, sobre a importância de que cada aluno respeite o turno de fala do colega, até sobre aspectos relevantes do texto, por exemplo, como a obra foi construída ou sobre as estratégias de leitura que auxiliam na compreensão do texto. De acordo com Cosson (2014), é importante que as leituras dos alunos sejam desafiadas pelo professor, mas ele faz uma ressalva, e diz que tal intervenção deve ser para dinamizar a discussão, e não para se transformar em discurso professoral.

3º) Momento

No momento seguinte, a turma se dirigiu à biblioteca, local onde aconteceram os encontros do clube, e, sentados à mesa, todos liam a mesma obra ao mesmo tempo, primeiro silenciosamente e depois em voz alta, coletivamente. Após a leitura, os alunos que haviam ficado com alguma função começavam as discussões. Primeiro, o conector, que ligava algum trecho do texto a algum momento atual ou passado; depois, o questionador, que fazia perguntas aos colegas sobre os personagens e o que acontecia na história; em seguida, o cenógrafo, que descrevia as cenas principais, no caso de textos narrativos; e, por fim, o perfilador, que traçava um perfil dos personagens.

Para não se tornarem repetitivas, essas funções eram sorteadas, portanto, havia um rodízio de alunos a cada semana. Essas funções eram flexíveis e dependiam do texto escolhido, não sendo exigido nenhum tipo de registro, anotação, apenas o comentário oral do estudante.

Sobre as funções, Cosson (2014) indica que nem todas as funções precisam ser preenchidas e que o professor pode inventar outras funções, conforme as características do texto a ser lido e da turma. Também é importante frisar que, em cada semana, um momento era reservado para os intervalos de leitura, que são os momentos em que o professor acompanha de perto os alunos e, assim, eles podiam utilizar esses momentos para tirar dúvida sobre algum aspecto do texto.

4º) Momento

O primeiro texto trabalhado foi uma crônica de um autor brasileiro, chamada “Lixo”, (Anexo A), de Luís Fernando Veríssimo. A princípio, perguntou-se a qual gênero textual pertencia o texto. Os alunos ficaram em dúvida entre conto ou crônica, confusão muito comum diante da familiaridade entre os dois gêneros; então, oralmente, diferenciamos os dois gêneros.

Os alunos entenderam bem o texto, por se tratar de um texto com muito humor, que fala sobre dois vizinhos que se conhecem através da observação que fazem um do outro através do lixo deles, por isso os discentes acharam a história inusitada e engraçada.

A forma de como foi lido o texto, coletivamente, fazendo um aluno e uma aluna o papel dos personagens do texto, dinamizou a leitura. Por não ser um texto complexo, então a leitura fluiu tranquilamente.

Os alunos que ficaram com as funções de trazer alguma questão sobre o texto iniciaram as discussões, trazendo reflexões sobre o limite entre a vida pública e a privada, e, no final, todos guardaram o texto dizendo que queriam mostrar à família.

5º) Momento

Já nesse encontro, o material de leitura escolhido foi um conjunto de alguns capítulos do livro “Tchau”, (Anexo B), escrito por Lygia Bojunga. O livro, escrito sobre a perspectiva de uma criança, fala sobre um conflito familiar que traduz problemas muito comuns em nosso cotidiano, como: separação/divórcio, abandono.

Os alunos deixaram-se envolver pela história, alguns chegaram a encher os olhos de lágrimas no final da leitura, por se tratar de um texto triste, em que a mãe abandona a família para viver um romance extraconjugal.

As funções exercidas pelos alunos foram primordiais nesse momento, pois até então as discussões estavam muito a nível pessoal, com alguns alunos julgando a atitude da personagem.

Um dos alunos questionou o porquê da mãe, personagem do texto ter abandonado seus filhos e marido, daí o restante da turma foi passando a buscar no texto as explicações para as ações das personagens, além de observar os detalhes do texto, que, apesar do desfecho triste, trata-se de um texto bem escrito e interessante por contar a história partindo da ótica de uma

criança.

6º) Momento

No 6º momento do círculo do livro, o texto debatido foi o conto “A carteira”, de Machado de Assis. O intuito era desafiar mais ainda a leitura dos estudantes, colocando um autor que faz parte do cânone literário brasileiro.

O conto (anexo C) retrata a história de Honório, que encontra uma carteira na rua e não sabe quem é o dono; mergulhado em dívidas, fica com receio de usar o dinheiro achado. Quando chega em casa, descobre que a carteira pertence a seu amigo Gustavo.

O título, por ser intrigante, despertou a curiosidade dos alunos e alguns deram sugestões sobre do que se trataria o texto a partir do título. O enredo é interessante e tem um desfecho surpreendente. Apesar de sua linguagem mais formal, em razão da época em que foi escrito, não se torna um texto cansativo.

Os alunos que ficaram com as funções questionaram a turma sobre quais as palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto e o outro discente ficou com a função de conector que, por sua vez, fez um paralelo entre a história e a corrupção, questionando quantos alunos, se encontrassem uma carteira na rua, devolveriam ao dono ou usufruiriam do objeto encontrado.

7º) Momento

O último texto trabalhado foi uma música. Embora normalmente ignorada em sala de aula, a música é um gênero muito presente no dia a dia da maioria dos estudantes. A princípio, o texto causou estranheza, embora a turma já fosse acostumada a trabalhar com músicas, mas, nas aulas de Língua Portuguesa, alguns alunos não a viam como gênero textual.

A música trabalhada foi “Cálice” (anexo D), de Chico Buarque, que tem uma carga simbólica muito significativa e forte, visto que foi escrita na época em que o Brasil passava pela ditadura militar. Poucos alunos a conheciam, então, após ser ouvida, todos com a letra em mãos, um aluno começou questionando o título da música, e uma aluna, que ficou com a função de explicar algumas passagens do texto, fez uma retomada histórica sobre o contexto em que a

música foi composta. Uma outra aluna ficou com a função de fazer uma comparação entre o contexto da música e a nossa realidade atual, como as manifestações populares, ocorridas em 2014, e o processo de *impeachment*, ocorrido no Brasil em 2016.

Os alunos expuseram suas opiniões sobre democracia, política, corrupção, eleições municipais e o papel da música como expressão, fazendo paralelo com músicas atuais que também retratam alguma problemática social.

Após o término da leitura do texto, começavam as discussões. Cada aluno falava sua opinião sobre o texto, compartilhando suas leituras e alcançando novos horizontes interpretativos. Nesse momento, o professor atuava como um mediador, levantando questões para dinamizar a discussão. Este foi o momento de compartilhar a leitura com toda a turma, seguindo as estratégias da compreensão, síntese, perguntas sobre o texto, intertextualidades, visualização, inferências, etc. Eram feitas também nesse momento conexões pessoais entre os alunos e a história, em que eles externalizavam qual a experiência que tiveram durante a leitura.

8º) Momento

Por fim, na culminância do projeto, os alunos realizaram um café literário para toda a escola com apresentação oral, recomendando textos aos colegas, encenação da peça “Lixo”, baseada na obra de Luís Fernando Veríssimo, apresentações de dança, canção, vídeos, criação de textos paralelos, entre outras atividades. E, depois, um café da manhã foi servido para toda a comunidade escolar.

Portanto, cada etapa foi pensada de modo a instigar a leitura literária dos alunos e também para que os mesmos compreendessem o funcionamento de um círculo de leitura. Durante a escolha dos textos, tivemos a preocupação de que os alunos tivessem acesso a um bom número de gêneros textuais diferentes, também para que pudessem exercitar a leitura descobrindo quais estratégias poderiam utilizar para compreender os textos.

4.3 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Antes da realização do projeto, aplicamos um questionário (Apêndice A) para sabermos mais sobre o hábito de leitura dos estudantes envolvidos. Baseado nas respostas dos

questionários é que foram planejadas as atividades descritas no tópico anterior, inclusive a escolha dos textos utilizados, pois observou-se que os alunos não costumavam ler textos literários, tanto que dos 15 alunos participantes, apenas 2 afirmaram ler romances e/ou contos/ crônicas. A maioria afirmou não gostar de ler ou ler apenas textos não-literários, como jornais e revistas.

Diante da convivência tida em sala de aula, tal conclusão não causou surpresa, pois sempre foram comuns as queixas dos alunos em todas as aulas de leitura que eram feitas em sala de aula. Durante a realização do projeto, os alunos participaram ativamente das leituras e dos debates, sempre comentavam sobre o projeto fora da sala de aula, como nas redes sociais ou nos corredores.

Portanto, a escolha dos gêneros textuais trabalhados se deu pela constatação, através dos questionários aplicados, de que a maioria da turma não lia gêneros literários, por isso nossa intenção era apresentar um número significativo de gêneros textuais diferentes aos alunos. Por essa razão, selecionamos quatro textos de gêneros textuais diferentes, como: crônica, conto, romance e música, para trabalhar no projeto, pois, além de apresentar os novos gêneros aos alunos, gostaríamos de que eles tivessem acesso a gêneros textuais curtos, mas que fossem completos e densos.

Para saber se a leitura fazia parte do cotidiano dos discentes, colocamos uma pergunta sobre quais atividades os mesmos faziam nas horas vagas. Podendo escolher mais de uma opção, quatro alunos apontaram ler como uma atividade e os demais, no total 12, afirmaram ver filmes, praticar esportes ou ouvir músicas como as atividades que mais fazem nas horas vagas.

Já sobre o hábito de visitar a biblioteca, o resultado não foi muito diferente: nove alunos afirmaram não ir à biblioteca ou frequentar às vezes, já seis estudantes disseram ir à biblioteca uma ou mais vezes por semana.

Quanto ao último livro lido pelo discente, os que gostavam de ler, ou seja, quatro deles, apontaram um livro, geralmente um romance *best-seller*. Já a maioria, não apontou nenhum livro ou citou a bíblia, como o último livro lido por eles.

Após o projeto, repassamos novamente um questionário (Apêndice B) para que os alunos avaliassem sua relação com a leitura e dessem suas opiniões sobre o projeto. O questionário foi aplicado logo após a formação do círculo e do término dos encontros. Algumas perguntas foram refeitas aos estudantes, e, nesse caso, percebemos um pequeno, mas significativo, avanço entre as respostas dadas no questionário inicial do último aplicado.

Infelizmente, nem todos os estudantes afirmaram mudar seus hábitos literários e passaram a ler com mais frequência após o projeto, entretanto, entre nosso lócus, o número de alunos que não liam para os que agora afirmaram ler nas horas vagas cresceu, subindo de quatro para oito, o número. Percebemos, assim, uma melhora significativa.

Além disso, o hábito dos que agora visitam a biblioteca também cresceu e, segundo o questionário final aplicado, a maioria, isso quer dizer, nove dos 15 alunos, frequentam a biblioteca ao menos uma vez por semana.

Em relação ao que significa a leitura para os mesmos, doze deles afirmaram que a leitura significa conhecimento, aprendizado, um aluno afirmou que a leitura serve para distraí-lo de pensamentos chulos, e apenas dois alunos não responderam à pergunta, não se sabe por qual razão.

A respeito do projeto, os alunos afirmaram que foi muito bom, pois estão lendo mais textos e que o conhecimento apreendido não ajuda apenas na escola, mas também fora dela; um aluno afirmou ter achado uma maravilha e que fez com que olhasse o mundo literário de forma diferente e a gostar mais da leitura; já sete estudantes tiveram uma resposta mais sucinta, afirmando ter achado muito bom e/ou interessante.

Alguns afirmaram ter passado a gostar mais da leitura, muito por causa dos textos lidos durante o projeto e com a culminância das atividades, que foi o café literário, em que os alunos apresentaram peça teatral, declamação de poemas, músicas, etc.

Portanto, vimos o quanto foi proveitoso e enriquecedor para os discentes e também para o professor, que pôde incentivar o gosto pela leitura literária, fazendo com que os alunos consigam enxergá-la de um modo mais receptivo e dinâmico. Muito embora os avanços não tenham sido extraordinários, consideramos que foram bem significativos para uma turma em que a maioria dos estudantes tinha aversão à leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que este trabalho teve uma importância para a escola e principalmente para a formação literária dos educandos. Esperamos que, através deste projeto, o hábito de ler possa fazer parte da vida dos estudantes que, com certeza, olharão para o texto literário não mais com distanciamento e repulsa, mas como um desafio e, antes de tudo, com prazer.

Desejamos que as atividades aqui relatadas possam ser um norte para que outros professores se sintam inspirados a também trabalhar com a leitura literária e que tenha muitos resultados positivos como obtivemos. Com isso, buscamos melhorar cada vez mais a educação em nosso país, para que, mais que formar estudantes, possamos formar cidadãos melhores para viver socialmente e, assim, construirmos uma nação melhor. Sem dúvidas, o melhor caminho para conquistar esse objetivo é através da educação.

É nítido que o trabalho com a leitura literária em sala de aula é um desafio, mas, como professores e agentes diretos no processo de ensino-aprendizagem, devemos nos sentir desafiados a cada dia, a cada momento em que entramos em sala de aula, para que possamos fazer trabalhos de qualidade nas escolas públicas.

Nosso trabalho também se tornou um importante instrumento para professores que desejam instigar nos alunos o gosto pelo texto literário, e através de nossas orientações sobre a formação de um círculo do livro e sobre a importância de se compartilhar a leitura, poderão colocar em prática atividades que busquem a formação literária dos alunos, além de motivar uma importante e urgente reflexão sobre a leitura em sala de aula.

Acreditamos que é através de leituras, discussões e interpretações que o aluno se forma um leitor constante, e assim torna-se um cidadão crítico, consciente e autônomo. Vale ressaltar a importância que a leitura tem para o desenvolvimento de uma criança. E é importante que o professor saiba que é imprescindível que o discente saia da escola não apenas com o máximo de leituras possíveis, mas que o trabalho seja feito de forma consciente, planejada e objetiva.

Acreditamos que nossa proposta didática dá embasamento para o professor colocá-la em prática com seus alunos, adaptando-a a sua realidade, tendo em vista que o objetivo maior é formar leitores críticos e atuantes na sociedade, bem como desenvolver o gosto pela leitura literária e o domínio da língua (oral e escrita), além de aproximar os textos da realidade dos discentes.

Defendemos, a partir de nosso trabalho, que é possível fazer um trabalho de qualidade sobre leitura literária na escola pública, mesmo com os recursos escassos de que dispomos. Nesse sentido, vimos que basta uma seleção de textos e muita disposição para realizar atividades como as que descrevemos aqui. O professor, ciente de trabalhos como este, certamente se sentirá motivado a planejar suas aulas com os recursos de que ele dispuser.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

BLOOM, H. **O cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 1998.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** trad. Nelson Mulan, São Paulo, Cia. Das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários Escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In: **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UnB, 1999.

_____, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: global, 2007.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo, contexto, 2014.

_____, Rildo. **Letramento Literário teoria e prática**. 2 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

DANIELS, Harvey. **Literature circles**. Voice and choice in Books Clubs and reading groups. 2 ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?:** the authority of interpretive communities. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** BAGNO, Marcos; MARCIONILO, Marcos, tradutores.- São Paulo: Parábola, 2012.

KING, Carole. **I like group reading because we can share ideas:** the role of talk within the Literature Circle. Reading, v.35, n.1, abr. 2001, pp. 32-6.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas:** escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Cia. da Letras, 1998.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. in BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia.(Orgs.) **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A (Questionário aplicado no início do projeto de leitura)

Questionário 1 - Projeto de Leitura

1) Você gosta de ler?

2) O que você mais lê frequentemente? Aponte mais de uma opção

() Romances () Poesias () Revistas e Jornais () HQ

() Contos () crônicas () outros (Qual?_____)

3) Com que frequência você visita a biblioteca escolar?

() Não

() Sim, uma vez por semana

() sim, mais de uma vez por semana

() Às vezes

4) Qual o último livro que você leu?

APÊNDICE B (Questionário aplicado no final do projeto de leitura)

Questionário 2 - Projeto de Leitura

1) Qual sua idade?

2) O que faz nas horas vagas? Aponte mais de uma atividade.

() Jogar Video Game () Praticar esporte

() Ouvir música () Ver filme/Série

() Ler () Acessar à internet

3) Você costuma visitar a biblioteca da escola? Com que frequência?

() Não

() Sim, uma vez por semana

() sim, mais de uma vez por semana

() Às vezes

4) Você costuma ler qual tipo de livro?

() Romance () Suspense

() Ficção científica () Contos e crônicas

() HQs () Não Gosto de Ler

5) O que a leitura significa para você?

6) O que você achou do projeto de leitura “A estante que não para”?

ANEXOS

ANEXO A (O Lixo - Luís Fernando Veríssimo)

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...

- Bom dia.

- A senhora é do 610.

- E o senhor do 612

- É.

- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...

- Pois é...

- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...

- O meu quê?

- O seu lixo.

- Ah...

- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...

- Na verdade sou só eu.

- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.

- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...

- Entendo.

- A senhora também...

- Me chame de você.

- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo.

Champignons, coisas assim...

- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...

- A senhora... Você não tem família?

- Tenho, mas não aqui.

- No Espírito Santo.

- Como é que você sabe?

- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.

- É. Mamãe escreve todas as semanas.

- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranqüilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.

- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.- No seu lixo ou no meu?

Referência: VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O lixo**. Disponível em:
<<http://7leitores.blogspot.com.br/2008/07/o-lixo-luis-fernando-verssimo.html>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

ANEXO B (Tchau- Lígia Bojunga)

1. O buquê

A campainha tocou. Rebeca correu pra abrir a porta. Até se admirou de ver um buquê tão bonito.

- Mãe! - ela gritou - chegou flor pra você. - Fechou a porta.

A Mãe veio correndo da cozinha e pegou o buquê. Tinha um envelope preso no papel; a Mãe tirou depressa um carrão lá de dentro, leu. O telefone tocou; a Mãe largou tudo e foi atender.

Rebeca quis ler o cartão. Mas estava escrito em língua estrangeira, era francês? Olhou pra assinatura: Nikos. Lembrou de unia voz estrangeira que andava telefonando, chamando a Mãe. Botou devagarinho o cartão em cima do envelope; foi chegando disfarçado pra perto do telefone, sem tirar o olho da Mãe. Franziu a testa: a Mãe estava parecendo nervosa, encabulada, mas muito mais bonita de repente!

Rebeca foi se esquecendo de prestar atenção na língua estrangeira que à Mãe estava falando pra só ficar assim: olhando: curtindo a Mãe.

A conversa no telefone acabou.

A Mãe voltou logo pra junto das flores.

- Coisa linda esse buquê, não é Rebeca?

- É.

- Com esse calor é melhor botar ele logo dentro d'Água. - Foi indo pra cozinha.- Você não quer me ajudar a arrumar o vaso?

Rebeca ficou parada.

A mãe olhou para ela; parou também: assim meio abraça com o buquê.

E durante um tempo as duas ficaram se olhando.

Rebeca então foi indo distraída para a cozinha.

A Mãe (distraída também) pegou um vaso, encheu de água.

E as duas arrumaram as flores devagar, sem falar nada; sem levantar o olho do vaso.

2. Na beira do mar

As duas tinham saído pra fazer compras, a Mãe e a Rebeca. E na volta a Mãe falou:

- Quem sabe a gente vai andando pela praia?

Atravessaram a rua, tiraram o sapato, entraram na areia. E foram andando pela beira do mar.

Rebeca a toda hora olhava pra trás pra ver o caminho que o pé ia marcando na areia.

E a Mãe olhando pro mar e mais nada.

Era de tardinha. Não tinha quase ninguém na praia.

E teve uma hora que a Mãe convidou:

- Vamos descansar um pouco?

Sentaram. Rebeca logo brincou de fazer castelo.

E a Mãe olhando pro mar. Olhando. Até que no fim ela disse:

- Rebeca, eu vou me separar do pai: não tá dando mais pra gente viver junto.

Rebeca largou o castelo; olhou num susto pra Mãe.

- Neste último ano tudo ficou tão ruim entre o pai e eu. Eu sei que ele sempre teve paixão por música, eu já conheci ele assim. Mas desde que o Donatelo nasceu que ele só vive às voltas com aquele violino! é só tocar, estudar, compor, ensaiar; ele me deixou sozinha demais. - Pegou a mão da Rebeca.

Mas a mão da Rebeca escapou.

- Sozinha, como? e eu? e o Donatelo? a gente tá sempre junto, não tá? nós três. E quando o pai não tá com a orquestra, ele também tá sempre em casa. Então? nós quatro. Sozinha por quê?

- E que... eu não sei como é que eu te explico direito, mas... ah, Rebeca, eu ando tão confusa! - Apertou a boca e ficou olhando pro mar.

Rebeca esperando.

Esperando.

De repente a Mãe ficou de joelhos, agarrou as duas mãos da Rebeca e foi despejando a fala:

- Eu me apaixonei por um outro homem, Rebeca. Eu estou sentindo por ele uma coisa que nunca! nunca eu tinha sentido antes. Quando eu conheci o teu pai eu fui gostando cada dia mais um pouco dele, me acostumando, ficando amiga, querendo bem. A gente construiu na calma um amor gostoso e foi feliz uma porção de anos. E mesmo quando eu reclamava que ele gostava mais da música do que de mim, eu era feliz...

- O pai adora você! você não pode...

...e mesmo no tempo que o dinheiro era super apertado a gente era feliz...

- Ele gosta de você! ele gosta demais de você.

...mas este último ano a gente tá sempre discutindo, a gente briga a toda hora.

- Por quê?

- Não sei; quer dizer, eu sei; eu sei mais ou menos, essas coisas a gente nunca sabe direito, mas eu

sei que eu fui me sentindo sozinha... vazia... vazia de amor. Amor assim... de um homem. E claro que isso não tem nada a ver com o amor que eu sinto por você. E pelo Donatelo então nem se fala.

- Não se fala por quê? você gosta mais do Donatelo que de mim?

- Não, não, Rebeca! entende: é porque ele é tão pequeno ainda, e você já está ficando uma mocinha: então é um amor do mesmo tamanho mas um pouco diferente que eu sinto por vocês dois. Mas isso não tem nada a ver com... ah, Rebeca, como é que eu te explico? como é que eu te explico a paixão que eu senti por esse homem desde a primeira vez que a gente se viu.

- Ai! não aperta a minha mão assim.

- Se ele me diz vem te encontrar comigo, mesmo não querendo, eu vou; se ele fala que quer me abraçar, mesmo achando que eu não devo, eu deixo; tudo que eu faço de dia, cuidar de vocês, da casa, de tudo, eu faço feito dormindo: sempre sonhando com ele; e de noite eu fico acordada, só pensando, pensando nele.

- Ai, não...

- Ele diz eu gosto do teu cabelo é solto, eu digo é justo como eu não gosto, e é só ir dizendo isso pr'eu já ir soltando o cabelo; ele diz às 5 horas eu te telefono, eu digo NÃO! eu não atendo, e já bem antes das 5 eu to junto do telefone esperando; só de chegar perto dele eu fico toda suando, e cada vez que eu fico longe eu só quero é ir pra perto, Rebeca! Rebeca! eu tô sem controle de mim mesma, como é que isso foi me acontecer, Rebeca?! Ele me disse que vai voltar pra terra dele e me levar junto com ele, eu disse logo eu não vou! sabendo tão bem aqui dentro que não querendo, não podendo, não devendo, é só ele me levar que eu vou. - Botou de palma pra cima as duas mãos da Rebeca e enterrou a cara lá dentro.

Ficaram assim.

- Isso é que é paixão? - Rebeca acabou perguntando.

A Mãe meio que sacudiu o ombro. Quietas de novo.

- Como é que... como é que ele se chama? esse cara.

- Nikos.

- Que nome esquisito.

- Ele é grego.

- Grego? e você entende o que ele fala? - A gente conversa em francês. Rebeca ficou olhando pro castelo desmanchado. Depois de um tempo suspirou:

- E ainda mais essa! com tanto homem no Brasil.

3. No sofá da sala

A Mãe bateu a porta do quarto e correu pra sala.

Já era tarde da noite, mas Rebeca estava acordada. Ouviu a Mãe soluçando. Levantou; olhou pro Donatelo na cama ao lado: dormindo. Correu pra sala. A Mãe estava jogada no sofá.

- Que foi?!

A Mãe tapou o choro com a almofada; o corpo ficou sacudindo.

- Mãe, que foi, que foi!

Estava escuro na sala. Mas o Pai abriu a porta do quarto e veio luz lá de dentro. Rebeca escorregou pro chão e ficou meio escondida atrás do sofá. O Pai chegou perto e falou com uma voz de raiva, de mágoa, uma voz que a Rebeca nunca tinha ouvido ele falar:

- Você tá chorando por quê? Quem tem que chorar sou eu e não você. Não sou eu que tô abandonando a minha família, é você; não sou eu que tô deixando os meus filhos pra lá: e você!

A Mãe tirou a almofada da cara; a voz saiu metade soluço, metade fala:

- Você não tá querendo entender: eu não tô deixando a Rebeca e o Donatelo: um dia eu volto pra buscar os dois.

- Você vai embora com esse estrangeiro pra viver lá do outro lado do mundo...

- Eu juro que eu volto!

...mas o estrangeiro não quer as crianças, só quer você.

- Eu sei que eu acabo convencendo ele...

- E se um dia você convence ele, aí você vem buscar a Rebeca e o Donatelo, não é? Lindo!

- O que que eu posso fazer? ele não quer que eu leve as crianças agora.

- ELE NÃO QUER!! Então ele agora manda em você. Ele é um deus que desceu do Olimpo pra dizer o que ele quer e o que ele não quer que você faça.

Rebeca franziu a testa, ele é um deus que desceu de onde? E aí o Pai gritou:

- Pois eu também não quero, viu? eu não quero o que você quer. E você vai ter que escolher: ou fica ou leva as crianças com você agora.

- Mas eu não...

- Se você não leva elas agora, eu não deixo você levar nunca mais. Abandono do lar, da família, de tudo: a lei vai estar do meu lado. Então você escolhe: ou ele ou as crianças.

4. Na mesa do botequim

Rebeca saltou do ônibus, comprou um sorvete de chocolate e veio lambendo ele pela rua. Parou em frente do botequim da esquina: ué: não era o Pai sentado bem lá no fundo? Espiou: era, sim: entrou.

- Oi, pai.

O Pai levantou a cara do copo e olhou pra Rebeca feito custando pra lembrar quem é que ela era.

- Oôôôôôôô filhinha, o que que você tá fazendo por aqui?

- Eu, nada, e você?

- Eu, nada.

O sorvete pingou na calça do Pai.

O Pai ficou olhando triste pro pingo; depois falou:

- Senta. - Mas logo se arrependeu: - Quer dizer, não senta porque isso aqui não é lugar pra criança. Mas Rebeca já tinha sentado, e o moço do botequim já tinha trazido um outro copo cheio pro Pai beber. O Pai bebeu enquanto Rebeca acabava o sorvete, comia a casquinha, dava uma lambida em cada dedo, enxugava eles na saia e suspirava de pena do sorvete ter acabado. O Pai suspirou também:

- A tua mãe não gosta mais de mim.

Rebeca olhou pra mesa: cheia de copo vazio. Será que era o Pai que tinha bebido aquilo tudo?

- E eu gosto tanto dela! Agora então que ela vai me deixar parece até que eu gosto mais.

Rebeca olhou pro Pai; achou que o olho dele estava parecendo de vidro.

- Duvido que esse gringo goste dela do jeito que eu gosto. Nem metade, aposto. Nem metade da metade da me... - Foi se esquecendo da outra metade; ficou olhando pra Rebeca.

- Que que você tá me olhando assim, pai? parece até que você nunca me viu.

- Como você é parecida com ela! Tudo. A boca, o cabelo, o jeito de olhar. E agora que eu to percebendo: o teu nariz também é igualzinho ao dela, até um pouco de sarda na ponta ele tem; engraçado, eu ainda não tinha reparado. - Debruçou mais na mesa pra olhar pro nariz da Rebeca, derrubou um copo no caminho; desanimou.

Rebeca debruçou também:

- Eu vou pedir pra mãe não ir. Eu vou pedir tão forte, que ela não vai, você vai ver.

O Pai fechou o olho:

- Eu queria que o tempo já tivesse passado e que eu já tivesse me esquecido dela.

- Eu vou pedir pra ela não ir embora; deixa comigo, pai.
- Eu queria que você e o Donatelo já fossem grandes. O que que eu vou fazer com vocês dois? me diz, me diz! Eu não tenho jeito com criança.
- Eu vou pedir.
- O que que eu faço com vocês dois, Rebeca?
- Deixa comigo, pai, eu te prometo que eu não deixo a mãe dizer tchau pra gente.
- Promete?
- Prometo. E agora para de beber, tá? - Tá.

5. A mala

Rebeca fingiu que nem tinha visto a mala da Mãe aberta em cima da cama e já quase pronta pra fechar.

Voltou pro quarto.

Sentou.

Fingiu que estava desenhando um barco.

Fingiu que nem estava escutando a Mãe querendo se despedir do Pai, e o Pai não deixando a Mãe acabar de falar, saindo zangado, batendo com a porta.

Foi riscando no papel com força, o lápis pra cá e pra lá cada vez com mais força, tlá! a ponta quebrou.

Ouviu a Mãe indo na sala; depois no banheiro.

Correu na ponta do pé pra espiar, ah! a mala. Já fechada. No chão. Junto da porta. Pronta pra sair.

Voltou correndo pro quarto; sentou de novo; pegou o lápis, fez ponta depressa, o coração num toque-toque medonho; desatou de novo a riscar.

Parou o lápis; escutou a Mãe discando telefone, chamando um táxi, explicando que era pro aeroporto.

De rabo de olho viu a Mãe entrar no quarto, sentar na cama do Donatelo, ficar olhando ele dormir.

Viu que a Mãe estava de meia, de sapato fechado, de capa de chuva, de bolsa a tiracolo, de cara lavada (de choro?), tão diferente de todo dia.

Viu a Mãe alisando o cabelo do Donatelo; fazendo festa nele de leve; a mão indo e vindo, bem de leve; indo e vindo. Viu tudo de rabo de olho e foi riscando forte, mais forte, mais tlá! a ponta do lápis quebrou outra vez.

A Mãe parou de fazer festa na cabeça do Donatelo e ficou sem se mexer.

Rebeca ficou que nem a Mãe: sem se virar, sem falar, sem perguntar.

O tempo foi passando.

Passando.

Até que de repente a buzina do táxi tocou lá fora e a Mãe levantou num pulo de susto.

Rebeca também. E se virou. Ao mesmo tempo que a Mãe se virava. E as duas se olharam com medo, e a Mãe correu e abraçou Rebeca com força, demorado, bem apertado, ai! Rebeca fechou o olho: que troço danado pra doer aquele abraço.

A Mãe largou a Rebeca, correu pra sala, abriu a porta.

Mas Rebeca já estava atrás dela; e puxou a mala:

- Mãe; não vai! eu já te pedi tanto, que eu não ia pedir mais, mas você tá indo mesmo e eu tenho que pedir de novo, não vai não vai não vai!!

A Mãe cochichou depressa:

- Por favor, Rebeca, me entende, me perdoa, me entende, eu tenho que ir, é mais forte que tudo.

Mas eu já te prometi: eu volto.

- Diz pra ele que não! você não vai.

A Mãe pegou a mala. Rebeca não largou.

A Mãe puxou a mala. Rebeca puxou também.

A Mãe puxou mais forte. Rebeca ficou agarrada na mala.

O táxi buzinou de novo. As duas se olharam. O olho da Mãe pedindo por favor. O olho da Rebeca também: por favor.

A Mãe estava de boca apertada; de testa enrugada. E não quis mais olhar pra Rebeca no olho; e puxou a mala com toda a força, querendo arrancar ela da mão da Rebeca.

Mas Rebeca não se soltou da mala e foi sendo arrastada no puxão.

A buzina do táxi de novo, e mais comprido dessa vez.

A Mãe soltou a mala; fechou o olho; apertou a testa com a mão feito coisa que estava sentindo uma tonteira ou uma dor de cabeça muito forte.

Rebeca aproveitou pra se agarrar na mala de um jeito que pra Mãe levantar a mala ia ter que levantar a Rebeca também.

E outra vez a buzina tocou.

A Mãe abriu o olho (parecia que a tonteira tinha passado), disse:

- Tchau. - E saiu correndo.

6. O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro

Querido pai

Não deu para eu cumprir a promessa. A Mãe foi mesmo embora.

Mas a mala dela ficou. E eu acho que assim, sem mala, sem roupa para trocar, sem escova de dente nem nada, não vai dar para a Mãe ficar muito tempo sem voltar. Não sei. Vamos ver. Eu arrastei a mala e escondi ela debaixo da sua cama, viu?

Um beijo da

Rebeca.

Referência: Bojunga, Lígia. **Tchau.** Disponível em:

<<http://milenafrare.blogspot.com.br/2011/03/tchau-lygia-bojunga.html>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

ANEXO C (A Carteira- Machado de Assis)

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

- Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

- Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

- Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

- Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A idéia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com, trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua. da Assembléia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, - enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma cousa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinqüenta e vinte; calculou uns setecentos mil-réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la.

Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio.

Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvia o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

"Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro," pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dois cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.

"Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer."

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa.

- Nada.

- Nada?

- Por quê?

- Mete a mão no bolso; não te falta nada?

- Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

- Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

- Mas conheceste-a?

- Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler,

e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

Referência: Assis, Joaquim Maria Machado de. **A Carteira**. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/carteira.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

ANEXO D (Cálice- Chico Buarque)

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
 Tragar a dor, engolir a labuta
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado
 Se na calada da noite eu me dano
 Quero lançar um grito desumano
 Que é uma maneira de ser escutado
 Esse silêncio todo me atordoa
 Atordoados eu permaneço atento
 Na arquibancada pra a qualquer momento
 Ver emergir o monstro da lagoa

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

De muito gorda a porca já não anda
 De muito usada a faca já não corta
 Como é difícil, pai, abrir a porta
 Essa palavra presa na garganta
 Esse pileque homérico no mundo
 De que adianta ter boa vontade
 Mesmo calado o peito, resta a cuca
 Dos bêbados do centro da cidade

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Talvez o mundo não seja pequeno
 Nem seja a vida um fato consumado
 Quero inventar o meu próprio pecado
 Quero morrer do meu próprio veneno
 Quero perder de vez tua cabeça
 Minha cabeça perder teu juízo
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel
 Me embriagar até que alguém me esqueça

Referencia: Buarque, Chico. **Cálice**. Disponível em:

<<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45121>
 />. Acesso em: 30 mai. 2016.