

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL/PROFLETRAS**

Paula Helena Goulart Rodrigues

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
COM FOCO NA ASCENSÃO DA ESCOLA PÚBLICA COMO MEDIADORA DA
CULTURA LETRADA**

**BELO HORIZONTE/MG
2016**

PAULA HELENA GOULART RODRIGUES

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
COM FOCO NA ASCENSÃO DA ESCOLA PÚBLICA COMO MEDIADORA DA
CULTURA LETRADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Chiaretto

**BELO HORIZONTE/MG
2016**

R696I

Rodrigues, Paula Helena Goulart.

O letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental com foco na ascensão da escola pública como mediadora da cultura letrada [manuscrito] / Paula Helena Goulart Rodrigues. – 2016.

134 f., enc. : il., graf., fots., color.

Orientador: Marcelo Chiaretto.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 118-120.

Anexos: f. 121-134.

Inclui CD-ROM com vídeos usados no corpus da pesquisa.

1. Literatura – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Leitura - Teses. 4. Compreensão na leitura – Teses. I. Chiaretto, Marcelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 807



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

O LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM FOCO NA ASCENSÃO DA ESCOLA PÚBLICA COMO MEDIADORA DA CULTURA LETRADA

PAULA HELENA GOULART RODRIGUES

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 18 de outubro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Marcelo Chiaretto - Orientador

UFMG


Prof(a). Ivanete Bernardiño Soares

UFOP


Prof(a). Edson Santos de Oliveira

UFMG

Belo Horizonte, 18 de outubro de 2016.

À minha mãe, ao meu esposo e às minhas filhas,
de onde me vêm demasiado amor e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu incondicional amor, pela oportunidade de realização deste sonho. Foram infinitas as bênçãos que me deram condições de viver com júbilo cada momento que me trouxe a esta conquista.

Aos professores do PROFLETRAS, pelo aprendizado e por todo o estímulo, contribuindo de sobremaneira para meu aperfeiçoamento profissional.

Ao meu orientador, professor Marcelo Chiaretto, exímio professor, conduziu-me a um indelével aprendizado, aguçando meu senso crítico sobre o ensino e a aprendizagem, principalmente em relação à literatura. Obrigada por cada palavra de incentivo, todas elas enaltecidas de minhas capacidades.

Aos professores Ivanete Bernardino Soares e Edson Santos de Oliveira, meus agradecimentos pelas ricas contribuições para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do PROFLETRAS, com os quais pude desfrutar de uma convivência enriquecedora. Obrigada pelos auxílios e pelas parcerias que se fizeram imprescindíveis. Ao findar desta caminhada, que a amizade permaneça.

Aos meus alunos, razão das minhas constantes buscas na tentativa de realizar sempre o melhor trabalho. À Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho e ao Colégio Anglo de Arcos, parceiros na busca por uma educação de qualidade. Obrigada por acolherem minhas propostas..

À minha mãe, meu maior exemplo de superação. Desde sempre, em qualquer situação, incentivou-me nos estudos, dando-me a oportunidade de sonhar, e agora, mais do que em outros tempos, a oportunidade de realizar. Obrigada pelo seu amor, pela sua insubstituível presença em minha vida.

Ao José Carlos, meu cúmplice nesta jornada. Esposo, companheiro, confidente. Obrigada por compreender minhas ausências, por aceitar minhas prioridades e pelo primordial incentivo.

Às minhas preciosidades, Luana e Elisa, motivação para minha luta diária. Obrigada por facilitarem esta jornada, fazendo de minha ausência tempos de amor e espera. Meu amor por vocês é maior que qualquer conquista.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs, babás diletas de minhas filhas, e aos meus sobrinhos, em especial Juliana e Camila - e seus esposos. As conquistas alcançadas por cada um de nós é uma vitória conjunta. Unidos, suplantamos todo e qualquer obstáculo. Repito: "Como Deus tem sido generoso conosco!". Obrigada pela cumplicidade, pelas orações.

Precisamos assumir o desafio de educar o homem para desenvolver o instinto da águia. A águia é o animal que voa acima das montanhas, que desenvolve seus sentidos e habilidades, que aguça ouvidos, olhos e competência para ultrapassar os perigos, alçando voo acima deles. É capaz, também de afiar as suas garras para atacar o inimigo, no momento que julgar mais oportuno (RODRIGUES, 1984, p. 110-111).

RESUMO

Esta pesquisa-ação tem seu foco no letramento, mediando a cultura letrada. Parto da constatação de que ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental os alunos perdem o interesse pela leitura de textos literários. A comprovação de que o acesso aos bens culturais, inclusive a literatura, ainda está reservado a uma elite social, não chegando às classes populares, é um outro fator que considere muito preocupante, visto ser o público-alvo deste trabalho alunos de escola pública. As aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, assim como os projetos de leitura desenvolvidos no âmbito escolar, têm sido insuficientes para favorecer o hábito da leitura. Uma vez que a escola é a principal instituição responsável pela difusão dos bens culturais, esta pesquisa-ação volta-se para o papel da escola pública na mediação da cultura letrada, pois cabe a ela garantir o acesso à literatura e assegurar as condições mínimas ao educando para que dela possa usufruir. Para que isso de fato aconteça, é crucial o professor de Língua Portuguesa e de Literatura proporcionar a mediação da leitura literária, corroborando o letramento e formando o leitor literário. Dessa forma, este trabalho tem o objetivo de propor e aplicar atividades de leitura do texto literário aos alunos do 9º ano de uma escola municipal da cidade de Arcos, buscando possibilitar-lhes o letramento, de modo que a leitura se dê num processo dialógico, em que autor e leitor sejam construtores de significado, consolidando a fluência e a compreensão leitoras, assegurando a formação de leitores autônomos. Ao eleger como objeto de trabalho a leitura de contos de Machado de Assis, observei, sobretudo, a linguagem refinada do autor, seu esmero na criação estética do texto e a atualidade de seus temas. A seleção dessas obras levou em conta a faixa etária dos alunos e o que sua leitura poderia oferecer-lhes, tanto em relação à fruição estética quanto em relação aos avanços na aprendizagem de estratégias de leitura. O trabalho realizado com os contos "A cartomante" e "Pai contra mãe" favoreceu a elaboração de atividades diversificadas, priorizando a leitura guiada pelo professor em um constante trabalho de compartilhamento da leitura. Ao fazer o relato da realização das atividades, analisando-as, explicito o envolvimento dos alunos com a narrativa, suas participações efetivas, o desenvolvimento de discussões em que se expuseram opiniões e sentimentos. A elaboração das atividades e a maneira como foram conduzidas facilitaram o entendimento do texto, contribuindo para a construção coletiva e individual do significado. Para que haja formação do leitor literário, e de fato os alunos sejam capazes de realizar a leitura de uma obra literária, a adequada escolarização do texto literário faz-se imprescindível, sendo indispensável também a mediação do professor como um guia que ensina estratégias, que forma o gosto e conduz à fruição estético-literária.

Palavras-chave: leitura, literatura, letramento.

ABSTRACT

This action-research focuses on literacy, mediating literacy culture. I begin with the verification that over the final years of elementary school students lose the interest in reading literary texts. The evidence that the access to cultural goods, including literature, is still reserved for the elitist society, not coming to the popular classes, is another factor which I found very disturbing, as it is the target audience of this research is public school students. The Portuguese and Literature classes, as well as the reading projects developed in schools, have been insufficient to promote the habit of reading. In order to be the school the main institution responsible for the dissemination of cultural property, this action-research turns to the role of public schools in mediating literacy because it is up to it to ensure access to literature and to ensure the minimum conditions to students so that they can use it. To make it happen, it's crucial that the Portuguese and Literature teachers provide the mediation of literary reading, support literacy and form the literary reader. Thus, this work aims to propose and implement reading activities of the literary text to 9th grade students of a public school in the city of Arcos, seeking to provide them with literacy, so that reading occurs in a dialogical process, where author and reader are meant builders, consolidating fluency and understanding readers, ensuring the formation of autonomous readers. By electing to work with Machado de Assis' tales, I noted, above all, the refined language of the author, his care in aesthetic creation of the texts and the relevance of its themes. The selection of these tales took into account the age of the students and what their reading could provide them, both in terms of aesthetic enjoyment and in relation to advances in learning reading strategies. The work done with the tales "A cartomante" and "Pai contra mae" provided the development of diversified activities, prioritizing reading guided by the teacher in a constant reading of sharing work. When you report the completion of the activities, analyzing them, I can clearly see the students' engagement with the narrative, their effective participation, the development of discussions that were exposed opinions and feelings. The preparation of the activities and the way they were conducted facilitated the understanding of the text, contributing to the individual and collective construction of meaning. So that there is formation of the literary reader, and indeed the students are able to perform the reading of a literary work, the proper education of the literary text makes is essential, and it is also indispensable the mediation of the teacher as a guide that teaches strategies, that forms the taste and leads to literary aesthetic enjoyment.

Keywords: reading, literature, literacy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão 1: Que relação existe entre as personagens Camilo, Rita e Vilela?	99
Gráfico 2 - Questão 2: A que personagens do conto corresponderiam, respectivamente, Hamlet e Horácio?	100
Gráfico 3 - Questão 5: As melhores hipóteses sobre os temas ou assuntos do conto	101
Gráfico 4 - Questão 4: item A: Hipótese levantada para o final da história	103

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Cartaz anunciando serviço de vidente, afixado em postes da cidade	124
Grupo 1	
Foto 2 - Exposição de fotos do Grupo 1 na Noite Literária	126
Foto 3 - O conto "A cartomante"	126
Foto 4 - A cartomante	127
Foto 5 - Visita de Rita à cartomante	127
Foto 6 - Vilela apresenta Rita a Camilo	128
Foto 7 - Relação amorosa entre Camilo e Rita.....	129
Foto 8 -Camilo consulta a cartomante	128
Foto 9 - Vilela descobre a traição	129
Foto 10 - A cartomante, o triângulo amoroso e a farsa	130
Grupo 2	
Foto 11 - Exposição de fotos do grupo 2 na Noite Literária	130
Foto 12 - O conto "A cartomante".....	130
Foto 13 - A cartomante.....	131
Foto 14 - Visita de Rita à cartomante.	132
Foto 15 - Vilela apresenta Rita a Camilo	132
Foto 16 - Relação amorosa entre Camilo e Rita	133
Foto 17 - Vilela consulta a cartomante	133
Foto 18 - Vilela descobre a traição	134
Foto 19 - A cartomante, a traição e a farsa.	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PROBLEMATIZAÇÃO	15
OBJETIVOS	16
Geral	16
Específicos	16
REFERENCIAL TEÓRICO	17
CAPÍTULO 1	
1.1 Literatura: do ensino da língua à equidade do ensino	23
1.2 Conceito de literatura.....	28
1.3 A literatura nas escolas.....	32
CAPÍTULO 2	
2.1 Conceito de leitura	36
2.2 A leitura e a leitura literária	39
CAPÍTULO 3	
3.1 Letramento.....	43
3.2 Mediação	47
3.3 O professor é leitor literário?.....	50
CAPÍTULO 4	
4.1 Metodologia	54
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	55
4.3 Seleção das obras literárias.....	56
4.4 Leitura guiada	59
4.5 Plano de trabalho.....	60
4.6 Atividades de leitura do conto "A cartomante"	63
4.6.1 As aulas	64
4.7 Atividade de leitura do conto "Pai contra mãe"	84
4.7.1 As aulas	85
CAPÍTULO 5	
5.1 Análise dos dados	94
5.2 Relato e análise da proposta de leitura do conto "A cartomante"	94
5.3 Análise das respostas às questões das atividades de leitura do conto "A cartomante"	99
5.4 Relato e análise da proposta de leitura do conto "Pai contra mãe"	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115

REFERÊNCIAS.....	118
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir duas propostas de atividades voltadas para a leitura do texto literário nas turmas do Ensino Fundamental. Uma delas tem como apoio didático algumas questões adaptadas do livro didático, e a outra foi elaborada especialmente para a realização desta pesquisa-ação. A motivação pelo estudo do tema surgiu da minha prática como professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho, nos anos finais do Ensino Fundamental. O fato de trabalhar com alunos do 9º ano, prestes a ingressar no Ensino Médio, e de esses alunos apresentarem resistência à leitura de livros literários, além de grande falta de motivação para a aprendizagem escolar, proporcionou a oportunidade de reflexão acerca das dificuldades de leitura de textos literários e do papel da escola na formação literária do educando.

Acompanhando os alunos durante sua longa jornada de estudos no Ensino Fundamental, tenho percebido que aos poucos eles vão perdendo o interesse pela leitura de livros literários. Esse problema, que tem sido notado, sobretudo, por especialistas da educação, tem gerado intermináveis discussões e ocasionado a elaboração de diversos projetos e outros tipos de trabalho com o objetivo de incentivar a leitura, de fazer com que adolescentes e jovens leiam mais. Tenho presenciado essas discussões e muitas dessas tentativas, nem sempre bem-sucedidas, de fomento à leitura.

Com relação ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e sua responsabilidade na formação do leitor literário, consideráveis ponderações podem ser feitas. Nas escolas públicas, principalmente, as falhas no ensino são mais evidentes: ao aluno, muitas vezes, é privado o direito até mesmo a determinado aprendizado, como, por exemplo, o da literatura. Há um ensino que oblitera a leitura literária, pois não proporciona a fruição do texto literário. As implicações dessas posturas ocasionam graves sequelas ao ensino público, principalmente em relação ao aprendizado básico, como a alfabetização e o letramento. Conforme aponta Soares (2009), em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, os padrões de letramento variam de acordo com a classe social do aluno:

Assim, tornar-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora; de fato, os alunos das

classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas (SOARES, 2009, p. 88).

Minha experiência profissional permite que eu vivencie duas realidades de ensino distintas: a educação escolar proporcionada pelo sistema público de ensino de nosso país e o ensino privado. No que tange à formação do leitor, há algumas diferenças; no entanto, em ambas a prática do professor ainda é discutível. Essa realidade me impulsionou a desenvolver esta pesquisa-ação, tendo em vista os resultados que ela pode alcançar. “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (THIOLLENT, 2007, p. 18).

A falta de uma abordagem significativa envolvendo a leitura literária levou-me a pensar na elaboração e adaptação de atividades que de fato contribuam para a formação do leitor, oferecendo para isso um suporte maior na realização da leitura, com propostas de atividades que favoreçam a compreensão do texto e o envolvimento do leitor. Em relação à leitura literária, é importante observar que o compartilhamento da leitura proporciona consideráveis avanços no que se refere à compreensão do texto, sendo fundamental criar essas oportunidades na sala de aula:

A reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma “comunidade interpretativa” é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas. (...) 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. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las (COLOMER, 2007, p. 148).

Acredito que na medida em que os alunos forem experimentando uma e outra leitura literária, percebendo que são capazes de realizar a leitura de determinados textos, serão motivados a experimentar novas obras. Pensando nessa oportunidade de crescimento dos alunos, busquei garantir um espaço para a aula de literatura, com a leitura de textos que aprimorassem suas habilidades leitoras, fazendo-os perceber que o leitor deve empenhar-se na criação de sentido do texto literário. Desse modo, procurei conduzir as atividades envolvendo-os na leitura, permitindo que fizessem intervenções, antecipações, enfim, que dialogassem com o texto, a fim de proporcionar a emancipação desses alunos leitores. “Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir

no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 2005, p. 44).

O 9º ano é o último do Ensino Fundamental. Em breve, esses alunos terão aulas específicas de literatura e estarão em contato com conceitos e teorias mais complexos. Por outro lado, já percorreram um vasto caminho em relação à leitura. Portanto, percebo esse momento como uma extraordinária oportunidade de proporcionar aos alunos um grande avanço na leitura, além de uma incomparável imersão em textos literários que requerem maior dedicação e entrega do leitor. Assim se justifica a escolha desta pesquisa-ação por trabalhar com um autor da distinção de Machado de Assis, por acreditar que um trabalho de leitura extremamente bem conduzido e orientado, envolvendo contos cuidadosamente escolhidos, é capaz de promover indelévels descobertas e transformações nos jovens leitores. Optei por trabalhar com contos por serem textos mais curtos e, por isso, ser possível lê-los integralmente em sala. Conforme um dos relatos que fiz, ao apresentar um breve histórico escolar do público-alvo desta pesquisa-ação, há algumas defasagens escolares, principalmente em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o que dificultaria a leitura de outros gêneros, como o romance. Sendo assim, parto dos contos para que depois eles alcancem outros textos.

Apostei na criatividade de Machado de Assis. Os contos selecionados, "A cartomante" e "Pai contra mãe", possuem tramas astuciosas, capazes de envolver o leitor. A leitura de autores canônicos muitas vezes não está presente na sala de aula da escola pública, isto é, nem sempre ocorre a leitura literária desses textos. Por isso, proporcionar-lhes essa experiência foi uma forma de mediar a cultura letrada, realizando uma cuidadosa escolarização literária, oferecendo assim o que há de mais significativo na literatura brasileira.

Baseada em Candido (2004), acredito que a literatura é um direito e, como tal, devo esforçar-me para que ela chegue até as camadas menos favorecidas da sociedade. A literatura não pode ser negada ao aluno; por isso, ao professor cabe acercar-se de que o ensino de qualidade será oferecido ao educando de toda e qualquer escola. Sendo a escola a maior responsável pela difusão da cultura letrada, ela deve exercer sua função de mediadora dos bens culturais, de modo que todos os alunos tenham o acesso à literatura com condições para usufruí-la.

PROBLEMATIZAÇÃO

Constata-se a partir do II ciclo um gradativo desinteresse por parte dos alunos pela leitura literária. Os alunos do I ciclo, por sua vez, são mais ávidos pelas histórias lidas nos livros literários e visitam com mais frequência a biblioteca. Então, questiono o que tem provocado o desinteresse pela leitura literária em parte desses alunos do II e III ciclos. Cabendo à escola ser mediadora da cultura, percebe-se que há, entre outros motivos possíveis, uma inadequação na “inevitável escolarização da literatura” (SOARES, 2011, p. 21).

Os professores, em especial os de Língua Portuguesa, em geral têm se esforçado para promover a leitura através de projetos que estimulam a organização de álbuns de leitura, a troca de livros na biblioteca ou a criação de eventos literários, tudo isso com o objetivo de criar o hábito prazeroso da leitura em seus alunos. No entanto, em boa parte desse trabalho, o que temos presenciado nas escolas é “uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (SOARES, 2011, p. 47).

Tendo em vista o público-alvo desta pesquisa-ação, alunos que já estão finalizando o Ensino Fundamental, 9º ano, neste caso específico, com algumas defasagens em relação à leitura, faço uma pergunta inicial: que tipo de intervenção deve ser feita pelo professor para que a leitura literária, do gênero conto, seja prazerosa e ao mesmo tempo contribua para o letramento literário, fortalecendo a fluência e a compreensão leitoras, previstas nesta etapa de ensino? Outro questionamento também se faz necessário por contiguidade: qual deve ser o espaço de tempo dedicado ao trabalho com a leitura literária em uma turma do 9º ano, de forma que os professores usufruam desse momento para desenvolver a autonomia dos estudantes na busca pelo conhecimento, contribuindo para a futura solidificação do hábito da leitura? Encerra-se, então com a questão: como deve ser o processo de mediação do professor diante do texto literário?

Esses problemas relacionados ao trabalho com a leitura literária já são reconhecidos nas escolas, pois existe mobilização em grande parte delas buscando reverter a situação ora apontada. No entanto, os esforços não foram ainda adequados e suficientes para sanar a questão. Novas tentativas devem ser realizadas até que se consiga fazer com que a escola garanta a equidade do ensino, especialmente em relação à literatura.

OBJETIVOS

Geral

Planejar dinâmicas de mediação para o letramento literário, adaptando e elaborando atividades de incentivo à leitura do texto literário, do gênero conto, em especial determinados contos escritos por Machado de Assis, que privilegiem de fato a formação do leitor literário, de forma que a leitura literária, na Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho, tenha seu espaço devidamente respeitado na sala de aula, na turma do 9º ano, e que a escola garanta a inserção dos alunos na cultura letrada.

Específicos

- Observar quais têm sido as práticas de letramento literário desenvolvidas no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho;
- Identificar quais têm sido os possíveis fatores que provocam a diminuição do interesse pela leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo para intervir e assegurar mudanças significativas;
- Promover práticas de leitura que contribuam eficazmente para o letramento literário dos educandos;
- Proporcionar momentos de leitura literária, estimulando o prazer pela leitura do texto literário;
- Mediar a leitura literária, incentivando para que haja compartilhamento da leitura.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma das palavras-chave desta pesquisa é a palavra letramento. Principalmente por se tratar do texto literário, é importante verificar as práticas de leitura que abrangem esse tipo de texto. Como são textos muito bem trabalhados por seus autores, as leituras são assim potencialmente ricas em significação, buscando-se inclusive a participação do leitor, fazendo-se necessário aguçar seu olhar.

Essa leitura requer competências leitoras que vão além da alfabetização. Seguindo as definições de Soares (2007), o próprio conceito de alfabetização sofreu alterações com o passar do tempo. Na realidade, não basta ser alfabetizado para que se alcance a competência leitora. O indivíduo precisa ser letrado para que tenha um bom domínio da cultura escrita. Entende-se assim o letramento como uma ampliação do conceito de alfabetização:

Hoje, a alfabetização – o saber codificar e decodificar, o domínio das “primeiras letras”, segundo a definição do dicionário Houaiss – não é mais suficiente. A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita (SOARES, 2007, p. 50).

Percebe-se, dessa maneira, que o leitor precisa preparar-se para algo além da decodificação: é preciso interagir com o texto. Nessa operação, outras habilidades são colocadas em prática, buscando o entendimento do texto, para que se alcance a produção de significado. Foi justamente nesse sentido que desenvolvi a proposta pedagógica e, dessa forma, elaborarei as atividades previstas para a sala de aula.

O texto literário requer uma leitura dialógica, em que autor e leitor são envolvidos em um jogo preestabelecido. Certamente é aí que se encontra o estímulo inicial para que se estabeleça o encanto da leitura. No entanto, não se consegue alcançar esse nível de entendimento do texto sem uma preparação adequada. Surge então a importância do letramento literário, abordada por Cosson (2014, p. 12):

O letramento literário, conforme o concebemos, possui configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, (...) o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não

apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

O letramento literário tem a capacidade de aproximar o aluno do universo literário, fazendo-o adentrar no mundo das palavras em que a realidade é desvelada, recriada, criticada e idealizada:

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2014, p. 16).

A leitura literária pode levar assim o indivíduo ao pensamento crítico, ao mesmo tempo em que é capaz de absorver tal indivíduo no prazer estético do texto, visto que a literatura está calcada em um fenômeno artístico. Devido a este refinamento compulsório, Paulino (1997) informa que o letramento literário é acessível ainda a pequena parte da população. Embora o Brasil tenha alcançado uma significativa produção de livros destinados principalmente ao público infantil, não há uma satisfatória difusão de tais livros e, o principal, faltam leitores qualificados, sobretudo nas escolas.

O simples contato com livros, com a leitura de textos literários, não é capaz de garantir uma adequada formação literária do educando. Além disso, é necessário avaliar criticamente o conteúdo desses livros e conferir sua qualidade literária. De fato, o trabalho com esses textos deve buscar uma educação transformadora, que contribua para a liberdade do pensamento crítico e para o desenvolvimento social do educando. Paulino (1997, p. 110) reflete sobre a questão desse modo:

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, tão contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças... Vamos ao que interessa: a formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira.

A formação de leitores pressupõe um vasto conhecimento dos processos que dão consistência à leitura literária para que se possa explorar com sabedoria as várias possibilidades de leitura que uma obra é capaz de oferecer. Levar a

experiência de leitura que extrapola sua superfície e faz o leitor penetrar no texto, experimentando a leitura em atos de sobressaltos, espantos, admiração, contemplação. Essencial diferenciar o texto de prazer¹ imediato, que agrada e satisfaz, em detrimento do texto que provoca, instiga, causa desconforto e evoca sentimentos diversos no leitor. Acreditando que o hábito da leitura se atinge a partir de experiências significativas, tenho como alicerce desta pesquisa-ação também a teoria de Barthes (2002, p. 20) sobre o texto fruição.

O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria *a sua vontade de fruição*: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas (grifo do autor).

Experiências leitoras capazes de proporcionar tal sentimento no leitor podem torná-lo insaciável. Quanto melhores e mais significativas forem as experiências com os textos literários, maior será o desejo de ler, de conhecer novas histórias, experimentando autores e gêneros, não obstante o fato de que a escolha de texto para essas primeiras experiências deva ser criteriosa, presumindo a seleção de autores que sejam capazes de envolver o seu leitor na trama, a ponto de deixá-lo extasiado com o que lê:

Escrevendo seu texto, o escrevente adota uma linguagem de criança de peito: imperativa, automática, sem afeto, pequena debandada de cliques (...): são os movimentos de uma sucção sem objeto, de uma oralidade indiferenciada, separada da que produz os prazeres da gastrosomia e da linguagem. O senhor se dirige a mim para que eu o leia, mas para si nada mais sou que essa direção; não sou a seus olhos o substituto de nada, não tenho nenhuma figura (apenas a da Mãe); não sou para si um corpo, nem sequer um objeto (isso pouco se me dá: não é a alma que reclama seu reconhecimento), mas apenas um campo, um caso de expansão. Pode-se dizer que finalmente esse texto, o senhor o escreveu fora de qualquer fruição (...) (BARTHES, 2002, p. 9-10).

É imprescindível o aluno, como leitor, reconhecer que ele é peça fundamental na produção de significado do texto, percebendo que o texto poderá ou não lhe provocar determinados sentimentos de acordo com seu envolvimento com a leitura. Segundo Barthes (2002, p. 72), “a significação é o sentido na medida em que é produzido sensualmente”. Portanto, faz-se necessário que o aluno entenda que o

¹ Emprego aqui a teoria de Barthes (2002) para diferenciar o texto de prazer do texto fruição: “Texto prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” (BARTHES, 2002, p. 20-21)

sentido não está no texto, não é inerente a ele, mas é construído como em um trabalho em equipe a partir do que escreveu o autor e da leitura feita por seu receptor:

*Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. Se gostássemos de neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hiphos* é o tecido e a teia da aranha) (BARTHES, 2002, p. 75, grifos do autor).*

A pesquisa-ação e a proposta pedagógica a que se submete este trabalho partem em busca de alcançar com êxito, e na escola, esse entrelaçamento de autor e leitor, de modo que se consiga fazer um movimento dialógico que, por vezes, os deixe envolvidos nessa mesma trama que tece o texto. É em busca de proporcionar esse prazer e, ao mesmo tempo, trazê-lo à consciência do educando, que se baseia uma das motivações desta pesquisa. Acredito ser fundamental a escola proporcionar de modo indelével uma experiência leitora ao aluno, por ser ela, para muitos, o primeiro espaço apto a proporcionar o contato com a leitura literária. Dessa maneira, cabe à escola educar o olhar, refinar o gosto, instigar os sentidos e apurá-los para que o aluno se torne autônomo em suas futuras escolhas literárias.

Não pretendo aqui apontar ser tal livro melhor do que outro ou afirmar que determinada obra é melhor do que outra, mas defendo a ideia de que o aluno tem o direito ao acesso à literatura, sendo da escola o dever de mediar essa aproximação. E tal mediação deve levar em conta que o aluno, enquanto ser humano em processo de formação, necessita ter contato com obras já consagradas para que seu repertório cultural e seu conhecimento de mundo possam ser ampliados de modo bem eficaz.

Um dos princípios da escola é a sua capacidade de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. O aluno deve, assim, ser estimulado para transformar-se em um ser agente, conhecedor de sua realidade, desejando mudanças e sendo capaz de alcançá-las. Em vários textos literários, de autores consagrados ou não, percebe-se como os escritores buscaram registrar, muitas vezes, sua indignação diante das atrocidades presentes no mundo. A própria literatura, desse modo, acaba por exercer um papel crucial de denúncia da realidade. Lajolo (1982, p. 64-65) aponta que:

Os textos a que a tradição reserva o nome de literatura, embora nascendo de uma elite e a ela dirigidos, não costumam confinar-se às rodas que detêm o poder. Transbordam daí e, como pedra lançada às águas, seus últimos círculos vão atingir a margem, ou quase. Seus efeitos, a inquietação que provocam, podem repercutir em camadas mais marginalizadas, mais distantes dos círculos oficiais de cultura. É desse cruzamento do mundo simbolizado pela palavra em estado de literatura com a realidade diária dos homens que a literatura assume seu extremo poder transformador.

Sabe-se que abstrair dos textos literários essa capacidade de transformação não é uma tarefa fácil. Na realidade, o que está sendo enunciado em um texto literário não é acessível apenas em sua superfície. Uma simples e distraída leitura, como pode ocorrer com uma notícia de jornal, por exemplo, não é capaz de fazer com que o leitor usufrua de fato da experiência leitora que o texto literário pode lhe proporcionar.

Para que o trabalho de leitura seja produtivo e significativo, é importante conduzir o processo tendo em vista que compreender um texto não só demanda dedicação e interação entre texto e leitor, mas também é um trabalho de entrega que exige o desenvolvimento de habilidades. Por isso, as atividades aqui propostas seguirão a teoria de Marcuschi (2008) no que diz respeito à compreensão do texto, tendo em vista que compreensão não é um mero trabalho de identificação de informações que estão explícitas no texto. Cabe ao leitor exercer sua função determinada no trabalho dialógico que é a leitura.

Compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

A execução de um trabalho voltado para a interação com o leitor, tornando-o agente no ato da leitura, é primordial para que se desenvolva a habilidade leitora de forma eficaz. Faz-se relevante uma abordagem da leitura que considere compreender como inferir: “toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou o ouvinte numa ação colaborativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 238). Para isso, é importante submeter os alunos a atividades que de fato contribuam para a formação de leitores críticos e ativos.

A elaboração de atividades cujo objetivo é atingir a formação leitora, como se propôs esta pesquisa-ação, requer um planejamento criterioso e a programação de

atividades concretas adequadas ao contexto escolar. Segundo Colomer (2007, p. 123), “a escola deve combinar objetivos, eixos de programação, corpus de leitura e tipos de atividades no conjunto de um planejamento organizado que resulte cada vez mais efetivo”.

Os caminhos seguidos para a formação de leitores tiveram respaldo na leitura guiada e na leitura compartilhada, propostas por Colomer (2007). Ao embasar-me nesses conceitos, coloquei-me como mediadora, promovendo a interação do aluno com o texto, desenvolvendo discussões e partilhas de leituras em sala e favorecendo a socialização literária e a troca de saberes.

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 interpreta 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).

Assim, os autores citados serviram como referência e alicerce para um trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia leitora dos alunos. A apreciação dos textos literários, a partir dos princípios aqui abordados, foi um dos focos desta pesquisa, sob o respaldo dos pesquisadores que desenvolvem seu trabalho em busca de uma formação cidadã do indivíduo.

CAPÍTULO 1

1.1 Literatura: do ensino da língua à equidade do ensino

A legislação brasileira, assim como outros órgãos mundiais, prevê o direito à educação como um direito básico de todo e qualquer cidadão. No entanto, a garantia desse direito não deveria prevalecer somente a oferta da educação, isto é, o acesso à escola, visto que o direito à educação constitui-se na formação do indivíduo como sujeito de direitos, consciente de suas responsabilidades e de seus direitos como cidadão. Tendo em vista que por direito à educação entende-se o acesso à educação escolar básica, assim como a permanência e o sucesso dos cidadãos, é imprescindível zelar para que ao educando seja oferecida uma educação que o prepare para o efetivo exercício da cidadania consciente. Segundo Cury (2006, p. 3), a primeira garantia para que se efetive o direito à educação, assim como sua qualidade, “é que esse direito esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições”.

A democratização do ensino, ocorrida gradativamente desde as primeiras décadas do século XX, garantiu o acesso das camadas mais populares da sociedade à escola. Ao longo desse século, o número de crianças na escola aumentou significativamente, permitindo que toda e qualquer criança frequentasse a escola e, conseqüentemente, fazendo a taxa de analfabetismo diminuir. No entanto, ainda é grande o número de pessoas iletradas, indivíduos que frequentaram a escola, possuem o diploma, mas se enquadram no chamado analfabetismo funcional².

A chamada democratização da educação no Brasil que ampliou o acesso à escola, sem a devida alocação dos recursos para tanto, colocou os educadores brasileiros diante de dilemas até hoje não resolvidos: para onde se quer conduzir o educando brasileiro, ou para que sociedade formá-lo, ou para o exercício de quais papéis pensa-se educá-lo? (OSAKABE, 2005, p. 46-47).

Observa-se, portanto, que a democratização do ensino não foi acompanhada de uma sistemática cautela para que sua qualidade fosse também garantida e respeitada como direito do cidadão. O número de jovens que frequentam a escola e

² Analfabetismo funcional: “...“analfabetos funcionais”, pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e tendo “aprendido” a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias” (SOLÉ, 1998, p. 33).

ao mesmo tempo se enquadram no grupo dos iletrados é uma realidade crescente, o que causa impacto na sociedade e acaba gerando discussões e polêmicas por parte da população. Esse não é um fato isolado no Brasil, conforme aponta Branco (2005, p. 85):

O conceito de “literacia”, recentemente introduzido em Portugal, tem sido usado, sobretudo, para denunciar alegadas insuficiências no domínio da leitura e da escrita por parte da população portuguesa, em geral dos jovens que frequentam a escola, em particular, que se traduziriam numa incapacidade de utilizar a tecnologia da escrita para compreender ou traduzir textos.

Os textos de que fala Branco (2005) são aqueles que circulam na sociedade, textos comuns pertencentes ao dia a dia do cidadão. Conforme ele explicita, há uma sociedade letrada, isto é, aquela que domina as habilidades de leitura e de escrita e faz seu uso cotidiano com excelência, mas há também uma parcela de cidadãos que está à margem dessas habilidades, convivendo em uma sociedade letrada que, por sua vez, se mantém no poder social e político.

Essa dicotomia acaba contribuindo para a permanência das desigualdades sociais, fazendo com que as subclasses estejam fadadas a essa relação de poder. Cabe salientar que os problemas relacionados à falta de equidade no ensino, de modo que todos os alunos pertencentes às diversas classes sociais recebam a devida educação escolar, não podem ser direcionados somente à instituição de ensino e ao professor. Branco (2005) ressalta que os princípios orientadores da formação escolar em Língua Materna, que deveriam apoiar-se numa matriz de participação cidadã, não asseguram condições pedagógicas para que se cumpra esse fim.

Há séculos o ensino da língua inclui o conhecimento da tradição literária como disciplina fundamental na formação do cidadão. Conforme aponta Zilberman (2003), na base da formação escolar preocupava-se com o letramento, e o ensino da literatura fazia parte do final do processo escolar para que o indivíduo, depois de alfabetizado, tivesse condições necessárias para alcançar a expressão mais elevada dos textos literários. Além disso, desde o surgimento do livro didático, os textos literários se fazem presentes nele, até mesmo porque esse livro tinha a função de propagar a literatura. No Brasil, durante a passagem do século XIX para o século XX, vários escritores de renome se dedicaram à autoria de livros escolares, cuja

leitura aparece sempre como destaque, seja para representar a aprendizagem da escrita, seja para estimular o gosto pela leitura.

O uso da literatura como matéria educativa tem uma longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Regina Zilberman, em *Sim, a literatura educada* (1990), lembra-nos, a esse respeito, que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava na Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa (COSSON, 2014, p. 20).

Embora a preocupação com o ensino da leitura seja antigo, remontando a séculos, os problemas persistem. Pode-se dizer que até se agravaram se compararmos o número de crianças e jovens nas escolas nessas diferentes épocas. Mais recentemente, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), volta à tona a preocupação com o fracasso escolar, e a leitura e a escrita são apontadas como principal causa da má formação dos educandos, cabendo então uma reformulação no ensino da Língua Portuguesa, que deve proporcionar ao aluno o domínio da língua e o uso eficiente da linguagem, capacitando-o para o exercício da cidadania (ZILBERMAN, 2003, p. 259).

Ao ensino do Português delegam-se, pois, duas responsabilidades: superar uma das mais importantes causas do fracasso escolar; cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã, porque essa se expressa e adquire substancialidade no uso da linguagem, sobretudo a verbal.

Para isso, o trabalho seria pautado em textos, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita. No entanto, não há inovação nessa proposta de ensino ou de trabalho com a língua materna, visto que se trata de uma concepção convencional de uso da língua, sem abordar reflexões sobre a língua e a linguagem. Da mesma forma, a literatura continua funcionando como elemento sectário, mantendo-se no patamar de escrita consagrada e superior aos demais textos e linguagens. Isso demonstra que ainda há um ensino conservador e tradicional da língua e da literatura: ensina-se a norma culta, sem mais reflexões sobre as demais variantes linguísticas; estudam-se apenas trechos de obras literárias.

Nesse processo, depreende-se a vulnerabilidade do que deveria ser a base para o ensino da língua materna, mormente o “ensino” da leitura literária, que no Ensino Fundamental é ministrado junto com as aulas de Língua Portuguesa. Salienta-se que o estudo de textos literários há anos têm sido responsável por intermináveis discussões, gerando muita polêmica entre educadores, pesquisadores e especialistas. Chiappini (2005) faz uma abordagem dos debates arrolados em torno dos cursos de Letras, do ensino da literatura e, igualmente, dos questionamentos acerca da função do letrado na sociedade. Essas discussões contribuíram para o desenvolvimento de muitas teorias; contudo, trouxe também grandes dúvidas sobre o ensino e até mesmo posturas didáticas equivocadas, que implicaram enormes prejuízos à educação, principalmente em relação ao trabalho com a leitura, em especial a leitura literária.

Um deles, muito significativo, foi a destituição de um critério estético de valoração dos objetos em benefício de critérios decorrentes da legitimidade ou de representatividade cultural desses mesmos objetos. Assim, sem caricaturar, considerando grandes nomes da história literária, Shakespeare por exemplo, como sinônimos da dominação branca, muitas foram as vozes favoráveis à sua eliminação dos currículos escolares, em benefício de nomes mais locais, de maior presença na vida imediata das diferentes comunidades (OSAKABE, 2005, p. 39).

Como pode ser observado, aquilo que deveria apontar para uma variação do *corpus* literário, ampliando as possibilidades de leitura, acabou por discriminar leituras consagradas, em nome da literatura local, contemporânea, popular, menos elitista. Dessa forma, um outro problema surgiu: ao valorizar substancialmente a literatura popular, deixou-se de apontar criticamente seu valor estético, ou de discutir a literariedade do texto. Portanto, difundiu-se a ideia de que qualquer texto poderia ser aceito como literatura e também que qualquer leitura contribuiria para a formação intelectual e cultural do indivíduo.

Em contraponto a esse tipo de abordagem da leitura, houve também a defesa incontestável do cânone, de maneira que apenas ele poderia ser objeto de leitura. Essa concepção trazia como abordagem um estudo de formas, cultuando somente textos já consagrados pela crítica, acreditando-se na autonomia absoluta da obra, com apenas uma leitura correta. Professores apostavam nesse tipo de trabalho, pois, além de lidar com textos de indiscutível qualidade literária, podiam contar também com análises já consagradas, levando para os alunos sempre as mesmas

leituras, sem muitas oportunidades para variar interpretações e gerar discussões (CHIAPPINI, 2005).

O fato é que, na defesa do popular ou do cânone, o trabalho realizado nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura ainda não alcançou seu ideal no que diz respeito à formação do leitor literário. Prova disso é a frequente constatação de que os jovens não leem, ou leem menos do que o desejado, mesmo com o aumento dos anos escolares frequentados, a permanência na escola – com considerável redução da evasão escolar – e a ampliação significativa da escolaridade da população.

A escolarização aumentou de forma intensa para todos, mas o crescimento dos leitores não acompanhou essa curva do prolongamento dos estudos: os que terminam o ensino médio, hoje, leem menos do que os de vinte anos atrás (CHARTIER, 2005, p. 138).

Neste ponto, é importante ressaltar quais têm sido as posturas didáticas assumidas em muitas escolas em relação ao texto literário e como tem sido a mediação da literatura pelo professor. Tendo em vista ser a escola uma das mais importantes difusoras da cultura letrada, seu papel torna-se crucial para o acesso aos bens culturais. Cabe ressaltar que a mediação da leitura é imprescindível na formação do leitor, visto que se aprende a gostar através da experimentação, sobretudo na realização de experiências positivas. Práticas de leitura voltadas para o incentivo à experimentação do texto, para o contato significativo com a obra literária, são relevantes nesse processo de formação do leitor.

No entanto, essa experimentação do texto literário ainda se faz por meios contestáveis, podendo-se dizer até excludentes. De um lado, está o trabalho desenvolvido por professores em escolas privadas, onde há não só o incentivo, mas grande empenho para que os alunos realizem a leitura de textos consagrados, dos cânones, a considerada grande literatura. Enquanto do outro lado estão as escolas públicas, que reúnem a maioria dos estudantes do país e às quais são destinadas as leituras contemporâneas, a leitura-consumo, sob o pretexto de que essa é a leitura mais próxima da realidade do aluno. “Para poucos (os inefáveis), o domínio e o acesso aos objetos mais sofisticados da cultura; à grande massa, só aquilo que ela pode assimilar, logo, literatura de quinta linha.” (OSAKABE, 2005, p. 48).

Nesse empenho de se criar condições “favoráveis” ao incentivo da leitura, muitas vezes parte-se para estratégias contraditórias no que diz respeito à promoção da cultura. Uma outra preocupação que se mostra presente nas escolas

está relacionada ao simples ato de ler: professores e demais educadores desejam que os alunos leiam, simplesmente leiam, privilegiando assim a quantidade de leitura e não sua qualidade. Esse problema torna-se mais grave nas escolas públicas, onde se observa que em boa parte dessas comunidades o único contato dos alunos com a leitura de livros literários é somente na escola, e justamente isso acaba motivando a escolha de “livros mais fáceis”, obras de autores já conhecidos, com o intuito de facilitar a leitura do aluno.

O tradicional determinismo na abordagem das disposições faz com que muitos considerem que as camadas pobres da população não detenham disposições para a leitura literária, já que seu passado não se liga ao letramento, especialmente ao de sentido estético. Não fazendo parte das inclinações desses indivíduos, a leitura literária seria de difícil motivação social, restringindo-se a um pequeno grupo de elite cujos pais e amigos próximos permitiram a gênese dessa sofisticada propensão social letrada (PAULINO, 2005, p. 64).

Dessa forma, o ensino, que deveria promover a inserção do aluno na cultura letrada, determina sua inércia, pois deixa a chamada elite na sua posição com os bens culturais de maior prestígio, como os cânones, enquanto as demais camadas sociais continuarão a experimentar somente o popular. Assim, reafirma-se um modelo tradicional de exclusão social e cultural, de lugares de poder e submissão. A literatura, que tem a capacidade de tirar o cidadão do seu estado de comodismo, capaz de ampliar a consciência abrindo-a a descobertas de si e do mundo, sendo objeto transformador e libertador, ainda está adormecida nas escolas, sendo desfrutada por uma parcela mínima da sociedade.

O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a camada popular (CANDIDO, 2004, p. 190).

O direito à educação deve ser entendido de forma ampla, como um direito de acessos, direito de transformação, direito de libertação. Isso pode ser promovido através das aulas de Língua Portuguesa, com um trabalho adequado da literatura, voltado para a democratização do ensino, levando para a escola pública a grande literatura, e para as escolas privadas a literatura contemporânea, isto é, fazer com que todos experimentem todo tipo de leitura (CHIAPPINI, 2005).

Ao exemplificar o poder da fruição literária, procurando mostrar como a organização do arranjo poético contribui para a superação do caos através da

transfiguração do meio natural que se atinge pela fruição poética, Candido (2004) demonstra que a literatura é uma necessidade de todo e qualquer ser humano:

(...) ela é uma necessidade universal, e por que fruí-la é um direito de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético (CANDIDO, 2004, p. 179-180).

Percebe-se, dessa forma, que ensinar a ler é fazer com que o aluno vá além da simples decodificação, é proporcionar a capacidade de produção de sentido em relação àquilo que se lê, é desenvolver a capacidade de expressar-se empregando a linguagem nas mais variadas formas. Isso só pode ser proporcionado pela escola através de um ensino cuja primazia está centrada na excelência da educação.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Sendo assim, fica constatado que todo cidadão, ao ter acesso à escola, deve também ter acesso às oportunidades que o levarão a experiências significativas com a leitura e com a linguagem, experimentando leituras variadas, refletindo sobre a língua e sobre o conteúdo da leitura e o modo como o texto foi construído. Trata-se de proporcionar ao cidadão aquilo que de fato a educação é capaz de propiciar a um indivíduo, seja ele de qualquer classe social, raça ou crença. Nas palavras de Candido (2004), quem acredita nos direitos humanos procura transformar a realidade, acredita que o outro tem direitos iguais aos seus, mais que isso, busca para o outro esses direitos. Portanto, é urgente que se alcance a garantia de direito à educação a todos os cidadãos, através da democratização equitativa do ensino.

1.2 Conceito de literatura

Compreender a importância de assegurar a difusão da literatura na sala de aula não é um ato simples que se faz apenas para cumprir o que está previsto no currículo escolar. Antes, é necessário compreender o que é literatura e o que de fato ela é capaz de proporcionar àquele que dela usufrui. Visto não ser tarefa fácil definir o que é literatura, provavelmente alguns professores não tenham compreendido ainda sua dimensão e sua real função no ensino.

Essa questão está presente em boa parte das escolas, interferindo de forma negativa no trabalho cotidiano de muitos professores que, por não saberem o que ensinar, por que ensinar, apenas optam por não ministrar aulas envolvendo a literatura, isso no Ensino Fundamental II, no qual a literatura deve ser ministrada junto às aulas de Língua Portuguesa. Aquilo que deveria servir-lhes como motivação para busca de respostas e significados, conduzindo-os à pesquisa, torna-se pretexto para acomodação e alienação. Esse fato é realmente preocupante, pois subtrai do aluno o direito de acesso aos bens culturais e ao que eles podem lhe proporcionar.

Aliás, Candido (2004) ressalta a importância da literatura na formação do cidadão, incluindo-a entre os bens incompreensíveis, isto é, entre aqueles bens que são direitos de todo e qualquer cidadão. Por ser uma manifestação universal do homem, permitindo-lhe sonhar, recriar a realidade, retextualizar os acontecimentos, ela se torna indispensável ao equilíbrio social. “Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Através da literatura, os grupos se manifestam, usando-a como forma de expressão para extravasar seus sentimentos e emoções. Ela também incorpora conhecimento, o qual é transmitido de forma organizada, permitindo-nos ordenar nossa própria mente e nossas emoções. Por permitir que sejamos capazes de organizar nossa mente, leva-nos também a organizar o mundo. Seja qual for a complexidade da obra poética, é possível ela atuar na mente humana sugerindo um modelo de superação do caos (CANDIDO, 2004, p. 177).

Nesse refinamento e organização das emoções, há um maior entendimento do mundo que leva também a conhecer melhor a sociedade. Não é, contudo, um conhecimento que causa conformismo e estagnação, pelo contrário, gera inquietação e inconformismo. Segundo defende Candido (2004), a literatura possui um caráter humanizador, que eleva no indivíduo sua capacidade de se relacionar com o outro e com o mundo e o impulsiona a exercer sua cidadania.

Entendo aqui por *humanização* (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180, grifo do autor).

Esta pesquisa-ação fundamenta-se nessa capacidade de humanizar que a literatura possui, defendida por Candido (2004): acreditar que o educando tem por direito o acesso aos bens culturais, e que esses são também capazes de educá-lo, sendo indispensáveis na sua formação intelectual e no afinamento de sua sensibilidade; buscar assegurar um ensino que conduza o aluno ao pensamento crítico e reflexivo sobre si e a sociedade, preparando-o para exercer sua cidadania de forma autônoma e consciente.

Para isso, adoto a proposição de Sartre (2006) no que diz respeito à literatura, por considerar a criação literária um processo dialógico que se dá entre autor e leitor. Em especial, Sartre detém-se em seu caráter fulcral, que é a necessidade da presença do leitor para sua existência: “Pois o objeto literário é um estranho pião que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel.” (SARTRE, 2006, p. 35).

Parto dessa afirmação para criar o trabalho aqui apresentado, adotando a concepção de que, para que a obra literária exista de fato, é necessário que haja leitores. Aqui está a indispensável função que se atribui à escola e ao professor no que tange à literatura: torná-la acessível, disseminá-la, e ainda, fazer com que passem a desejá-la, considerando-a essencial. Difundir a literatura de forma que o leitor se reconheça como primordial na construção de sentido, envolto nas tramas tecidas pelo autor que prevê sua participação desde a criação literária.

Escrever é, pois, ao mesmo tempo desvendar o mundo e propô-lo como uma tarefa à generosidade do leitor. É recorrer à consciência de outrem para se fazer conhecer como essencial à totalidade do ser; é querer viver essa essencialidade por pessoas interpostas; mas como ninguém pode sentir-se nele senão superando-o para transformá-lo, o universo do romancista careceria de espessura se não fosse descoberto num movimento para transcendê-lo (SARTRE, 2006, p. 49).

Nessa busca pela participação ativa do leitor, a literatura é capaz de promover uma interação dialética, em que ambos – autor e leitor – usufruam de sua liberdade, comedidamente, para a construção de sentido, o que permite a alguns leitores chegar à fruição do texto literário. Outro aspecto singular é o objeto estético presente no texto literário, que só pode ser percebido através da função de agente exercida pelo leitor, que percebe as pistas deixadas pelo autor, suscitando suas mais diversas reações.

A experiência literária é uma importante aliada para conduzir à promoção do indivíduo, elevando sua capacidade de percepção, de sentir e de entregar-se, além de aguçar seu senso crítico e de induzir a uma inquietação que provoca o desejo de mudança. Aquele que se sacia da literatura é contrário à alienação e ao comodismo, não se satisfaz com qualquer resposta, não se deixa levar por pseudointelectuais e não se convence com facilidade. Conforme aponta Chiappini (2005), encontra-se assim uma das funções práticas da literatura:

Perguntar o porquê das palavras, vacinando-nos contra a demagogia e a ignorância, a mesmice e a chatice deste mundo em que todos falam a mesma coisa, eis uma das funções práticas da literatura, mais atual do que nunca. (...) Antídoto, a boa literatura é a elaboração da língua em alto grau, explorando as possibilidades desta até seu avesso. Resistência à mesmice e à pura exterioridade, convite à reflexão e ao desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência, a boa literatura é perigosa e resistente à domesticação, mesmo quando faz o elogio da classe dominante (CHIAPPINI, 2005, p. 258).

Dessa maneira, reconhecemos a importância da literatura na formação do cidadão como primordial para lapidar o intelecto e reestruturar as emoções e o sentimento que se tem do mundo. A partir da literatura, percebemo-nos inseridos no mundo e nos reconhecemos essenciais a ele. Resta-nos torná-la acessível a todo e qualquer cidadão.

1.3 A literatura nas escolas

A escola, atualmente, é o órgão com maior responsabilidade de difusão da literatura. Entre as preocupações relacionadas à aprendizagem e ao ensino, a leitura literária está sempre em pauta, seja por parte dos professores que procuram formas de incentivar a leitura, seja por parte de alguns pais que cobram da escola projetos voltados para a literatura. Os primeiros anos escolares são marcados pelo encantamento provocado pelas histórias infantis. Nesse âmbito, os contos de fada têm lugar de prestígio, pois estão sempre presentes nas rodas de leitura, nos teatros em datas comemorativas, nos momentos cívicos. Nota-se assim nas escolas que os professores do ciclo I de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano, ainda encontram um espaço significativo para a leitura de livros literários, mesmo sendo aqueles considerados de enfoque infantojuvenil. É comum nas salas desse nível de ensino o cantinho de leitura, uma vez que até esse momento os livros têm presença constante no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A experiência cada vez mais tem-nos dado ótimas oportunidades de ver que, no princípio de sua vida, a criança vê o livro como um brinquedo – e não menos interessante que os outros. Alguma coisa de mágico e encantador envolve o decifrar do desenho das palavras – e a criança ama decifrar esses mistérios. E cada vez mais nos surpreendemos com a enorme diversificação das crianças, com relação ao que preferem ler: literatura, livros informativos, enciclopédias, revistas etc. A atitude prosaica e desencantadora do adulto é que vai aos poucos minando a ligação entre criança e livro (CUNHA, 1985, p. 50).

Infelizmente, ao adentrar no ciclo II de alfabetização, esse espaço de leitura vai perdendo importância e sendo preenchido por outras atividades. Quando o trabalho com a leitura literária deveria intensificar-se, as atividades com o texto literário perdem a prioridade. Isso ocorre justamente na fase em que os alunos entrariam em contato com leituras um pouco mais elaboradas. Essa falta de espaço para trabalhar com o texto literário na sala de aula deve-se, sobretudo, ao desconhecimento do professor em relação à função da literatura na educação, e isso faz com que o educador não encontre, nem crie tempo ou uma disposição para trabalhar o texto literário, conforme aponta Cunha (1985, p. 12): “os educadores em geral não se empenham muito em criar tempo, porque na Universidade não tiveram orientação sobre o assunto e não têm clara uma visão da verdadeira função da literatura na educação”.

Por não ter sua função conhecida na educação, a literatura tem sido deixada de lado, ou quando está presente não é bem trabalhada. De qualquer forma, interessa verificar algumas práticas docentes, assim como a realidade de algumas escolas para diagnosticar o que tem provocado o gradativo desinteresse pela leitura literária por parte dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. A seguir, há um breve histórico da turma do 9º ano da Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho, onde a pesquisa-ação de que trata este trabalho foi aplicada. Traça-se um esboço da realidade vivida por muitas escolas públicas.

Ao trabalhar com um projeto de produção de texto nos anos iniciais na escola pública, tive a oportunidade de lecionar para a turma que hoje está no 9º ano, a mesma turma em que foram aplicadas as atividades desta pesquisa. Naquela época, foi desenvolvida uma proposta de reconto, eles levavam para casa a maleta da leitura, na qual havia um livro de contos e um caderno da turma. Após realizar a leitura dos contos, eles tinham que recontar a história seguindo as instruções da atividade para aqueles contos lidos, sempre reinventando a história. Essa proposta

foi desenvolvida primeiramente em aula e gerou neles enorme vontade de escrever no caderno da turma.

Os alunos ficavam na expectativa para levar a maleta, queriam ler as histórias que eram comentadas em sala pelos colegas, queriam também criar suas histórias a partir dos textos lidos. Era uma alegria imensa toda vez que os nomes eram sorteados: receber a maleta era receber um presente. A turma se divertia com essa atividade; os alunos eram participativos. No entanto, ao me deparar com os mesmos alunos no 9º ano, grande foi a decepção ao ver que a maioria já não queria mais ler. Ir à biblioteca para escolher o livro, ou recebê-lo das mãos da professora, era motivo de protesto que se fazia por meio das frases: “Não vou ler.”; “Não gosto de ler.”; “Só tem livro chato.”.

Essa situação intrigante levou-me a procurar saber como foram as práticas de leitura nos últimos anos. Segundo relatos informais dos alunos, foram desenvolvidos alguns “projetos de leitura” pela supervisão escolar juntamente com a bibliotecária. Uma dessas formas de incentivo, tida como um projeto de fomento à leitura, premiava o aluno que mais fazia empréstimo de livros na biblioteca da escola, analisando apenas as anotações de empréstimo feitas na carteirinha do aluno. Quando perguntado se havia sido desenvolvida alguma atividade com essa leitura, algo em que o aluno pudesse explorar a leitura feita, a resposta foi negativa. Isso quer dizer que havia premiação para o empréstimo, independentemente se o aluno tivesse lido o livro ou não – bastava ir à biblioteca e ficar trocando livros. Essa “solução” encontrada pelos educadores confirma o desconhecimento por parte dos profissionais da educação em relação ao que pode a literatura, isto é, do que ela é capaz, pois comprova a afirmação de Chartier (2005) quando mostra que para muitos educadores o objetivo não é o acesso à literatura, mas transformar o educando em leitor de qualquer texto: “O importante não é levar a ler literatura, mas, simplesmente, transformar as crianças e jovens em leitores” (CHARTIER, 2005, p. 132).

Essa medida, embora nada pedagógica ou relevante para o letramento literário, demonstra a preocupação da equipe escolar com a formação do hábito de leitura. Cabe ressaltar que o projeto foi desenvolvido pela supervisão e pela bibliotecária, sem a participação do professor de Língua Portuguesa. Esse fato revela um problema ainda mais grave nas escolas públicas: a falta do professor licenciado, ou até mesmo do professor. Conforme pode ser comprovado pelo

histórico escolar dessa turma, esses alunos tiveram uma professora de Língua Portuguesa no 6º ano, uma profissional que havia ficado mais de dez anos desviada de sua função como professora, assumindo atividades em outras secretarias do município. Além de ter se desviado da prática pedagógica por um longo período, era uma professora muito faltosa. Nos anos seguintes, 7º e 8º anos, essa mesma turma padeceu com a troca demasiada de professores; verifica-se, contudo, que ao longo do 8º ano eles tiveram cinco professores de Língua Portuguesa e, como agravante, ficaram alguns intervalos consideráveis sem o professor dessa disciplina.

Infelizmente, essa é a realidade em centenas de escolas públicas pelo país afora, o que gera uma enorme defasagem de aprendizado, comprometendo todo o ensino. Essa turma é apenas um exemplo do que ocorre com a educação brasileira: o professor que esteve na sala de aula não se comprometeu com a aprendizagem; outros assumiram as aulas, mas, por motivos diversos, como a falta de incentivo à carreira docente, a falta de melhores condições para o exercício da profissão, a indisciplina dos alunos, desistiram do cargo. Dessa forma, o tempo escolar passou para esses alunos que chegaram ao 9º ano sem experimentar a literatura adequada para sua idade e sua capacidade leitora. Não é de se estranhar que parte dos alunos que iam à biblioteca pegava apenas histórias em quadrinhos, pois afirmavam não dar conta de ler outros livros.

Considero de fundamental importância ponderar a história escolar desses alunos, principalmente em relação às aulas de Língua Portuguesa, pois sabe-se que elas foram determinantes para a formação deles, sobretudo a formação de leitores.

O papel da escola enquanto instituição legitimadora de bens literários ganha destaque, pois as práticas de leituras escolares têm papel importante na formação do *habitus*, ou seja, o conjunto de disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos, entre eles a literatura, que circulam socialmente (VERSIANI, 2003, p. 25).

Percebe-se, contudo, que a aparente indisposição dos alunos para a literatura apresenta motivos consideráveis. De fato, houve uma enorme lacuna no processo de formação literária desses alunos que já se encontram prestes a ingressar no Ensino Médio. Culpar a escola não seria também a solução, visto que seus educadores, sobretudo a supervisão e a direção, procuraram, a seu modo – bem rudimentar –, suprir a questão da leitura que se percebia deficitária. Essa situação é o retrato atual do ensino público brasileiro, sem generalizar, mas também sem escamotear problemas tão sérios relativos à educação.

CAPÍTULO 2

2.1 Conceito de leitura

A invenção da escrita foi, certamente, uma das grandes descobertas que proporcionou incomparável avanço para a humanidade. A partir da escrita surgiu a possibilidade de registrar a memória fora do corpo. Através dela novos avanços foram alcançados, tanto por causa desses registros quanto por intermédio da própria tecnologia que é a escrita. Obviamente, a escrita trouxe consigo a leitura e uma forma diferenciada de interagir com o mundo.

Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. O poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes e possivelmente mortas há muito tempo, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo, não seriam experimentados, que, de outro modo, não existiriam. A leitura permite-nos manipular o próprio tempo, envolvermo-nos em ideias ou acontecimentos em uma proporção e em uma sequência de nossa própria escolha. Não possuímos esse poder quando ouvimos alguém falar (SMITH, 1989, p. 15).

Se na nossa história temos a escrita como uma das mais notáveis invenções, ressalto que hoje vivemos em uma sociedade completamente grafocêntrica. A forma de se comunicar varia vertiginosamente, sendo aprimorada com demasiada frequência. Prova disso são os meios eletrônicos para comunicação, como o *Instagram*, *WhatsApp*, *Snap-chat*, *Tinder*, por exemplo. Além disso, a leitura ou os objetos de leitura estão por toda parte: nos rótulos de produtos, nos anúncios publicitários, nas placas dentro das cidades dando instruções de localização, nos jornais impressos, nos panfletos... Diariamente, deparamo-nos com uma quantidade absurda de textos, em suas variadas formas e tipos, que exigem de nós a habilidade de leitura.

Não obstante, uma das grandes preocupações da escola, senão a maior, é ensinar a ler. Embora a escola já exista há um tempo considerável, e durante todo esse tempo tem como um de seus princípios ensinar a ler, esse tem sido um de seus grandes desafios, gerando muitos estudos e intermináveis discussões entre especialistas da educação e professores, sempre pela busca de melhores métodos para que um número maior de alunos aprenda a ler na idade escolar desejada.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades

letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

A vida social da atualidade demanda muita leitura; por isso, torna-se tão necessário ao cidadão ser um leitor autônomo. Além da autonomia, saber ler agrega outros valores. Sabe-se, contudo, que a aquisição da leitura colabora para a ascensão social, visto ser a leitura e a escrita muito valorizadas pela sociedade. Portanto, o desafio maior da educação escolar é ensinar a ler “corretamente”, como bem afirma Solé (1998) no trecho acima. Antes, porém, é necessário compreender o que é a leitura, tendo ciência de que não se trata apenas de decifração de códigos alfabéticos.

Para entender o que seria ler corretamente, é importante observar que não é produtivo executar a leitura mecânica de qualquer texto impresso sem que haja entendimento em relação ao que foi lido. Embora esse fato seja muito comum na sala de aula, e infelizmente entre muitos cidadãos que já passaram pela escola também, não se pode considerar que o indivíduo que lê mecanicamente sem produzir significação sobre o objeto de leitura esteja de fato realizando uma leitura competente. Partindo dessa premissa, adotei como conceito de leitura e orientação para a realização desta pesquisa-ação a definição de leitura concebida por Smith (1989), em sua obra *Compreendendo a leitura*:

(...) a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas, que estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objeto e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (SMITH, 1989, p. 16).

Ao adotar essa concepção de leitura, ressalto que o leitor não é um mero receptor de informações, pois ao realizar a leitura ele se torna um agente, um produtor de significados. Ler é também produzir sentidos. Conforme nos aponta Martins (2006, p. 34), “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios”. À medida que o indivíduo vai dominando esse processo de leitura, considerando-o como um processo de interação dialógica, ele vai se apropriando com maior autonomia do conhecimento do mundo, e sobre o mundo, e se reconhece como parte integrante dele.

Além disso, essa capacidade leitora precisa ser aperfeiçoada conforme vão mudando os objetos de leitura. Retomando o que foi abordado no início deste texto,

há em circulação na sociedade uma infinidade de textos. Cada um desses textos traz consigo um tipo de informação, com um determinado objetivo, seja vender, informar, emocionar, provocar humor, criticar etc. Devido suas peculiaridades, cada um desses textos demanda do leitor maior ou menor dedicação no ato de leitura.

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê o manual de instalação de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago (SOARES, 2005 p. 30-31).

De acordo com Soares (2005), o verbo transitivo ler aceita uma infinidade de complementos que se entende aqui como uma variedade considerável de textos, de objetos de leitura. Conforme se observa, o tipo e o gênero do texto vão interferir decisivamente no modo de leitura. Isso quer dizer que o ato de leitura leva em conta também o objetivo da leitura, pois pode-se ler com muita atenção e concentração um manual de instalação, ou um texto informativo pelo qual se tem muito interesse; por outro lado, pode-se ler de forma bem-despretensiosa um anúncio em um jornal. Isso quer dizer também que existe um interesse por parte do leitor que motiva à leitura e, conseqüentemente, será determinante para o processo de significação.

A natureza objetiva da leitura é central, não só porque normalmente as pessoas leem por uma razão, seja para reencontrar um número telefônico, ou para saborear um romance, mas porque a compreensão que um leitor deve trazer para a leitura somente pode ser manifestada através das intenções do próprio leitor (SMITH, 1989, p. 17).

Em relação ao ensino, é importante que a escola proporcione ao aluno o conhecimento sobre essa forma de conceber a leitura. Trata-se, principalmente, de tornar o aprendizado da leitura significativo, fazendo com que o aluno seja um leitor eficiente. Ensinar que existem várias formas de se portar diante do que se lê, assim como ensinar estratégias diferentes que levam à compreensão.

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê (SOLÉ, 1998, p. 41).

Neste ponto é importante salientar que a compreensão é essencial à leitura – esta não pode ser concebida sem que aquela ocorra. Segundo Smith (1989, p. 73), a compreensão na leitura é a “extração de sentido do texto”. Isso quer dizer que a leitura exige uma predisposição do leitor, que deverá empreender um mínimo de

esforço para que a leitura se efetive. No entanto, além do esforço individual, percebe-se que a leitura envolve também aprendizado, visto que o leitor precisa lançar mão de estratégias que facilitarão a compreensão.

O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (SILVA, 2005, p. 44).

Considera-se, portanto, a leitura como um aprendizado constante, tendo em vista que diferentes textos exigem modos diferentes de leitura, além de reconhecer também que os objetivos que incitam a leitura de determinado texto vão influenciar sobremaneira no processo de leitura. Ler é fazer inferência, é realizar previsões, é empregar conhecimentos já adquiridos na busca de mais informações, é um doar-se à leitura para produzir sentido. A leitura é interação com o texto e com o mundo.

2.2 A leitura e a leitura literária

Ensinar a ler já é um desafio enorme para a escola na atualidade, logo, a formação do leitor supera esse desafio. Criar o hábito da leitura, então, tem se tornado uma realização cada vez mais astuciosa. Desde a infância, a preocupação não só da escola, mas também de alguns pais, está relacionada à formação do hábito da leitura, principalmente em relação à leitura literária. As rodas de leitura nas escolas e a contação de histórias por parte de alguns pais são tentativas que ilustram o empenho de alguns.

Se perguntarmos a qualquer educador – pai, professor, bibliotecário, supervisor de ensino etc. – sobre o que pretende quando leva o livro à infância, a resposta será sempre a mesma: queremos criar nos pequenos o hábito de ler. Em outras palavras, pretendemos que criança e jovem tenham, pela vida afora, a literatura como forma de enriquecimento.

Esse é um objetivo louvável: sabemos que a leitura é uma forma altamente ativa de lazer. Em vez de propiciar sobretudo repouso e alienação (daí a massificação), como ocorre com formas passivas de lazer, exige um grau maior de consciência e atenção, uma participação efetiva do receptor-leitor. Seria, pois, muito importante que a escola procurasse desenvolver no aluno formas ativas de lazer – aquelas que tornam o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo. A literatura teria papel relevante nesse aspecto (CUNHA, 1985, p. 47).

Conforme aponta Cunha (1985), é preciso desenvolver formas ativas de lazer, e a literatura é capaz de oferecer isso, desenvolvendo também senso crítico e criativo, quer dizer, fazer da literatura um jogo de interação, distante de um lazer

alienado. No entanto, no que diz respeito à formação do leitor literário, percebe-se a dificuldade de fazer com que as crianças experimentem essa leitura participativa. Essa dificuldade relaciona-se tanto com a falta de comprometimento de alguns (o caso dos professores, por exemplo), como o próprio desconhecimento do que é a leitura literária e como ela se processa. Dessa forma, tanto em casa quanto na escola, o livro acaba chegando como um objeto imposto do qual deve-se gostar incondicionalmente, pois “é culto quem lê”, “quem lê sabe mais”, “quem lê aprende mais”, e outros inúmeros motivos que não fazem nenhum sentido àquele que não aprendeu as estratégias de produção de significado sobre o texto literário.

A ideia de que a literatura vai fazer um bem à criança ou ao jovem leva-nos a obrigá-los a ler, como lhes impomos a colher de remédio, a injeção, a escova de dentes, a escola. Assim, é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu. É a tortura sutil e sem marcas “observáveis a olho nu”, de que não nos damos conta (CUNHA, 1985, p. 51).

Certas posturas didáticas contribuem muito mais para o afastamento do que para a aproximação da literatura. Entrega-se à criança um texto literário sob a alegação de que aquela leitura é interessante e, até, prazerosa, mas exige dela as mesmas habilidades envolvidas na leitura de um texto didático ou informativo, subtraindo dessa forma todo o prazer do texto. Assim, a criança não consegue perceber a diferença entre estudar um conteúdo para a prova, ler uma notícia em um jornal, ou ler o livro *As aventuras de Robinson Crusóé*, pois todas essas leituras lhe foram “ensinadas” da mesma forma, todos esses textos lhe foram entregues sob as mesmas imposições, embora as intenções parecessem distintas.

Curioso observar que o uso dessas práticas tem justamente como pressuposto o objetivo de formar leitores. No cotidiano escolar isso corresponde a levar para o aluno uma quantidade significativa de textos em número e variedade de tipos e gêneros. Realmente, os alunos têm tido contato com uma variedade considerável de textos que se diferenciam pelo gênero e por sua tipologia; no entanto, a leitura desses não tem se diversificado muito, imprimindo as mesmas estratégias de leitura a todos os textos. Essa prática rudimentar e arbitrária não contribui em nada para a formação do leitor, visto que, teoricamente, ser leitor é justamente fazer uso mais diferenciado e dinâmico da leitura e dos textos.

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia, gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber

informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2003 p. 76).

A formação do leitor implica dispor para o aluno condições necessárias para processar diferentes leituras, de maneira consciente e autônoma, favorecendo o domínio da leitura para que ele possa usufruir dos textos com desenvoltura. Para isso, é crucial ensinar as estratégias necessárias para a leitura de cada texto, atribuindo-lhes as características que os particularizam, identificando também as funções sociais a que cada um dos textos se submete. Quando se fala de práticas de leitura associadas ao texto literário, deve-se entender que essa leitura se distingue da leitura de outros textos, como de um texto informativo por exemplo. Portanto, reconhecer a natureza literária dos textos de literatura seria o princípio para a formação do leitor literário.

Embora seja prática comum na sala de aula, não se lê um texto literário para a aquisição de informações. Isto quer dizer que são necessários conhecimentos prévios mínimos sobre a literatura para que se entenda como essa leitura deverá se processar. É importante que o aluno reconheça o caráter ficcional da obra, assim como as características intrínsecas da criação literária, como a função estética, seu(s) contexto(s). Somente assim ele alcançará a leitura fruição. A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá, ao lado das regras, que se encontra a possibilidade de transgressão rumo à utopia (WALTY, 2011, p. 53).

Nessa afirmação de Walty (2011) encontramos dois grandes diferenciais do texto literário: a capacidade de imaginação que ele proporciona e a possibilidade de ir além do que está escrito no texto. Ressalta-se então o caráter subjetivo da leitura literária, a participação efetiva do leitor, que deixa de ser um mero receptor de informações para atuar como um agente na construção de sentido. Dedicar-se à leitura de um texto literário é aceitar participar de um jogo proposto pelo autor do texto, jogo este em que ambos, autor e leitor, estarão unidos na construção do significado.

A análise literária (...) toma a literatura como 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 falar em leitura literária (COSSON, 2014, p. 29).

Acredito residir aí os maiores entraves no ensino da leitura literária, pois possibilitar essa interação, fazer com que o aluno se instaure como sujeito na ação leitora, conceber a leitura do texto como um processo dialógico, tudo isso está distante das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. É imprescindível na formação do leitor literário criar espaços/momentos em que se possa realizar uma leitura que instiga o imaginário, que delega ao leitor uma participação efetiva, incorporando sua vivência, deixando transparecer seus anseios, evocando seus sentimentos em relação ao mundo e às coisas que o cercam, permitindo que o eu do leitor venha à tona encontrar-se com o texto, para ir além dele, preenchendo as lacunas propositalmente deixadas pelo autor.

A obra literária exige a participação do leitor. Aliás, a obra literária só se efetiva quando o leitor nela se introjeta, dando sua contribuição para a realização do objeto artístico. Segundo Sartre (2006), o objeto literário, embora se construa através da linguagem, não é dado por ela, isto é, ele é composto de silêncio e constatação. O preenchimento desse silêncio é a busca pela significação, que é construída pelo leitor conforme a leitura vai se transformando. Depreende-se neste ponto a característica subjetiva da experiência literária. A experiência de encontrar o que está suprimido nesses silêncios é justamente o que faz evocar os sentimentos do leitor no encontro com a obra. “Sem dúvida, o autor o guia, mas somente isso; as balizas que colocou estão separadas por espaços vazios, é preciso interligá-las, é preciso ir além delas. Em suma, a leitura é criação dirigida.” (SARTRE, 2006, p. 38).

Esse encontro do leitor com a obra e a capacidade de superação das linhas escritas para aquilo que o texto evoca no leitor são experiências que somente o texto literário pode proporcionar. Longe de ser uma leitura que leva à conformidade com o que está escrito, a leitura literária aguça o desenvolvimento do senso crítico, da capacidade de discordar do autor, de desejar transformar a realidade e subverter os padrões impostos pela sociedade. A imersão no mundo imaginário coopera para o escapismo, proporcionando também a experiência da catarse. É essa leitura do texto literário que irá contribuir para a formação do leitor, e mais do que para a formação do hábito da leitura – leitura como costume –, mas para o desejo insaciável de ler cada vez mais a literatura.

CAPÍTULO 3

3.1 Letramento

Com os grandes avanços experimentados pela sociedade mundial, nas mais diversas áreas de atuação do ser humano, a comunicação passou por intensas e significativas transformações. Ato contínuo, modificou também a maneira do homem interagir com o mundo, exigindo mais habilidades e conhecimento. As práticas sociais de leitura são um exemplo disso, visto que a sociedade está imersa nas situações de leitura e de escrita, que requerem conhecimentos variados, cada vez mais complexos, da língua e dos textos.

Essa nova maneira de interagir, esses avanços na forma de comunicar, contribuíram para o surgimento de uma nova preocupação envolvendo o ensino da escrita e da leitura. Atualmente, não basta ao indivíduo ser alfabetizado. A sociedade grafocêntrica em que vivemos exige um domínio maior das habilidades de leitura, pois é preciso fazer uso da leitura e da escrita. Segundo Soares (2009, p. 97), “à medida que a sociedade vai-se tornando mais complexa, mais exigências vão sendo feitas em relação a habilidades práticas de leitura e escrita”.

Foi assim que o letramento surgiu, passando a incorporar as práticas escolares, indo além do conceito de alfabetização. Segundo Soares (2009), esse termo passou a fazer parte do vocabulário brasileiro no final do século XX: quando mais pessoas tiveram acesso à escola, atingindo um número maior de cidadãos alfabetizados, obviamente aumentou também a quantidade de indivíduos sabendo ler e escrever. Quando o país conseguiu aumentar o número de pessoas alfabetizadas, diminuindo conseqüentemente o número de analfabetos, surgiu uma nova necessidade – fazer com que essas pessoas que foram alfabetizadas tivessem um maior domínio das práticas sociais da leitura e da escrita.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (SOARES, 2009, p. 46).

Observa-se, contudo, que saber ler e escrever não são capacidades suficientes para garantir ao indivíduo a cidadania plena. A partir da habilidade da leitura e da escrita, há ainda a necessidade de desenvolver outras habilidades que vão além da codificação e decodificação do texto. É preciso saber relacionar-se com o texto, compreender, isto é, fazer uso dele, seja como produtor, seja como receptor. A escola é, portanto, a responsável por promover esse letramento, dando aos alunos melhores condições de se desenvolver em sociedade e de exercer sua cidadania em plenitude e com autonomia.

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão (SOARES, 2009, p. 84).

Segundo Soares (2009), há vários níveis de letramento. Em uma sociedade desenvolvida, com acesso aos bens culturais e nível mais alto de escolaridade por parte da população, os níveis de letramento também serão altos. Em um país como o Brasil, as preocupações com o ensino, principalmente em relação à escola pública, ainda estão voltadas, em grande parte, para a erradicação do analfabetismo. Além disso, a população carece de bens culturais e o hábito da leitura não foi consolidado por boa parte da população. Tudo isso contribui para que os níveis de letramento sejam baixos. Isso quer dizer que existe uma variável em relação aos níveis de letramento, visto que cada sociedade atinge um determinado patamar devido aos seus padrões de ensino.

Analisando o que há de mais importante e grave nisso, torna-se inquietante o fato de ser a própria escola quem determina os níveis de letramento que se deseja alcançar. Como o letramento está relacionado com o desenvolvimento de certas habilidades, pode-se prever que, ao determinar um padrão de letramento, seu ensino irá atender a apenas um recorte escolar do letramento, o que acaba contribuindo para o distanciamento das necessidades sociais, e até mesmo para a estagnação. Importante salientar também que esses níveis confirmam que o letramento é um processo contínuo: uma vez alcançado um nível, o indivíduo poderá alcançar outros, em que se exigem outras habilidades, na demanda de diferenciadas práticas sociais com usos distintos da leitura e da escrita, o que proporcionará a capacidade de transição em leituras e escritas heterogêneas.

A preocupação, nesta pesquisa-ação, em promover o letramento reside no fato de reconhecer que as habilidades que ele desenvolve estão ligadas à promoção humana. À medida que uma pessoa vai se tornando letrada, ela passa a se envolver com o mundo de outra maneira, torna-se uma pessoa mais atenta aos seus direitos como cidadã, buscando melhorias para si e para o outro, exigindo a garantia de seus direitos e sendo um agente da cidadania.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando era analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata de propriamente mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar social*, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2009, p. 37, grifos da autora).

Sabendo que, no trecho acima, Soares (2009) concebe letrado como aquele que possui letramento, compreendo que este seja um passaporte para a liberdade cidadã, um meio de inserção dos alunos da escola pública, que normalmente são marginalizados socialmente, na sociedade, pois proporciona-lhes a capacidade de participação ativa, sendo agentes de sua própria história. Ciente de que a leitura literária é apenas um dos vários tipos de letramentos, percebo que a insuficiência de habilidades para o exercício dessa leitura torna o ensino da literatura pedante. Criar oportunidades para a leitura literária através de um trabalho cujo objetivo é também desenvolver o letramento corrobora para o desenvolvimento de habilidades diferenciadas capazes de levar à fruição do texto.

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário (PAULINO, 2010, p. 143).

Conforme citado acima, o letramento é múltiplo. Por ser processo, apresenta uma variação de níveis, dependendo também dos textos. No caso da literatura, o estabelecimento do imaginário reporta o leitor para uma outra dimensão, com o objetivo de proporcionar uma fuga repentina da realidade. Isso depende demasiadamente da participação do leitor em uma construção de sentido interlocutória, para a qual ele esteja disposto a contribuir. A participação do leitor nessa leitura é primordial; por isso, a importância de um trabalho escolar voltado para a literatura, permeando a característica estética do texto. “A análise literária (...) 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.” (COSSON, 2014, p. 29).

O trabalho com a leitura deve conceber práticas sociais significativas, fazendo com que a leitura literária seja um momento de interação com o mundo. As atividades de leitura devem superar os meros exercícios de identificação de informação no texto, ultrapassando sua superficialidade. O aluno precisa ser instigado a envolver-se com a leitura, com o texto, posicionando-se diante do que é lido, questionando, realizando descobertas. A realização de um trabalho provocativo, que leva o aluno a pensar, desenvolve um raciocínio crítico. O desenvolvimento de atividades que têm como princípio o letramento prevê uma leitura envolvente, que impulsiona o leitor, motiva para aquela e para demais leituras.

(...) ser letrado e ler na vida e na cidadania (...): é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2004, p. 2).

A partir de práticas significativas de letramento, o aluno passa a envolver-se em usos efetivos de leitura e de escrita, colocando-se como um sujeito agente, dotado de sentimentos, de senso crítico, de ideais e de capacidade para agir e transformar. Trata-se do avivamento da consciência de pertencer ao mundo e de ser essencial a ele e aos outros.

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2009, p. 120).

Visto ser da escola essa responsabilidade de proporcionar o letramento, pelo menos no que se refere a grande parte de produção escrita e leitora que circula socialmente, o professor torna-se um agente de letramento, devendo conduzir seu trabalho para o desenvolvimento integral do educando, apostando no seu potencial de criação e de transformação da realidade. Uma formação leitora eficiente explora as mais abrangentes capacidades leitoras.

3.2 Mediação

A formação do leitor literário está entre as mais importantes atribuições do professor de Língua Portuguesa. Sabendo-se que atualmente a escola é a principal difusora da leitura, esse compromisso torna-se maior, aumentando também as preocupações dos educadores. No entanto, as práticas escolares de leitura do texto literário mostram que o trabalho do professor tem ficado aquém do desejado em relação à leitura literária. Constatou-se, principalmente no Ensino Fundamental II, a ineficiência das aulas de Língua Portuguesa e de literatura na formação do leitor, visto ser notavelmente pequeno o número de jovens leitores.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa-ação, observei com mais atenção as práticas de leitura adotadas por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Entre essas práticas, a que mais me chamou a atenção foi a que presenciei em uma determinada escola, cujo material didático oferece a leitura de consideráveis textos literários. Ressalto que esses textos são acompanhados de significativas abordagens de leitura; no entanto, o professor substituiu essas e todas as demais atividades de leitura propostas pelo material por uma leitura livre. Semanalmente, o professor vai à biblioteca com os alunos para que eles escolham livremente um livro literário. Em seguida, todos se encaminham para o pátio da escola, onde naquele horário iniciarão a leitura da obra. A leitura deve ser terminada em casa e, na próxima semana, procede-se à troca dos livros, que serão lidos da mesma forma.

Uma das queixas do professor de Língua Portuguesa é a escassez de material para trabalhar com os alunos. Todavia, no exemplo citado acima o material é oferecido, possui abordagens significativas de leitura, e mesmo assim é ignorado e substituído por uma prática que não o supera. Considerei importante citar a prática de leitura descrita para mostrar o que tem acontecido nas salas de aula com o ensino da literatura, tendo em vista que esta pesquisa-ação tem como principal objetivo a abordagem da mediação da leitura literária. A situação acima serve para mostrar que nem mesmo onde são oferecidas as condições para a mediação da cultura letrada aquela prática não tem ocorrido de maneira adequada, tendo em vista que o objetivo é a formação literária do educando.

O que chama a atenção nessa prática é o fato de o professor acreditar que para ensinar literatura basta oferecer livros aos alunos, confirmando a mesma metodologia usada pelos outros casos que mencionei no início deste trabalho. Isso

comprova que a mediação da leitura literária não tem acontecido em boa parte das escolas, confirmando, sobretudo, que os alunos cursam o Ensino Fundamental II sem experimentar leituras literárias que contribuam para sua formação leitora. A escola perde a melhor fase, período em que os alunos possuem maior sensibilidade para a leitura do texto literário. Os livros são entregues aos alunos para que eles leiam, e os professores acreditam que estão incentivando a leitura, e ainda cobram um interesse do aluno, mesmo não tendo sido estimulado, motivado, ensinado.

O problema é que atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores. Favorecem ainda a crença de que sua realização operará o milagre de transformar os professores em orientadores de leitura, fazendo vista grossa à sua pouca familiaridade com livros, não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre, deixando intocada sua estranheza face a práticas mais significativas da linguagem. Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos de séria alienação da leitura (LAJOLO, 2008, p. 72).

No capítulo I citei a trajetória do ensino de Língua Portuguesa dos alunos da escola pública. Com esses alunos pude comprovar as enormes dificuldades na leitura do texto literário e certa aversão que criaram por esse tipo de leitura. As práticas aqui apresentadas têm traçado um caminho inverso na formação do leitor. Como cita Martins (2006), é comum encontrar alunos que afirmam não estarem aptos a ler uma obra literária, pois não se sentem competentes para realizar a leitura. Acostumaram a ler e não entender, desistiram muitas vezes da leitura de um livro. De fato, não foram preparados para ler uma obra literária que os desafiasse. Na infância, normalmente as leituras das crianças são acompanhadas por um adulto; quando entram na adolescência essa companhia desaparece, estão sozinhos para enfrentar desafios mais complexos. A intervenção dos adultos, no auxílio às crianças em suas leituras, continua sendo necessária quando estas chegam à adolescência.

O guia deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informações imprescindíveis para atender determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória (COLOMER, 2007, p. 183).

Como a leitura literária não foi ensinada, quando os alunos se deparam com textos um pouco mais complexos, acreditam não serem capazes de continuar sua leitura e acabam abandonando o livro. Outras vezes consideram o livro “chato”, não

conseguem se interessar pela história, não entendem o enredo. “Uma das razões pelas quais às vezes nos sentimos desanimados diante de um texto considerado “difícil” está no fato de supormos ser em função de deficiência nossa, de incapacidade para compreendê-lo”, aponta Martins (2006, p. 85). São experiências desse tipo que afastam o aluno da obra literária.

Ao demonstrar como o professor pode atuar na formação literária, seja instruindo o aluno na seleção de uma obra literária mais adequada para sua capacidade leitora, seja na condução de um trabalho que auxilia a leitura, Colomer (2007) aponta para a necessidade de empenho do professor na condução da leitura:

Pode ser que os alunos necessitem apenas de alguém que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais. Mas, se pensamos em outros aspectos de prazer, tal como aquele que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas (COLOMER, 2007, p. 44).

Então a educadora aponta que mesmo um simples estímulo, como a indicação de uma obra que irá proporcionar prazer ou a condução de um trabalho que encoraje a leitura, à atuação do professor se faz imprescindível. Conforme ela explicita, é necessário fazer com que o aluno experimente a leitura, dialogue com o texto, empenhe-se na construção de sentido e realize descobertas. Uma atuação docente que leve o aluno a descobrir, por exemplo, que aquela obra mexe com seus sentimentos, faça-o entender que na leitura do texto literário deve-se ir além do que está escrito, estimule-o a compreender que o sentido não foi dado pelo autor, e que ele, como leitor, deverá se empenhar nessa criação dialógica que é a obra literária. “A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo.” (COLOMER, 2007, p. 45, grifos da autora).

A capacidade leitora deve ser estimulada. Para isso, é importante que as estratégias de leitura do texto literário sejam ensinadas. Através do trabalho de mediação, o aluno é levado a desvencilhar o texto, a descobrir o que está em suas entrelinhas. Durante a leitura, o aluno é instigado a dialogar com o texto, a contribuir com suas antecipações na leitura, com seu conhecimento de mundo, com suas expectativas que podem ou não se confirmar. É um envolvimento que o estimula a continuar a leitura, porque se percebe capaz.

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso (SOLÉ, 1998, p. 42).

Para que a formação do leitor se efetive, é primordial que o professor de Língua Portuguesa e de Literatura assuma seu papel na formação de um leitor literário autônomo. Durante essa formação, a presença do professor faz-se imprescindível desde a motivação para a leitura do texto, pois já ali o aluno pode se sentir desafiado pela leitura, desejando conhecer a obra, sentindo-se capaz de realizar a leitura, mesmo reconhecendo que precisará do auxílio do professor. Assumir essa função de mediador é encarar a obrigação do educador que sabe a função que lhe cabe desempenhar. Para a maioria dos alunos, principalmente os alunos de escola pública, como é o caso do público-alvo desta pesquisa-ação, o único agenciador da leitura é o professor de Língua Portuguesa.

(...) muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente (WALTY, 2011, p. 54).

Promover a leitura não é, contudo, distribuir livros; trata-se, portanto, de garantir o acesso aos bens da cultura letrada e assegurar as condições necessárias para que se usufrua deles com competência, para que se possa abstrair ao máximo aquilo que eles são capazes de proporcionar ao indivíduo. A escola tem essa função de mediar a cultura letrada; logo, negá-la seria eximir-se de sua obrigação, criando empecilho para que o outro tenha acesso ao que lhe é de direito. Em todos os níveis de ensino, nas escolas de qualquer classe social, o direito ao ensino deve ser a primazia da educação. Por isso, cabe ao professor assumir suas atribuições e exercer com maestria sua função.

3.3 O professor é leitor literário?

Ao longo de sua história, a escola tem se constituído como a mais importante forma de acesso ao saber, tendo como princípio básico a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, com plena capacidade de exercer sua cidadania. No centro da instituição escolar encontra-se o professor, com a responsabilidade de mediar o conhecimento e os demais bens capazes de levar a

uma aprendizagem efetiva, não obstante exigir desse profissional vasto conhecimento, além de uma considerada formação intelectual que o coloque entre as pessoas cultas da sociedade.

A tarefa de educar exige estudo contínuo, além de muita habilidade, e é sempre um desafio para o educador. Sabendo que a educação está baseada em princípios considerados básicos e norteadores, a proposta educacional deve estar voltada para o ensino que se preocupa em formar o indivíduo ciente de seu papel na sociedade, de sua participação no mundo como agente transformador da realidade que o cerca, preocupado também com a promoção do seu semelhante, envolvido com o bem comum. Dessa forma, reconhece-se a responsabilidade do professor, destacando-se como aquele que irá conduzir a aprendizagem, determinando metas e caminhos para alcançá-la. Por isso, Chiaretto (2013) aponta a necessidade de ser o professor um leitor literário:

Assim, ao educador de toda e qualquer disciplina é fundamental o tempo para o exercício da reflexão com o fim de adquirir saberes, afinar as emoções, conceber um senso de beleza e perceber a complexidade do mundo em suas infinitas redes de relações. Para que esse conjunto de conhecimentos possa ser acessado é necessário o contato cotidiano, ativo e envolvente com textos literários de reconhecida qualidade. Lendo tais textos, o educador pode se habilitar para uma maior convivência com o próximo, sobretudo pode se capacitar para ser um dinamizador de novos leitores, principalmente entre seus jovens alunos (CHIARETTO, 2013, p. 1).

O próprio professor deve ser um leitor assíduo, em busca de seu desenvolvimento intelectual, que também contribuirá com suas relações interpessoais e com sua prática pedagógica. O que determina o trabalho de um professor, além dos programas de ensino e do currículo, são os conceitos que ele traz consigo, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e suas aspirações, as quais irão influenciar decisivamente em sua proposta de trabalho. Conforme afirma Chiaretto (2013), a leitura literária é capaz de proporcionar esse refinamento intelectual e pessoal, além de oportunizar a condução de práticas profissionais que melhor atendem às expectativas e atribuições de sua função.

No entanto, boa parte dos professores da atualidade não tem o hábito da leitura, principalmente a leitura literária, nem mesmo os professores de Língua Portuguesa. É inquietante verificar que o ensino tem como objetivo a formação de leitores, sendo a escola o principal mediador da cultura letrada, ao mesmo tempo em que se constata que o próprio professor não é um leitor, não tem a literatura como fonte de prazer, de enriquecimento intelectual e cultural.

Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar (LEAL, 2011, p. 263).

Se o próprio professor não é um leitor autônomo, alguém com vasta experiência literária, como ele poderá conduzir um trabalho de formação de leitor? Dificilmente um professor encontrará um caminho, uma forma de conduzir o ensino, se nem mesmo ele sabe de onde partir ou como chegar. Quero dizer que sem que o professor tenha conhecimento sobre as estratégias de leitura do texto literário, ele não saberá ensiná-las. Sem ter experimentado a fruição proporcionada pela literatura, não conseguirá conduzir o aluno para que usufrua dessa experiência.

Muitos desses professores não receberam também uma educação escolar voltada para o letramento literário, nem mesmo na sua formação acadêmica. Isso ocorre com professores de todos os níveis de ensino, desde os educadores da Educação Infantil até os educadores do Ensino Médio, pois nos cursos de Pedagogia não há uma preocupação com a formação literária dos futuros professores que trabalharão na base da educação nacional. Não é de se estranhar que muitos cursos de Letras também não priorizem a formação de um professor leitor. Conforme comprova Chiarretto (2013), professores que não possuem curso superior não receberam a formação literária adequada, assim como professores graduados em Pedagogia:

Em ambos os casos, esses educadores, em sua maioria, não tiveram formação literária suficiente para serem caracterizados como cidadãos letrados literariamente. Em geral, esses professores não têm acesso a textos literários de sua preferência, lendo apenas literatura infantojuvenil para fins profissionais e não para sua própria vida cultural (CHIARETTO, 2013, p. 2).

É sempre mais difícil ensinar aquilo que você desconhece. Ensinar algo do qual não se tem domínio, não se sabe direito, além de arriscado, pois pode produzir efeitos contrários ao que se deseja alcançar, não costuma trazer bons resultados. Não resolve, contudo, apontar todas as falhas. Sabe-se que da Educação Infantil aos cursos de graduação há problemas com o ensino da leitura literária. O professor de Língua Portuguesa, sabendo ser responsável pela educação leitora de seus alunos, deve criar condições para sua formação continuada, a fim de superar esses obstáculos oriundos de sua má formação.

Ao desejar para o aluno uma formação literária que lhe sirva de respaldo para seu crescimento intelectual, emocional, afetivo, civilizatório e humanizador, o professor deve propiciar isso a si mesmo. Como educador, o professor deve procurar conhecer todo tipo de literatura, lendo variados textos, de autores diversos; ler o que é de sua preferência, mas também se dedicar àquilo que não lhe agrada para conhecer melhor e saber discorrer sobre os que não são de seu agrado.

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa da literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelo contemporâneo, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: professor de Português pode não gostar de Camões, nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los (LAJOLO, 2008, p. 22).

Conhecer é fundamental para que se possa falar sobre. Só é possível ensinar bem aquilo que se sabe bem, aquilo do qual se tem domínio. Para se compartilhar a leitura com o aluno, discutir sobre obras literárias, sejam elas contemporâneas ou canônicas, é imprescindível conhecê-las. Para os alunos, a aprendizagem será significativa conforme eles percebam/sintam na transmissão do professor que aquilo realmente é importante, e até mesmo interessante.

Só um educador-leitor, com um repertório textual rico e diversificado, envolvido verdadeiramente com o universo da literatura, pode formar leitores e organizar seu material didático sem usar estratégias acomodadas ou autoritárias, sem fechar-se no espaço escolar e sem desvincular-se da vida social. E uma formação satisfatória apenas se confirma quando o educador reconhece o potencial civilizatório e humanizador da literatura (CHIARETTO, 2013, p. 3).

O conhecimento literário expandido irá conduzir o professor a uma prática de ensino que de fato contribui para a formação do leitor literário. Sendo um leitor experimentado, o professor saberá desenvolver seu trabalho com comprometimento e responsabilidade, tendo em vista as inúmeras contribuições que a experiência literária proporciona ao aluno.

CAPÍTULO 4

4.1 Metodologia

Conforme explicitado em capítulos anteriores, nota-se no âmbito escolar que, à medida que os alunos são promovidos a novas séries, o empenho em dedicar-se à leitura literária se dá de forma inversa. Um dos principais motivos pode estar relacionado ao espaço dedicado pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa à leitura literária. Enquanto nos anos iniciais são frequentes as atividades com as histórias contadas nos livros, nos anos finais tais atividades diminuem gradativamente até o aluno perder completamente o interesse, conforme aponta Colomer (2007, p. 117):

Ainda que a presença e o uso de livros nas aulas possam ser muito diferentes, segundo os países e contextos concretos, a situação geral é que se está conseguindo uma certa vivacidade na oferta do mundo escrito na escola infantil e primária (bibliotecas, narração de contos, exposição de trabalhos sobre os livros lidos, instalação de grupos de teatro e amador, etc.), enquanto sua presença nas aulas do secundário continua sendo uma disciplina pendente.

Diante de tal constatação, considere fundamental buscar formas eficientes de promoção da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Primeiramente, aponto a importância de reservar um espaço das aulas de Língua Portuguesa para a leitura de livros literários, garantindo que esses momentos sejam preservados e aproveitados com a máxima qualidade no que tange à escolha de textos e ao tipo de trabalho planejado. A garantia da leitura literária em sala de aula implica a necessidade de proporcionar aos alunos o contato com os livros, dando margem também à respectiva inserção na cultura letrada, papéis que são inerentes à escola.

Sendo assim, propus nesta pesquisa-ação elaborar atividades de leitura que contribuam para a formação leitora dos alunos. São atividades aptas a abordar a função referencial³ do texto e, principalmente, a função estética⁴, visto que se trata de textos literários.

³ Função referencial: o uso das palavras para expressar a realidade, isto é, os fatos externos, com clareza e precisão.

⁴ Função estética: emprego de palavras expressivas e poéticas, com o intuito de emocionar o leitor, utilizando as palavras em seu sentido conotativo. Seguindo um determinado estilo, o autor organiza sua escrita de forma harmoniosa para expressar suas ideias e sentimentos.

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles acontecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (SOARES, 2011, p. 43-44, grifo da autora).

Tendo em vista o público-alvo desta pesquisa, alunos do 9º ano, acredito ser o momento de desenvolver um trabalho literário que contemple textos de reconhecida qualidade, voltados para a aquisição de saberes, para a concepção de um senso de beleza e conseqüente refinamento das emoções, conforme sugere Chiaretto (2013). Para tanto, faz-se necessário assegurar a mediação constante do professor, dando respaldo durante a leitura e na execução de todas as atividades, promovendo dessa forma práticas que visam ao aperfeiçoamento de habilidades de leitura.

4.2 Sujeitos da pesquisa

A realização desta pesquisa-ação, cuja finalidade é a aplicação da prática de intervenção pedagógica de letramento literário, aconteceu na Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho, situada em um bairro periférico da cidade de Arcos (MG). O trabalho foi desenvolvido com 20 alunos do 9º ano, cuja faixa etária está entre 14 e 16 anos. Por ser uma escola situada em uma comunidade de alta vulnerabilidade sociocultural, o trabalho foi ainda mais desafiador e instigante. O número de alunos que possui o hábito da leitura é ínfimo, e a resistência dos alunos para ler livros literários é enorme. Trata-se de alunos, em sua maioria, com nenhum hábito de leitura; em casa, não recebem esse incentivo, e na escola, conforme já foi explicitado, não houve um trabalho que desenvolvesse nem mesmo habilidades leitoras suficientes para que estivessem preparados para a leitura de textos literários. Grande é a defasagem da turma, apresentando enormes dificuldades para leitura e interpretação de textos.

Cabe salientar que fui a única professora responsável pelas aulas destinadas à aplicação das atividades desta pesquisa-ação. Todas as aulas e execução das atividades foram ministradas dentro da carga horária reservada à disciplina de Língua Portuguesa, visto ser objetivo desta pesquisa-ação dar ao ensino da leitura literária o seu devido espaço na sala aula. Para Colomer (2007, p. 118-119), “quanto

mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar”.

Em suma, os alunos não tiveram nenhum prejuízo na sua carga horária escolar com a aplicação desta pesquisa-ação. Pelo contrário, um dos princípios aqui defendidos trata-se de garantir o ensino da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental com atividades que subsidiem a autonomia literária dos educandos. Visto ser o aluno o alvo desta pesquisa, todas as atividades foram elaboradas em busca de seu sucesso escolar, superando as dificuldades apresentadas, garantindo a equidade do ensino e a qualidade na educação.

4.3 Seleção das obras literárias

De acordo com Lajolo (2008), os textos indicados pelo professor aos seus alunos acabam por criar sua própria imagem de leitor, pois quando o professor fala de leitura, fala de si mesmo e constrói sua identidade de leitor-profissional. E, ainda, ao realizar a escolha do que será lido pelo educando, passa-se do papel de seduzido pela história ao papel de sedutor, construindo hipóteses do leitor que se pretende encantar.

Observada essa necessidade de seduzir o leitor, para que a leitura não seja abandonada ou até mesmo continuada simplesmente para cumprir uma obrigação escolar, ressalto a importância de criteriosa seleção das obras com o devido cuidado de realmente aproximar o aluno da cultura letrada e nela inseri-lo. Essa escolha implica na própria concepção de leitura do professor e naquilo que ele pretende provocar em seus alunos a partir da experiência a que se propõe: “a nós, a quem cabe a decisão sobre o que é melhor, mais adequado, mais desejável, mais indicado para este ou aquele contingente de jovens, acidental e circunstancialmente sob nossa influência e responsabilidade” (LAJOLO, 2008, p. 37).

Portanto, o trabalho realizado nesta pesquisa-ação privilegiará a leitura de dois contos de um dos maiores escritores da literatura brasileira, Machado de Assis. Embora seja um dos nomes de escritores mais conhecidos, não é tão lido em escolas públicas, principalmente no Ensino Fundamental, dada a complexidade lexical de seus textos, o refinamento gramatical e o extraordinário teor estético do autor. Contudo, é preciso aproximar essa classe social dos grandes clássicos e, assim, permitir aos cidadãos que povoam os lugares menos favorecidos da

sociedade acesso aos bens culturais, sobretudo aos literários. Segundo Candido (2004, p. 189),

(...) É o poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número de pessoas.

Disponibilizar para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental textos de alta relevância literária, como os de Machado de Assis, é apostar na capacidade intelectual dos alunos, dando-lhes o passaporte para sua plena participação na sociedade letrada. No entanto, é preciso fazer uma criteriosa seleção de textos, entre aqueles que representam realmente a supremacia literária do escritor, assim como acercar-se de cautela para que esses textos sejam adequados ao nível escolar dos alunos, tendo em vista seu grau de maturidade e sua capacidade para melhor compreendê-los, de modo que possam usufruir ao máximo dessa experiência leitora.

A fim de tornar o aprendizado mais eficiente, faz-se necessário trabalhar com obras integrais para que o aluno sinta-se mais motivado e se envolva verdadeiramente com a obra; por isso, a escolha por trabalhar com contos. Machado de Assis possui mais de duzentos contos escritos na sua vasta obra. Esses textos são menores em extensão, se comparados aos romances escritos pelo mesmo autor, mas não menos expressivos. É justamente o fato de serem textos mais curtos, e por isso proporcionarem sua leitura integral na sala de aula, que motivou a escolha por esse gênero. Além disso, seus contos representam bem os hábitos, costumes e tradições da época e da sociedade em que o autor viveu, contendo extraordinária carga emotiva. A visão crítica aguçada do autor permitiu-lhe a construção pormenorizada de personagens, adentrando o drama vivido pelo ser humano em seu cotidiano.

Talento com acentuada vocação para as microscopias da alma, para a sondagem paciente nos escaninhos da atribulada vida interior do homem urbano de seu tempo, [Machado] encontrava no conto o meio mais eficaz de realização: a costumeira brevidade material, aliada ao pormenor significativo, permitia-lhe deter-se onde quisesse, em busca da pérola psicológica e do sentimento inusitado que fulguram no recesso das existências aparentemente iguais em sua corrida diária (MOISÉS, 2008, p. 8).

Para adentrar nesse universo machadiano, cuja imaginação crítica é um fator de destaque, o texto selecionado foi "A cartomante", devido ao seu tema atemporal e

sua trama envolvente, que evocam a participação do leitor nas inúmeras antecipações da leitura e proporcionam formulação de hipóteses, sendo motivação para se chegar ao final do texto. Trata-se de um conto arrebatador, que cria expectativas no leitor, fazendo-o experimentar as mesmas sensações que as personagens, vivenciando assim angústias, euforias e temores. O seu desfecho, esperado a princípio, ao mesmo tempo é surpreendente devido à construção cuidadosa de seu enredo.

O outro conto selecionado foi "Pai contra mãe". Como é característico do texto machadiano, trata-se de um retrato da sociedade da época em que configurava a escravidão ao dramatizar as relações existentes entre a classe senhoril e os escravos, bem como denunciar uma relação absurda de desigualdade e abuso do poder. Um texto de refinado trabalho literário, a construção constante de imagens entrelaça a ficção e a realidade. Além disso, convém salientar a indescritível sensação de inquietação que o conto suscita no leitor, proporcionando a fruição estético-literária.

A maneira como as personagens desses dois contos são construídas, revelando sua visão do homem, é um convite para penetrar nessas análises que Machado de Assis fez do ser humano, da vida e da sociedade. Histórias que revelam a sociedade e os costumes de sua época, sem, contudo, afastar-se de nosso tempo. Conforme afirma Moisés (2008, p. 12), as narrativas de Machado de Assis "continuam atuais, repassadas de modernidade, graças a antecipações de forma e conteúdo que a pena do autor soube fixar indelevelmente." São, portanto, dois contos atemporais, tornando suas histórias mais interessantes e seus acontecimentos mais próximos dos leitores.

Ler Machado de Assis é uma experiência desafiadora, principalmente para um aluno de escola pública, dada sua condição sociocultural. Talvez boa parte dos alunos não acredite na sua habilidade e competência para ler tais histórias. É necessário, então, criar oportunidade para o contato com essa literatura, considerada literatura de elite.

A experiência leitora que esses contos são capazes de proporcionar torna-se uma grande aliada na investida em promover a leitura literária a partir de clássicos da literatura brasileira.

No balanço geral, raro será o leitor capaz de resistir ao fascínio dos contos de Machado de Assis, graças a encerrarem os ingredientes que procuramos na obra de arte em geral: uma visão do homem e da vida que,

transcendendo o plano cotidiano, nos transporte para esferas de superior beleza estética e ética (MOISÉS, 2008, p. 16).

Realizar esse encontro garante o contato do aluno da escola pública com os bens culturais, é uma forma de promoção do cidadão socialmente vulnerável àquilo que lhe é de direito. Torna-se indispensável planejar atividades de leitura que levem ao encontro da leitura dialógica e da oportuna experimentação da experiência estética que um texto machadiano pode proporcionar.

4.4 Leitura guiada

Dada a dificuldade apresentada pelos alunos na leitura de textos literários, assim como a ausência de familiaridade com os textos selecionados (considerando sua linguagem e distanciamento do contexto histórico da obra), faz-se imprescindível abordar um trabalho dinamizador e facilitador da leitura dos contos de Machado de Assis. À análise dos contos propõe-se adotar a leitura guiada, buscando uma interação facilitadora e, ao mesmo tempo, instigante, que leve o aluno a progredir na leitura e no seu processo de significação. O professor terá um papel primordial na mediação, exercendo sua função, paradoxalmente, de facilitador e de provocador.

O primeiro contato dos alunos com um texto mais complexo, visto ser "A cartomante" um texto um pouco mais extenso do que os que geralmente são trabalhados em sala de aula, exige um acompanhamento sistemático durante a leitura, a fim de promover a fruição leitora e proporcionar avanços na história sem que a leitura seja prejudicada por trechos malcompreendidos. É importante ensinar formas de proceder, quando avançar e quando recuar na leitura, tornando possíveis interpretações mais abrangentes. Nesse momento, os alunos necessitam de um auxílio profissional. Eles não podem ficar apenas na troca entre pares, pois seria insuficiente para proporcionar a aprendizagem literária que a leitura desse conto é capaz de oferecer.

Não obstante, a mesma necessidade dos alunos de ir mais adiante do simples comentário compartilhado desenvolveu experiências educativas muito interessantes de leitura guiada. Se analisamos estas novas práticas, podemos afirmar que, de um modo ou de outro, todas se baseiam: na possibilidade de que o leitor expresse e amplie sua resposta, já que experimenta os limites e as variações da interpretação subjetiva; na construção do sentido através de formas de diálogo e debate; na inter-relação rigorosa das atividades de leitura e escrita ou de ligação com os conhecimentos ficcionais e literários presentes no entorno dos alunos (COLOMER, 2007, p. 182).

O trabalho realizado pelo professor, que tem aqui a função de guia, não se atém a dar respostas aos alunos, mas sim propiciar discussões, diálogos e partilhas que levem a turma a essas respostas. Entretanto, para se chegar às respostas, faz-se necessário levar o educando a questionar, a elaborar perguntas, a criticar e a realizar conjecturas, o que permite que cada aluno se expresse e desconfie das proposições dadas pelo texto. Cabe ao professor promover momentos em que os alunos interajam com o texto e entre si, incentivando a participação de todos na busca pela compreensão. O trabalho de significação será dado de forma coletiva e colaborativa, ao mesmo tempo em que deverá contribuir para a participação subjetiva dos alunos.

Ainda que se busque a leitura guiada envolvendo situações de compartilhamento, é imprescindível reputar a subjetividade, pois através dela chegar-se-á ao coletivo. Oportunamente, deve-se incentivar a participação individual e criar situações para que os educandos se expressem em relação ao que a leitura lhes suscitou, provocando também uma interação mais efetiva com a história. Segundo Colomer (2007, p. 183), “o uso normal da literatura passa pela participação subjetiva e gratificante na comunicação proposta pela obra e as estratégias de análise incorporadas pelo leitor se dirigem a enriquecer sua interpretação durante a leitura”.

A busca pelo conhecimento prévio já adquirido em outras disciplinas ou em outros momentos da vida é uma considerável maneira de aproximar as histórias lidas dos alunos. A valorização dos saberes adquiridos, saberes internalizados que contribuem para se chegar às significações possíveis, nesse momento, deve ser suscitada pelo professor. O ato de acompanhar e orientar a leitura literária dos alunos dar-lhes-á suporte para que se apropriem de algumas características da obra machadiana, do seu fazer literário e da época em que seus textos foram escritos. Conforme os alunos forem avançando na leitura, eles vão gradativamente se sentindo mais seguros e preparados para conhecerem outras obras desse autor, e até mesmo obras de outros autores de qualidade literária comparável.

4.5 Plano de trabalho

Observando as possibilidades de leitura dos contos selecionados e as possibilidades de intervenção mais significativas para o educando, tracei então um plano de trabalho de exploração dessas leituras, com o cuidado de não refratar o

prazer proporcionado pela leitura literária no momento em que se leva o aluno a interagir com a narrativa do conto. Desenvolver um trabalho de leitura literária na escola, assim como qualquer outra atividade escolar, requer uma sistemática organização de tarefas, exercícios e tempo.

É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüentemente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequencição desses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 21).

É inevitável escolarizar aquilo que é oriundo da escola, mesmo que seja a leitura literária. No entanto, é necessário cuidar-se para fazer uma adequada escolarização da leitura com o uso de procedimentos que contribuam para a formação do leitor literário, como afirma Soares (2011). Saliento aqui o cuidado na seleção das obras, a aplicação de atividades que proporcionem a apreciação do texto, a criticidade, a criatividade e o refinamento das emoções. Para isso urge dispor de tempo e dedicação.

Se se deseja formar o gosto de alguém pela leitura, todos sabem que não se pode prometer a essa pessoa o prazer imediato e durante todo o tempo. (...) Isso se chama formar o gosto, o que é um verdadeiro aprendizado cultural, e é preciso tempo para isso (CHARTIER, 2008, p. 129).

É consenso entre os autores abordados nesta pesquisa a necessidade de garantir no ensino de Língua Portuguesa um espaço para as aulas de literatura, mais especificamente o trabalho com a leitura de obras literárias. Analisando que o 9º ano do Ensino Fundamental possui uma carga horária semanal de seis horas-aula de Língua Portuguesa, esta pesquisa-ação propõe atividades de leitura do texto literário para serem desenvolvidas em aproximadamente dez aulas, em cada bimestre. Acredito ser um espaço de tempo significativo, não tão extenso devido à complexidade dos textos e à dinâmica das atividades, observando que o primeiro bimestre letivo, por exemplo, possui sessenta e cinco aulas de Língua Portuguesa.

Ao destinar essas aulas ao estudo do texto literário, pensei na elaboração/execução de atividades para a análise de um texto literário para cada bimestre, sendo essa obra indicada pelo professor. A leitura realizada em sala de aula, compartilhada com colegas e o professor, e o desenvolvimento de atividades que promovam constantes partilhas contribuiriam para a formação do senso crítico e incentivariam adentrar na obra.

Adotar um tal projecto social e político para a formação de leitores, assim informado por uma dimensão crítica que não reduza os indivíduos a simples decodificadores e utentes textuais, pode trazer mais significado e valor à literatura na escola (DIONÍSIO, 2005, p. 81).

Destarte, para cada conto, adotei uma estratégia de leitura específica. A leitura do conto "A cartomante" será realizada por etapas, com táticas específicas à dinâmica dessa narrativa. Para desenvolver o letramento literário a partir da leitura desse conto, selecionei⁵ atividades de análise desse texto, já elaboradas em um material didático, e fiz alguns acréscimos e alterações, adaptando-as ao trabalho de leitura que almejei realizar com os alunos do ano 9º ano. Aproveitei essas atividades por considerá-las adequadas aos objetivos propostos nesta pesquisa-ação, no entanto, mantive apenas as questões que julguei pertinentes. Além disso, ampliei o estudo acrescentando outras questões e atividades fundamentais para melhor exploração e análise da obra.

Já a leitura do conto "Pai contra mãe" aborda um trabalho bem próximo da sequência expandida defendida por Cosson (2014), explorando a contextualização, valorizando o conhecimento prévio do aluno e ampliando seu conhecimento de mundo. Ressalto que todas as atividades de leitura desse conto foram elaboradas por mim, especificamente para aplicação desta pesquisa-ação. Para isso, procurei elaborar uma análise literária que abordasse uma dinâmica de leitura literária que fosse ao encontro dos estudos realizados nesta pesquisa e, principalmente, contribuíssem para o desenvolvimento de estratégias e de habilidades de leitura.

Cada uma dessas atividades será explicitada a seguir, com detalhamento dos objetivos e da metodologia usada. Observa-se, portanto, o cuidado de lançar mão de estratégias distintas para a leitura de diferentes textos, mantendo, claro, o que é essencial à leitura de todo e qualquer texto literário. Assim, o objetivo dessas atividades é proporcionar aos alunos a mediação da leitura literária de cânones, aproximando-os desses textos e dando-lhes condições para apropriar-se dessas leituras.

⁵ As atividades selecionadas para a leitura do conto "A cartomante" foram adaptadas do material do 9º ano do Sistema Anglo de Ensino, destinado a escolas privadas. Essa adaptação tem como principal fundamento o fato de no livro didático da escola pública, adotado pelo município de Arcos (*Português: linguagens*, de Willian R. Cereja e Thereza C. Magalhães), não haver esse tipo de atividade, nesse nível de estudo literário, com uma obra integral. No caso do escritor Machado de Assis, há apenas um fragmento, um parágrafo, da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, usado para exemplificar o que é *flashback*. Ao utilizar o estudo literário do material do Sistema Anglo de Ensino, foram feitas, no entanto, algumas modificações, ampliando o estudo literário e adequando-o ao trabalho que se pretendia realizar com os alunos público-alvo desta pesquisa-ação.

4.6 Atividades de leitura do conto "A cartomante"

Devido à dinâmica de leitura preparada para a análise desse primeiro conto, os alunos receberão cópias do texto, pois o tipo de estudo selecionado impede que os alunos recebam, neste momento, um livro com a obra. O trabalho de leitura será realizado na sala de aula.

Visto ser "A cartomante" o primeiro texto de Machado de Assis lido pelos alunos sujeitos desta pesquisa, optei por dividir o texto em quatro partes. Essa fragmentação do texto tem por objetivo levar a uma leitura mais detalhada, motivando os alunos a realizar antecipações no texto, provocando a interação de maneira a incentivar a participação do leitor no processo de significação do texto. As atividades selecionadas e elaboradas abordam análises da função estética e da função referencial do texto. Além disso, dão condições para que se aprecie o contexto sociocultural da obra. Em suma, são atividades que criam condições para o leitor retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo. Dessa forma, embaso-me no que afirma Colomer (2007, p. 45):

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar,

Embora o trabalho seja extenso, as atividades de leitura pretendem ser envolventes e capazes de fazer com que os alunos criem expectativas e anseiem pela continuação da leitura. Ao mesmo tempo, será exigida dedicação para entender pormenores que são essenciais para a construção de significado do texto. Durante todo o tempo, os alunos serão instados a opinar, expressando as hipóteses que imaginaram, suas suposições e a maneira de pensar em relação aos temas imersos na história. É uma atividade de leitura que se pretende inquietante:

(...) Os meninos e as meninas necessitam de outras coisas: tempo na aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas para que se "lembrem" que podem pegar um livro e não o controle remoto da tevê; alguém atento em equilibrar seu interesse impaciente pela história, com sua leitura lenta (alternando a leitura adulta e da criança, por exemplo) e que lhes facilite dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhes à demora do dicionário nesse momento; atividades organizadas em longos projetos de trabalhos que deem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido; assim como apresentações dos livros que afastem o medo e a dúvida que o texto desconhecido sempre provoca em qualquer leitor, de tal modo que os comentários do docente ou a leitura de fragmentos pretendam, na realidade, o mesmo que as primeiras linhas de qualquer narrativa: seduzir o leitor para que enfrente o esforço (COLOMER, 2007, p. 110).

O momento de leitura deve propiciar a troca constante de opiniões e fazer com que os alunos se expressem subjetivamente. É preciso permitir que haja compartilhamento da leitura, de modo que os educandos experimentem a literatura em sua dimensão socializadora. Também é importante provocar discussões que explorem o texto, fazendo os alunos desfrutarem do prazer da exploração conjunta para que cheguem a notáveis interpretações.

A culminância dessa atividade resultará na exposição de fotos produzidas pelos alunos. Pretende-se que seja um momento para extravasar as emoções evocadas pelo conto. A turma se organizará em dois grupos, que deverão selecionar alguns trechos mais marcantes na narrativa e encená-los. O cenário, o figurino e a montagem dos personagens ficarão a cargo dos grupos. Na ocasião, os alunos deverão usar seu aparelho celular para fazer a fotografia, ou seja, cria-se uma oportunidade de usufruir da tecnologia e do conhecimento que dela possuem. Depois, selecionarão as fotos e montarão a exposição que será apresentada na Noite Literária da escola. A produção de uma sequência fotográfica a partir da leitura literária é outra forma de realizar a releitura do texto.

Colocar os alunos para realizar essa versão é uma maneira de valorizar suas habilidades, ao mesmo tempo em que eles deverão imergir ainda mais na leitura do conto, desenvolvendo outras habilidades. Outro ponto positivo é usufruir do aparelho celular, tão problemático na sala de aula, e se aproveitar da sua tecnologia. A futura exposição dos trabalhos para a comunidade é uma forma de socializar a leitura e estimular os alunos para que realizem outras leituras.

4.6.1 As aulas

Aula 1

Introdução: Vídeo *Machado de Assis: de menino pobre a escritor consagrado*⁶.

(Anexo 3)

Objetivos:

- Conhecer a história de vida do autor, de sua infância pobre à consagração como um dos maiores escritores brasileiros;

⁶ *Machado de Assis: de menino pobre a escritor consagrado*, primeiro vídeo de uma série exibida pelo RJ TV, da Rede Globo, em comemoração ao centenário de morte de Machado de Assis. O conteúdo do vídeo apresenta as origens do escritor, sua infância humilde, a superação das dificuldades até chegar a ser um escritor consagrado, mostrando também sua importância para a literatura brasileira.

- Saber um pouco sobre a época em que o escritor viveu;
- Inteirar-se sobre o contexto sociocultural do escritor;
- Discutir sobre o autor e ativar conhecimento sobre algumas de suas obras.

Material: Vídeo exibido através do *data show*.

Metodologia: Exibição de vídeo. Aula expositiva sobre o autor. Abertura para discussão e transmissão de informações a respeito do escritor e de suas obras.

Carga horária: 1 aula/50min.

Aula 2

Motivação: Apresentação de um cartaz. (Anexo 5)

Objetivos:

- Levantar a discussão sobre o “poder” dos videntes, das cartomantes;
- Ativar conhecimentos prévios;
- Possibilitar o relato de experiências;
- Expor opinião;
- Ouvir o outro em uma discussão.

Material: *Slide* em *data show*.

Metodologia: Aula expositiva com abertura para discussão, troca de opiniões e relatos de experiências.

Carga horária: 1 aula/50min.

Aula 3

Leitura e interpretação: Leitura da primeira parte do conto.

Objetivos:

- Introduzir a leitura da narrativa;
- Levantar hipóteses sobre o envolvimento entre as personagens;
- Expor opinião;
- Suscitar a curiosidade para a continuação da história;
- Desenvolver habilidades de leitura do texto literário;
- Interpretar subentendidos.

Material: Cópia do texto e das atividades.

Carga horária: 1 aula/50min.

Procedimentos para a leitura da parte I do conto:

1. Leitura silenciosa;
2. Resumo oral, para verificar o entendimento geral dessa primeira parte;
3. Leitura compartilhada e leitura realizada pelo professor, a fim de suscitar comentários dos alunos;
4. Provocar discussões: A cartomante teria acertado realmente o motivo da consulta e fez previsões que irão se concretizar?;
5. Levantamento de hipóteses: que relação existe entre as personagens?

Leitura e atividades

A cartomante (Parte I)
<p>Hamlet observa a Horácio¹ que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869², quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.</p> <p>— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...</p> <p>— Errou! interrompeu Camilo, rindo.</p> <p>— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...</p> <p>Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...</p> <p>— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.</p>

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês deveras nessas cousas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em **vulgar**³, disse-lhe que havia muita coisa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi **supersticioso**⁴, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma **comprovinciana**⁶ de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Atividades

A cartomante

(Parte I)

1. As personagens são apresentadas indiretamente, cabendo ao leitor a tarefa de interpretar suas características. Com base nas ações e falas, elabore uma hipótese sobre a relação que existe entre Camilo, Rita e Vilela.

2. No início do texto, o narrador refere-se à personagem da tragédia *Hamlet*, de Shakespeare. A que personagens do conto corresponderiam, respectivamente, Hamlet e Horácio? Explique.
3. No parágrafo 2, Rita apresenta uma prova de que a cartomante podia prever o futuro. Que prova é essa? Ela é válida? Explique.
4. Releia este trecho: “Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...”
 - a) Qual era o temor de Rita?
 - b) Explique qual é a afirmação da cartomante a respeito desse medo de Rita.
 - c) Como Camilo reage quando Rita lhe conta esse fato?
 - d) Camilo pretendia ou não esquecer Rita?
5. Uma obra literária complexa possui diversos temas: alguns centrais, outros periféricos; alguns explícitos, outros implícitos e dependentes da interpretação do leitor. Nesse primeiro segmento do texto, o leitor já pode formular hipóteses tanto sobre os temas como sobre os assuntos que se desenvolverão ao longo do conto.

Assinale as melhores hipóteses.

 - a) () Pelo diálogo entre as personagens, podemos deduzir que o tema central do conto será o contraste entre a credulidade das mulheres e a incredulidade dos homens.
 - b) () Considerando a citação de *Hamlet*, o título do conto e o diálogo entre as personagens, podemos deduzir o seguinte tema central: existe realmente algo “entre o céu e a terra”? Ou, em outras palavras: as manifestações sobrenaturais (como a previsão do futuro) são verdadeiras ou são apenas superstições?
 - c) () As mulheres são seres fracos e incapazes de enfrentar racionalmente os problemas da vida. Por isso, acreditam em superstições.
 - d) () As cartomantes, como todos os seres humanos dotados de poderes extraordinários, são verdadeiros elos entre o natural e o sobrenatural.
 - e) () O assunto do conto é provavelmente um caso de triângulo amoroso, de infidelidade no casamento, de adultério.

6. Qual é o foco narrativo do texto? Explique.
7. Releia o parágrafo 12 e responda:
- Quais foram os dois ensinamentos dados a Camilo pela mãe? Com que metáfora o narrador se refere a eles?
 - Qual a causa da incredulidade religiosa de Camilo?

Aulas 4 e 5

Leitura e interpretação: Leitura da segunda parte do conto.

Objetivos:

- Fazer resumo oral;
- Ativar conhecimentos prévios;
- Avançar na leitura da narrativa, confirmando ou não hipóteses levantadas;
- Relacionar informações;
- Esclarecer dúvidas;
- Desenvolver habilidades de leitura do texto literário;
- Levantar novas hipóteses;
- Interpretar texto literário.

Material: Cópia do texto e das atividades.

Carga horária: 2 aulas/1h40min.

Procedimentos para a leitura da parte II do conto:

1. Pedir a um aluno que resuma oralmente a primeira parte do conto;
2. Relembrar hipóteses levantadas pelos alunos a respeito do relacionamento entre as três personagens, Rita, Camilo e Vilela;
3. Leitura silenciosa da segunda parte do conto;
4. Permitir aos alunos que comentem as hipóteses levantadas na aula anterior, verificando aquelas que se confirmaram ;
5. Realizar a leitura compartilhada, leitura pelo professor com comentários seus e dos alunos sobre trechos e acontecimentos dessa parte do conto;
6. Suscitar o levantamento de novas hipóteses sobre o triângulo amoroso, motivos de Vilela escrever tal bilhete a Camilo, o desfecho do conto...;
7. Realização da interpretação escrita.

Leitura e atividades

A cartomante

(Parte II)

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a **magistratura**¹ e veio abrir **banca de advogado**. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

- É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo; falava sempre do senhor. Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos **sufrágios**² e do **inventário**³; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela; era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. **Odor di femmina**⁴: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; - ela mal, - ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muita vez os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido,

as mãos frias, as atitudes **insólitas**⁵. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente, e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração; não conseguia arrancar os olhos do bilhete. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, **deleitosas**⁶. A velha **caleça**⁷ de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o **carro de Apolo**⁸. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num **espasmo**⁹, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura; mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas.

Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e **pérfido**¹⁰, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão **frívola**¹¹ de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a **aleivosia**¹² do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou este pensamento: - a virtude é preguiçosa e **avara**¹³, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e **pródigo**¹⁴.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

- Bem, disse ela; eu levo os **sobrescritos**¹⁵ para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso **deliberaram**¹⁶. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na **repartição**¹⁷, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera.

- Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, - repetia ele com os olhos no papel.

Atividades

A cartomante

(Parte II)

1. Somente a partir do parágrafo 14 do texto o narrador faz a apresentação direta das personagens. Como ele iniciou a narração pelo meio da história, precisa, agora, fazer uma retrospectiva (*flashback*). Identifique essa etapa da narrativa preenchendo o quadro a seguir.

Retrospectiva (<i>flashback</i>)		
Início	Parágrafo:	Frase:
Final	Parágrafo:	Frase:

2. Camilo é descrito como um rapaz ingênuo na época em que conheceu Rita.

- a) Qual o sinal da inexperiência da personagem?
 - b) Releia o parágrafo 16 e explique a imagem com que o narrador se refere à capacidade de intuição, que Camilo ainda não possuía.
3. Observe como o narrador relata os acontecimentos que envolvem a morte da mãe de Camilo: “Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.”
- Explique a ironia contida nesse trecho.
4. O sobressalto natural de dois amantes que se encontravam às escondidas, agravado pelas cartas anônimas, atinge o ponto culminante no penúltimo parágrafo, quando Camilo recebe o bilhete de Vilela.
- a) Se a cartomante iludiu Rita e nada adivinhou sobre o futuro, como poderá terminar a história?
 - b) Após ter lido o segundo trecho do conto e ter levantado hipótese sobre seu desfecho, você está mais preparado para discutir o tema da narrativa. Reveja a atividade 5 da aula anterior e responda: qual é o tema do conto?
5. Releia a segunda parte do conto e explique as imagens contidas nas seguintes frases:
- a) “A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo.”
 - b) “Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro.”
6. Releia o parágrafo 25 do texto. Camilo vê, no bilhete, indícios de que Vilela descobrira a infidelidade da esposa e do amigo. Quais são esses indícios?

Aulas 6 e 7

Leitura e interpretação: Leitura da terceira parte do conto.

Objetivos:

- Fazer resumo oral;

- Ativar conhecimentos prévios;
- Relacionar informações;
- Esclarecer dúvidas;
- Relacionar experiência vivida pela personagem com sensações evocadas no leitor, experimentando a função estética do texto;
- Propor experiência com a leitura fruição;
- Desenvolver habilidades de leitura do texto literário;
- Perceber estratégias empregadas pelo autor para retardar a narrativa;
- Levantar novas hipóteses;
- Interpretar texto literário.

Material: Cópia do texto e das atividades.

Carga horária: 2 aulas/1h40min.

Procedimentos para a leitura da parte III do conto:

1. Pedir a um aluno que resuma oralmente a segunda parte do conto;
2. Relembrar, sobretudo, o final dessa última parte do conto, e as hipóteses levantadas a respeito do bilhete de Vilela direcionado a Camilo;
3. Leitura silenciosa da terceira parte do conto;
4. Realizar a leitura compartilhada, leitura pelo professor com comentários seus e dos alunos sobre trechos e acontecimentos dessa parte do conto;
5. Permitir que comentem a visita à cartomante, e suas opiniões sobre a possibilidade de ela estar certa ou não a respeito do futuro de Camilo;
6. Instigá-los a levantar novas hipóteses sobre o desfecho do conto, fazendo com que exponham seus pressentimentos;
7. Pedir aos alunos que comentem suas sensações durante a leitura desse trecho, comparando suas angústias com as da personagem Camilo;
8. Realização da interpretação escrita.

Leitura e atividades

<p>A cartomante (Parte III)</p>
<p>Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo:</p>

depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a idéia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir à casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais **verossímil**¹; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas; ou então, - o que era ainda pior, - eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a **cogitar**² em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num **tílburi**³. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

"Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim..."

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tílburi teve de parar; a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tílburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e **pejadas**⁴ de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente **destino**⁵.

Camilo reclinou-se no tílburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho; ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez

um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

- Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas; mas a voz do marido sussurrava-lhe às orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar... Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários; e a mesma frase do príncipe de Dinamarca **reboava**-lhe⁶ dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se...?

Deu por si na calçada, ao pé da porta; disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo ninguém, teve idéia de descer; mas era tarde, a curiosidade **fustigava**-lhe⁷ o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumiada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.¹⁷

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e **enxovalhadas**⁸. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não **de rosto**⁹, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

- Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto...

Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

- E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não...

- A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu; disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela, curioso e ansioso.

- As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela; ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

- A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo.

- Vá, disse ela; vá, *ragazzo innamorato*...¹⁰

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria *sibila*¹¹, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma ação comum, a mulher tinha um ar particular.

Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

- Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

- Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

- Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranquilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na *algibeira*¹², e descia com ele,

falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma **barcarola**¹³. Camilo achou o tálburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Atividades

A cartomante

(Parte III)

1. Quais sentimentos dominaram Camilo a partir do momento em que recebeu o bilhete de Vilela?
2. Pense um pouco em sua própria experiência com a passagem do tempo. Para nós, ele passa sempre com a mesma velocidade? Como sentimos o tempo nos períodos de tranquilidade, de felicidade? E nos momentos de angústia e de medo?
3. Como Camilo sentia a velocidade do tempo ao ir para a casa de Vilela?
4. Para provocar expectativa no leitor, o autor utiliza alguns recursos bem peculiares das narrativas de suspense.
 - a) Procure identificar o recurso empregado no texto "A cartomante". Explique-o.
 - b) Quais sensações a narrativa consegue provocar no leitor?
5. A narração em terceira pessoa focaliza tanto os fatos exteriores à personagem quanto seu mundo interior (pensamentos, sentimentos, dúvidas, projetos...). O que predomina:
 - a) nas duas primeiras partes do conto, até o momento em que Camilo recebe o bilhete?
 - b) na terceira parte do conto, depois que Camilo recebe o bilhete?
6. Releia os parágrafos 36 a 42. Camilo ficou maravilhado com a primeira frase da cartomante. Esse assombro da personagem é justificável? A cartomante adivinhou o motivo da consulta de Camilo? Explique sua resposta.

7. Suponha que a cartomante tenha realmente sido capaz de ler nas cartas o futuro de Camilo e Rita. Imagine um final para a história que seja coerente com essa suposição. Escreva-o em um parágrafo.

Aulas 8 e 9

Leitura e interpretação: Leitura da quarta e última parte do conto

Objetivos:

- Fazer resumo oral;
- Ativar conhecimentos prévios;
- Relacionar informações;
- Esclarecer dúvidas;
- Propor experiência com a leitura fruição;
- Desenvolver habilidades de leitura do texto literário;
- Perceber estratégias empregadas pelo autor para evocar sensações e sentimentos no leitor;
- Interpretar texto literário.

Material: Cópia do texto e das atividades.

Carga horária: 2 aulas/1h40min.

Procedimentos para a leitura da parte IV do conto:

1. Pedir a um aluno que resuma oralmente a terceira parte do conto;
2. Relembrar as previsões feitas pela cartomante sobre o futuro de Camilo;
3. Pedir a cada aluno que explicita sua hipótese sobre o desfecho do conto;
4. Leitura silenciosa da última parte do conto;
5. Deixar que os alunos expressem seus sentimentos em relação ao final do conto;
6. Realizar a leitura compartilhada, leitura pelo professor com comentários seus e dos alunos sobre esse trecho e os demais acontecimentos do conto, retomando toda a narrativa;
7. Instigá-los a comentar o papel da cartomante em relação aos sentimentos de Camilo nesse trecho do conto, retomando o tema da narrativa.
8. Realização da interpretação escrita.

Leitura e atividades

A cartomante

(Parte IV)

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou **pueris**¹; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça?

Advertiu² também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

- Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, **engenhou**³ qualquer coisa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga **assiduidade**⁴... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz **iam tornando ao de cima**⁵, e o mistério **empolgava**-o⁶ com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: “Vá, vá, *ragazzo innamorato*”; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, **uma fé nova e vivaz**⁷.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela **Glória**⁸, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

- Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e

foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: ao fundo, sobre o **canapé**⁹, estava Rita morta e ensanguentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

ASSIS, Machado de. A cartomante. In: _____. *Contos escolhidos*. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 59-68. (Coleção A obra-prima de cada autor, 65.)

Atividades

A cartomante

(Parte IV)

1. Observe o ritmo da narrativa, ao longo das quatro partes em que o conto foi dividido.
 - a) Em qual parte do texto o ritmo da narrativa é mais rápido? Explique.
 - b) Em qual parte do texto o ritmo é mais lento? Explique.
 - c) Por que o autor retardou o ritmo da narrativa nessa parte?
 - d) Relacione o ritmo da quarta parte com o da terceira. Na quarta, o ritmo é mais lento ou mais rápido? Explique.
 - e) Por que o autor alterou o ritmo da narrativa nesta última parte?

2. Podemos dizer que o narrador “enganou” o leitor na última parte do texto? Explique.

3. Relacione o desenlace (último parágrafo) com o tema do conto. Esse desenlace confirma ou desmente a frase de Hamlet com que o narrador iniciou sua história? Explique.

4. Como você viu na leitura da última parte do conto, Camilo saiu feliz da casa da cartomante, otimista quanto ao futuro de sua relação com Rita. A partir do parágrafo 52, a tensão foi afrouxada, desapareceu a angústia e a expectativa da personagem.
 - a) Copie dos parágrafos 52 a 55 todos os adjetivos que indicam o novo estado de espírito de Camilo.
 - b) Em qual elemento da paisagem Camilo vê um símbolo de longa felicidade com Rita?

Aula 10

Segunda interpretação (1º momento)

Trabalho em grupo: orientações gerais para a realização do trabalho em grupo.

Objetivos:

- Realizar atividade em grupo, dividindo responsabilidades e assumindo compromissos;
- Propor uma releitura do conto através da recriação do cenário e dos personagens;
- Promover o reconto, de forma que os alunos, incorporando as personagens, representem suas emoções, seus sentimentos, suas ações;
- Usufruir da tecnologia, proporcionando o uso do celular para a fotografar;
- Incentivar a criatividade a partir da leitura literária;
- Proporcionar a partilha da leitura com a comunidade escolar através da apresentação das fotos na Noite Literária.

Metodologia: Explicação da proposta de trabalho em grupo e realização da sessão fotográfica. Orientações do professor sobre a realização do trabalho e explicitação dos objetivos, esclarecimentos sobre a exposição das fotos na Noite Literária da escola. Divisão da turma para formação dos dois grupos de trabalho. Auxílio aos grupos para a escolha dos alunos que irão representar cada uma das personagens.

Carga horária: 1 aula/50min.

Proposta de trabalho

Trabalho final

Reprodução de imagens

O conto "A cartomante" é muito dinâmico e rico em cenas expressivas e imagens que são criadas pelo leitor ao longo da leitura do texto. Essa história pode ser recontada de várias maneiras. O trabalho do 9º ano agora será recontar a história vivida pelas personagens, procurando expressar suas sensações e deixando transparecer as sensações experimentadas pelas personagens. As cenas serão montadas na escola, e os alunos deverão usar o aparelho celular para fotografar.

A turma deverá se dividir em duas equipes, sendo então 10 alunos em cada grupo. Após uma cuidadosa releitura do conto, cada equipe deverá selecionar cinco

a oito cenas que lhe foram mais marcantes para recontar a história em uma sequência. Essa sequência irá compor uma exposição fotográfica a ser exibida na Noite Literária da escola.

Atenção: a maioria das atividades será realizada extraclasse. Somente o 3º e o 5º momentos serão realizados na escola com a supervisão do professor. O grupo deverá se organizar para que os passos abaixo sejam seguidos e executados em seu devido tempo, a fim de que o resultado apresentado represente com excelência o esforço de cada equipe e todo o trabalho de leitura realizado ao longo das aulas.

Orientações:

1º momento:

- Reunião do grupo para releitura do texto e seleção das cenas.

2º momento:

- Escolher quatro alunos para representar as personagens;
- Providenciar o figurino das personagens, podendo optar por um estilo que retrate a época ou um estilo moderno;
- Criar os cenários;
- Escolha dos fotógrafos e aparelhos celulares usados.

3º momento:

- Montagem do cenário;
- Caracterização das personagens;
- Representação das cenas e sessão fotográfica.

4º momento:

- Escolha das fotos para revelação;
- Revelação das fotos;
- Montagem dos painéis.

5º momento:

- Exposição das cenas na Noite Literária.

Aulas 11 e 12

Segunda interpretação (2º momento)

Sessão fotográfica e seleção de fotos: Montagem do cenário, caracterização das personagens e encenação para fotografar.

Objetivos:

- Aguçar a percepção, através da análise de informações e detalhes na narrativa que irão subsidiar a montagem dos cenários e a caracterização das personagens;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a sensibilidade, através das expressões fisionômicas que revelam sentimentos das personagens;
- Desenvolver o senso crítico, avaliando as imagens que irão representar com mais eficiência a leitura feita pelo grupo;
- Utilizar da tecnologia e dos seus recursos na sala, de forma positiva, tendo-a como suporte para a realização de atividades;

Metodologia: O professor deverá auxiliar os alunos na montagem do cenário e na caracterização das personagens, com o cuidado de orientar os alunos e, ao mesmo tempo, dar-lhes liberdade e autonomia para que a recriação seja autêntica e revele a interpretação do conto feita pelo grupo. Permitir que os próprios alunos façam a seleção das fotos, segundo seus critérios, para montagem do reconto.

Culminância: Exposição de fotos na Noite Literária da escola, através da montagem de painéis com a sequência escolhida por cada grupo.

4.7 Atividade de leitura do conto "Pai contra mãe"

Para realizar essa leitura com os alunos, foi necessário providenciar uma obra de contos selecionados de Machado de Assis, visto que na biblioteca da escola havia apenas um exemplar com o conto "Pai contra mãe". Isso demonstra um outro obstáculo para a realização de algumas atividades. Poderiam ter sido feitas cópias do texto para os alunos, mas considerei inadequado. Conforme aponta Soares (2011), quando se transfere um texto do suporte livro literário para outro suporte, esse desprende-se do autor, perde-se a noção de pertencimento a uma obra, além de os textos adquirirem aspectos diferentes em cada suporte. Para que não se perdesse a literariedade do texto, considerei essencial realizar a compra de livros em quantidade adequada para a leitura individual, permitindo o contato dos alunos com a obra, com uma seleção de contos do autor.

As atividades que desenvolvi para a leitura do conto "Pai contra mãe" aproximam-se da sequência expandida defendida por Cosson (2014), visto ter como objetivo o letramento literário. Ao elaborar as atividades para leitura e análise desse

conto, pretendi uma abordagem da leitura que explorasse os diversos tipos de aprendizagem que o texto literário oferece, partindo do conhecimento de mundo que os alunos já possuem, oferecendo outras informações históricas e culturais, desenvolvendo o senso crítico e a experimentação da literatura, na busca pelo prazer estético do texto. “A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola.” (COSSON, 2014, p. 76).

Busquei nesse modelo de atividade literária uma interpretação mais dinâmica, envolvendo a exploração da leitura do texto. Por isso, ela será composta pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. A seguir, apresento essas etapas da sequência expandida, e, no próximo capítulo, faço a análise delas, seguida de um relato em que explico como essas atividades foram conduzidas e como se deu o envolvimento e a participação dos alunos.

4.7.1 As aulas

Aula 1

Motivação: Pesquisa sobre alguns elementos relacionados à época do conto "Pai contra mãe".

Objetivos:

- Ativar conhecimentos prévios;
- Conhecer alguns elementos do contexto histórico da obra;
- Utilizar de forma positiva, construtiva, o celular na sala de aula;
- Compartilhar informações;
- Saber ouvir opinião em uma discussão;
- Saber expor opinião em uma discussão.



Material: Cópia da atividade com as imagens, celular.

Metodologia: Pesquisa realizada pelos alunos. Em seguida, apresentação dos resultados e discussão.

Carga horária: 1 aula /50min.

Atividade

1. Observem as imagens a seguir.

Imagem I	Imagem II
	
<p>Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/saiba-tudo-cais-valongo-local-onde-entravam-africanos-escravos-brasil-seculo-xix-731373.shtml>. Acesso em: 11 abr. 2016.</p>	<p>Disponível em: <http://www.alagoas-turismo.com/palmares.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.</p>
Imagem III	Imagem IV
	
<p>Disponível em: <http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/28-de-setembro-Dia-da-Lei-do-Ventre-Livre.jpg>. Acesso em: 11 abr. 2016.</p>	<p>Disponível em: <http://bibliotecadacapoeira.blogspot.com.br/2011/09/28-de-setembro-assinatura-da-lei-do.html>. Acesso em: 11 abr. 2016.</p>
Imagem V	Imagem VI
	
<p>Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/orfao-na-colonia>. Acesso em: 11 abr. 2016.</p>	<p>Disponível em: <http://oridesmjr.blogspot.com.br/2014/03/a-mascara-de-flandres.html>. Acesso em: 11 abr. 2016.</p>
Imagem VII	
 <p>FUGIU à Joaquim D.mingues Corrêa na cidade de Campinas um escravo de nome Augusto com os signaes seguintes: Côr bem preta, bastante barba, magro, falta de dois ou tres dentes na frente, tem uma orelha m'js curta do que outra. Quem deste escravo der noticia certa, ou o entregar na cidade de Campinas, rua do Rosario n.º 53—receberá a gratificação de 50\$ rs. N. B. este escravo fugiu no dia 10 de setembro do corrente anno. (1-3)</p>	
<p>Disponível em: <http://www.saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/>. Acesso em: 11 abr. 2016.</p>	

2. Agora, relacionem as imagens aos nomes a seguir. Pesquisem sobre elas na *internet* e preparem-se para explicar a imagem selecionada para o grupo, identificando o seu contexto histórico e social.
- Valongo.
 - Máscara de folha de flandres.
 - Capitão do mato.
 - Anúncio público com retrato falado.
 - Lei do Ventre Livre.
 - Roda dos enfeitados.

Aula 2

Introdução e leitura: O escritor Machado de Assis, suas obras. Leitura do conto "Pai contra mãe".

Objetivos:

- Relembrar a história do escritor Machado de Assis;
- Saber um pouco mais sobre as obras do autor;
- Conhecer uma das várias versões de contos selecionados do autor;
- Apresentar o conto selecionado para leitura;
- Realizar a leitura do conto.

Material: Livro de leitura literária.

Metodologia: Aula expositiva sobre o autor, suas obras. Apresentação e entrega do livro *Contos escolhidos*, de Machado de Assis. Leitura do conto selecionado.

Carga horária: 1 aula/50min.

Aula 3

Primeira interpretação

Objetivos:

- Recontar oral e resumidamente a história lida;
- Externar sentimentos provocados pela leitura;
- Expor opinião;
- Saber ouvir e respeitar a opinião alheia;

Material: livro de leitura literária.

Metodologia: Promover a partilha entre os alunos, criando um ambiente em que eles se sintam motivados a expor seus sentimentos, expressando suas impressões sobre o conto, a época retratada e a situação ali representada.

Carga horária: 1 aula/50min.

Atividade:

Explicitar, oralmente, as sensações que o título evoca em você após a leitura do conto.

Aulas 4 a 6

Contextualização e segunda interpretação: Leitura compartilhada do conto.

Objetivos:

- Ativar conhecimentos prévios;
- Relacionar informações;
- Esclarecer dúvidas;
- Relacionar experiência vivida pelas personagens com sensações evocadas no leitor, experimentando a função estética do texto;
- Propor experiência com a leitura fruição;
- Experimentar os limites e as variações da interpretação subjetiva;
- Desenvolver habilidades de leitura do texto literário;
- Perceber estratégias narrativas utilizadas pelo autor;
- Interpretar figuras de linguagem;
- Interpretar subentendidos;
- Interpretar texto literário.

Material: Livro literário, cópia da atividade.

Carga horária: 3 aulas/2h30min.

Procedimentos para a releitura do conto:

1. Realizar a leitura compartilhada, leitura pelo professor com comentários seus e dos alunos sobre trechos e acontecimentos do conto;
2. Ativar conhecimentos prévios e relacioná-los com o enredo;
3. Instigá-los a traçar um perfil das personagens ao longo da narrativa;
4. Chamar a atenção para o contexto histórico da obra;
5. Ajudá-los a interpretar os subentendidos;
6. Realização da interpretação escrita.

Após a leitura será aplicada a seguinte atividade

1. Explique, baseando-se na história do conto, o que se afirma sobre Candinho neste trecho: “Cândido Neves (...) cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos.”.

2. Releia este trecho “Queria casar naturalmente. Era como lhe dizia a tia, **um pescar de caniço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe**; algum que parasse, era só para andar a roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras”.
 - a) De acordo com o texto, quem era o “peixe” e quem era a “isca”?
 - b) Explique a imagem contida nos trechos destacados.
 - c) Clara estava sendo bem-sucedida em suas investidas? Justifique.

3. Há no texto índices que mostram que a sociedade vivia a se ocupar da vida alheia. Comprove essa afirmação identificando algumas dessas passagens no conto e explicando-as.

4. O encontro inicial de Cândido e Clara aconteceu em um baile. Nesse momento, já era previsto o que se sucederia aos dois.
 - a) Explique a imagem contida no seguinte trecho:

“... - tal foi a página inicial daquele livro, que tinha de sair mal composto e pior brochado.”
 - b) Qual previsão foi feita nesse momento? O que motivou essa previsão?

5. Segundo o narrador, pegar escravos fugidos trouxe a Cândido um encanto novo. Observando as características do protagonista, quais particularidades desse ofício fizeram com que Cândido tomasse gosto por essa ocupação?

6. Embora tia Mônica e outros apontassem dificuldades, Cândido e Clara insistiram em se casar.
 - a) Para o casal, o que era mais importante?
 - b) Como foi o início de seu casamento na visão dos dois?
 - c) Na realidade, como os dois estavam vivendo?

7. “Havia mãos novas e hábeis.” Esse fato traz para a narrativa, assim como para a vida de Cândido e Clara, um desconforto e tamanha preocupação.
 - a) Essas “mãos novas” apontam o cenário econômico e social da época. Qual é esse cenário?
 - b) Que implicação isso trouxe à vida do casal?

8. A notícia da gravidez de Clara trouxe alegria ao casal, não obstante dizer que fora também um estorvo.
 - a) Como passou a ser a vida de Clara depois da ciência da gravidez?
 - b) O que sucedera com a profissão de Cândido?
 - c) O que o narrador afirma nesta passagem: “(...) o feto crescia, até fazer-se pesado à mãe antes de nascer.”?

9. O fato de tia Mônica querer entregar a criança à Roda dos enjeitados quer dizer que ela era uma pessoa má? Qual era sua real preocupação?

10. O conto chega a um ponto de conflito crescente, onde se percebe tanto a tensão dos personagens como a do leitor – ávido pelo seu desfecho.
 - a) Em qual ponto da narrativa inicia-se a grande tensão?
 - b) O que essa tensão provoca no protagonista?
 - c) E na tia Mônica?

11. Ao anunciar o nascimento da criança, o narrador faz uso de antítese para demonstrar os sentimentos em que Candinho estava envolto.
 - a) Identifique a frase em que há essa antítese.
 - b) Explique o porquê desses sentimentos contrários.

12. Ao tomar a criança nos braços para levá-la à Roda dos enjeitados, Cândido é tomado por forte emoção e desespero. No caminho, no entanto, o destino prepara-lhe uma surpresa.
 - a) O narrador afirma não dar a comoção de Cândido Neves por não poder fazê-lo com a intensidade real. O que suscitou essa comoção e por que ela seria tão forte?

- b) A escrava lança um apelo, que parece soar absurdamente irônico no conto. Que apelo é esse? Qual a ironia absurda presente nele?
- c) É possível explicar racionalmente a atitude de Candinho nesse trecho do conto? Comente.
13. Nos últimos parágrafos, houve uma comovente luta entre Cândido Neves e a escrava Arminda.
- a) O que motiva cada um deles insistir para ganhar essa luta? Pelo que eles brigavam?
- b) Identifique a expressão tão bem-empregada no texto para resumir essa luta. Comente-a.
- c) Nesse trecho da narrativa, o leitor irá torcer pela vitória de uma das personagens? Explique a sensação experimentada pelo leitor durante essa luta.
14. O narrador descreve como Candinho pegou seu bebê no colo ao reencontrá-lo: “O pai recebeu o filho com a **mesma fúria** com que pegara a escrava fujona de há pouco, **fúria diversa**, naturalmente, fúria de amor.”.
- a) Explique a aparente contradição nos termos destacados.
- b) Qual era o sentimento de Candinho em cada uma das situações?
15. Sem sombra de dúvidas, era uma luta desigual, que foi assistida por muitos, conforme narra o texto. No entanto, ninguém se atreve a intervir.
- a) Por que isso acontece?
- b) Pode-se dizer que não era uma luta de um homem contra uma mulher. Contra o que cada um deles lutava?

Aula 7

Contextualização e expansão: relacionar a obra com a atualidade.

Trabalho em grupo: orientações gerais para a realização do trabalho em grupo.

Objetivos:

- Realizar atividade em grupo, dividindo responsabilidades e assumindo compromissos;
- Relacionar fatos históricos com a realidade atual;

- Desenvolver o senso crítico;
- Propor uma releitura do conto, identificando na atualidade acontecimentos semelhantes;
- Conhecer e valorizar a história de pessoas da mesma comunidade;
- Usufruir da tecnologia, proporcionando o uso do celular para a realização das entrevistas;
- Incentivar a criatividade a partir da leitura literária;
- Proporcionar a partilha da releitura com os colegas de classe.

Metodologia: Explicação da proposta de trabalho e da realização das entrevistas. Orientações do professor sobre a realização do trabalho e explicitação dos objetivos. Esclarecimentos sobre a apresentação dos dados coletados. Divisão da turma para a formação dos grupos de trabalho. Sorteio das personagens por grupo.

Carga horária: 1 aula/50min.

Proposta de trabalho

Trabalho final

Entrevistas

O conto "Pai contra mãe" é o retrato da sociedade da época em que foi escrito. Pode-se dizer que hoje ainda vivemos resquícios de muitos acontecimentos desse passado. Suas personagens – Cândido Neves, Clara, tia Mônica e Arminda – representam bem a história vivida por muitas pessoas na atualidade.

O trabalho do 9º ano será identificar em seu contexto social pessoas que têm sua história semelhante a das personagens do conto. Cada grupo deverá reler atentamente o conto para traçar as características de cada personagem. Em seguida, elaborar o roteiro de abordagem para entrevistar a pessoa selecionada.

O grupo fará uma entrevista com a pessoa escolhida, que deverá contar sua história (ater-se ao que é semelhante à personagem do conto). A entrevista deverá ser gravada com o aparelho celular.

Caberá ao grupo também encontrar uma música que represente aquela história. Tanto a música quanto a entrevista serão apresentadas para a turma na data marcada pelo professor.

O grupo deverá se organizar para que os passos abaixo sejam seguidos e executados com excelência, em seu devido tempo.

Orientações:

1º momento:

- Encontro para releitura do conto.

2º momento:

- Identificar e escolher a pessoa a ser entrevistada. Elaborar perguntas para a entrevista.

3º momento:

- Realizar a entrevista usando o celular.

4º momento:

- Editar a entrevista para apresentá-la à turma;
- Pesquisar na *internet*, jornal e revista outras histórias semelhantes à da personagem;
- Selecionar uma música que represente a história da entrevista e da personagem.

5º momento:

- Montar a apresentação de *slides*.

6º momento:

- Apresentação do trabalho para a turma.

Aulas 8 e 9

Culminância: Apresentação da pesquisa realizada e dos trabalhos desenvolvidos.

Objetivos:

- Apresentar resultado de um trabalho;
- Apresentar pesquisas feitas e justificar escolhas;
- Desenvolver a habilidade de se expressar em público;
- Promover discussão;
- Proporcionar a partilha de interpretações;
- Promover a apreciação das releituras e contextualizações;

Metodologia: Apresentação dos grupos, com mostra e explicação do trabalho realizado, seguida de comentários do professor e dos colegas.

Material didático: *Data show*.

Carga horária: 2 aulas/1h40min.

CAPÍTULO 5

5.1 Análise dos dados

Para avaliar o resultado da aplicação das atividades propostas neste trabalho, apresento e analiso algumas atividades que abordam os contos lidos com os alunos. A leitura dos contos foi extensa; a quantidade de questões também é numerosa. Além disso, alguns modelos de pergunta se repetiram devido às características do texto. Por isso, considereei que analisar uma a uma das questões não seria necessário nem produtivo.

Tendo em vista que a turma possui vinte alunos, optei por fazer uma análise através da representatividade qualitativa, comentando as respostas de cinco alunos, 25% da turma, relatando as respostas que considereei mais relevantes para esta pesquisa-ação. Ao fazer esse tipo de recorte, recorri ao que Thiollent (2007, p. 67) denomina “amostras intencionais”: “trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto.”

5.2 Relato e análise da proposta de leitura do conto "A cartomante"

Dando início às atividades de leitura, primeiramente, foi ministrada uma aula para apresentar-lhes Machado de Assis. A escolha desse autor, além de sua excelência como escritor, trouxe outra motivação: sua história de vida e suas origens tornam-no mais próximo dos alunos. Por se tratar de alunos que moram na periferia, a história de um menino afrodescendente, que nasceu e viveu sua infância em um morro no Rio de Janeiro e tornou-se um dos maiores escritores da literatura brasileira, é mais um atrativo para levá-los às suas obras. Depois de uma rápida conversa sobre o autor, foi exibido aos alunos um vídeo sobre o escritor cujo título é *Machado de Assis: de menino pobre a escritor consagrado*.

Após a exibição do vídeo, houve um breve momento para que os alunos o comentassem; passaram, então, a falar sobre o autor, o que sabiam a respeito dele e de suas obras. Os alunos ficaram interessados pela vida do escritor, perguntaram sobre suas obras. Uma das alunas interessou-se bastante pelo livro *Memórias póstumas de Brás Cubas*, citado no vídeo. Ela ficou curiosa para conhecer a história que é narrada por um defunto, e não parava de comentar que queria ler esse livro.

Outros alunos quiseram saber também sobre os maiores escritores da literatura mundial e, nesse momento, mostraram seu conhecimento sobre Shakespeare e algumas de suas obras. Eles falaram sobre o livro *Romeu e Julieta*, e assim seguiu-se uma proveitosa discussão sobre os clássicos, a maneira como perduram na história, sendo recontados em filmes, novelas, teatro, música.

A aula seguinte foi iniciada com a motivação para a leitura do conto "A cartomante". Aproveitando que ao longo da cidade foram afixados nos postes cartazes divulgando o serviço de um vidente, abordei essa questão do desejo de saber sobre o futuro. Os alunos comentaram as experiências que eles ou outras pessoas próximas a eles viveram com esses videntes. Foi uma participação ativa, em que eles expuseram suas opiniões, uns relatando que acreditavam, outros se dizendo mais céticos. Encerrada a discussão, retomei o autor Machado de Assis, contextualizando a época em que viveu, mostrando algumas características da sociedade da época.

Logo após, passamos à leitura da primeira parte do conto. Expliquei aos alunos que o texto havia sido dividido em quatro partes, explicitando os motivos que levaram a essa fragmentação da leitura. Seguiu-se a leitura silenciosa dessa primeira parte do conto. Ao seu término, alguns alunos se queixaram da dificuldade de entender a história, principalmente por causa do vocabulário. Fiz então uma breve retomada oral do trecho lido. Alguns alunos recontaram com eficiência. Em seguida, propus a leitura oral. Comecei com cada aluno lendo uma parte, mas as interrupções por causa da pronúncia das palavras eram constantes, devido não só ao vocabulário, mas pela própria dificuldade de leitura de boa parte dos alunos que não conseguem ler fluentemente. Terminada a leitura oral, passamos aos comentários sobre o texto. Procurei seguir essas estratégias expostas por Solé (1998), conduzindo o trabalho de leitura, incentivando os alunos a formularem hipóteses.

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro "responsável" ou moderador (SOLÉ, 1998, p. 119).

Assim, fui instigando os alunos a tentarem descobrir o que havia entre Camilo e Rita; logo depois, interroguei quem seria Vilela. Surgiram suposições de todos os tipos. Sempre que necessário, eu relia algum trecho do conto e o explicava. Fi-los pensar também na cartomante, fazendo-os refletir sobre a frase que dá início ao conto. Novamente, começaram a falar sobre as possibilidades de um vidente saber o futuro das pessoas. Encerradas as discussões e o levantamento de hipóteses, entreguei a eles um pequeno vocabulário (Anexo 6) referente ao trecho lido. Depois realizamos as atividades escritas, resolvidas individualmente por se tratar de levantamento de hipóteses, com uma participação entusiasmada dos alunos, tanto na realização quanto na correção.

Na aula seguinte, pedi aos alunos que relembassem oralmente o trecho lido e analisado. Muitos alunos queriam falar e, ao retomar a narrativa, fizeram novamente as suposições sobre a relação existente entre as personagens. Estavam muito curiosos para conhecer a segunda parte. Ao iniciar então a leitura, os alunos me pediram para que eu lesse, pois assim entendiam melhor. Alguns assumiram que não davam conta de ler, e isso estava dificultando a compreensão inicial da história. Mesmo sabendo que já deveriam ler sozinhos, e que o ideal seria que a primeira leitura fosse silenciosa, percebi que, com aquela turma, considerando suas dificuldades e até seu entusiasmo com a leitura, o mais adequado naquele momento seria ler com eles. Lia alguns parágrafos e pedia aos alunos com boa fluência leitora para que lessem outros trechos. Terminada a leitura, foram logo comentando a relação entre as três personagens, alguns alunos surpresos, outros comemorando porque acertaram em suas hipóteses. Logo depois, fomos relendo trechos dessa parte e fazendo uma análise conjunta, observando os detalhes: eu buscava frases e palavras para que eles analisassem oralmente, levando a interpretar detalhes. Assim, os alunos, muitas vezes, analisavam as personagens, faziam julgamentos, chegavam até a dar conselhos para Vilela, ou se colocavam no lugar dele, dizendo como agiriam caso fossem o esposo. Nesse momento da narrativa, eles tentavam descobrir também quem havia contado a Vilela, como ele havia descoberto a traição. A participação da turma foi intensa: todos os alunos deram sua contribuição para a leitura, levantaram hipóteses, colocaram-se no lugar das personagens, fizeram previsões para o término da história, inclusive dizendo como agiriam se fossem uma das personagens. Queriam logo conhecer a continuação da história. Antes, contudo,

partimos para a interpretação escrita, momento em que puderam escrever suas análises, fazer suposições e atentar-se a outros detalhes da história.

Na aula seguinte, quando entrei na sala, foram logo perguntando pelo final do texto, ansiosos para continuar a leitura. A turma já não era a mesma em que havia aqueles alunos desinteressados, alheios à disciplina de Língua Portuguesa, à matéria dada e à aula ministrada. O interesse era geral. Aliás, foi assim desde o início das atividades de preparação para a leitura, nos comentários a respeito do vídeo que lhes apresentou Machado de Assis. Após retomarmos os trechos lidos, através de um resumo feito oralmente pelos próprios alunos, seguiu-se a leitura da terceira parte, novamente uma leitura oral. Ao término, pediram logo o final do texto, estavam tão ansiosos quanto Camilo. Disse a eles que já chegaríamos ao final, antes era importante termos atenção com esse trecho, queria ouvi-los e saber quais eram suas expectativas. Retomamos então a leitura, relemos o segmento observando como o retardamento da narrativa se assemelha aos sentimentos do personagem, que no início não tinha pressa para chegar à casa de Vilela. Realizada a leitura compartilhada, os alunos observaram a postura da cartomante e a atitude de Camilo durante e após a consulta. Passaram então a supor como iria terminar a história. A maioria estava aliviada, como Camilo, acreditando que tudo iria acabar bem. Analisaram por escrito mais esse trecho, criando hipóteses e fazendo previsões otimistas e pessimistas.

Ao chegar na sala de aula, no dia seguinte, uma aluna me confidenciou que não aguentava mais de ansiedade; por isso, procurou pelo conto na *internet* e leu seu final. Embora tivesse pedido a eles que não lessem o final da história, pois assim já saberiam como a história iria terminar e, desse modo, não teria como fazer as antecipações, suposições e levantamento de hipóteses que estávamos realizando nas aulas, fiquei satisfeita, pois entendo que a aluna foi tomada pelo enredo e estava ávida por continuar a leitura. Aliás, toda a turma queria a última parte, outra coisa não lhes interessava mais que isso. Entreguei-lhes então a última parte do conto. Fizemos a leitura rapidamente. Ao término, muitos demonstraram espanto; outros disseram ser o esperado; teve também quem achasse que era isso mesmo que deveria ser feito. Terminada a leitura do conto, partimos para algumas reflexões: comentei com eles como era a sociedade da época, analisando a “justiça” praticada pelo marido, algo permitido naqueles tempos. Isso levou-os a refletir sobre a maneira como os cônjuges resolvem situações desse tipo na atualidade, assim

como o avanço das leis em nosso país. Entrou também em discussão a amizade, comparando como essa relação era levada a sério naqueles tempos e qual é o conceito de amigo hoje. Depois retomamos o título do conto, e quem havia dito não acreditar em videntes foi reforçando sua posição. Todos chegaram a reconhecer a farsa, analisando os métodos de “adivinhação” e de persuasão. Depois, seguiu-se a análise escrita, com correção oral e novos comentários.

Para encerrar a atividade de leitura desse conto, foi dado um trabalho em grupo: uma atividade de releitura e de reconto através de fotografias. Ao apresentar o trabalho, todas as etapas foram explicadas, a turma fez logo a divisão dos grupos e os alunos se ofereceram para serem as personagens. Nesse momento, já foi marcada a data para a sessão de fotos. Nesse dia, entretanto, ao chegar na escola para ministrar a aula, que seria a sessão de fotos, os alunos estavam assistindo a um filme, exibido pela supervisão da escola, para cobrir o horário de um professor faltoso. Isso gerou certo transtorno, visto que os alunos que seriam as personagens estavam ansiosos para fotografar, enquanto alguns outros alunos não fizeram questão de participar nem mesmo ajudando na montagem do cenário, optando por continuar a ver o filme. Decidi prosseguir com os alunos que se prontificaram a participar da sessão fotográfica, que era boa parte da turma. Optamos por montar um único cenário e, como pode ser visto nas fotos em anexo, deixei-os à vontade para que o trabalho apresentasse variação na expressão e nos gestos dos personagens. Como pode ser observado também, há dois grupos de personagens, mas o mesmo aluno representou o personagem Vilela nos dois grupos. No momento de fotografar, o aluno que havia assumido o compromisso com o grupo ficou acanhado e não quis participar.

Ressalto esses acontecimentos para mostrar a realidade vivida na sala de aula. Em nosso cotidiano, muitas vezes somos submetidos a situações que nos obrigam a mudar nosso planejamento. Os alunos são também sujeitos de suas escolhas, não podemos obrigá-los, não é essa também nossa função. Podemos motivá-los, cativá-los, e isso sei que foi feito com a leitura do texto.

A culminância dessa atividade de leitura, com a exposição das fotos na Noite Literária, foi um enorme sucesso. As fotos selecionadas (Anexo 7) apresentaram a sequência da obra, retrataram as personagens, inclusive procuraram reproduzir seu estado emocional através de suas feições. Foi um trabalho muito elogiado: os alunos

foram interrogados sobre o conto, e os visitantes e professores se interessaram pela obra retratada ali.

5.3 Análise das respostas às questões das atividades de leitura do conto "A cartomante"

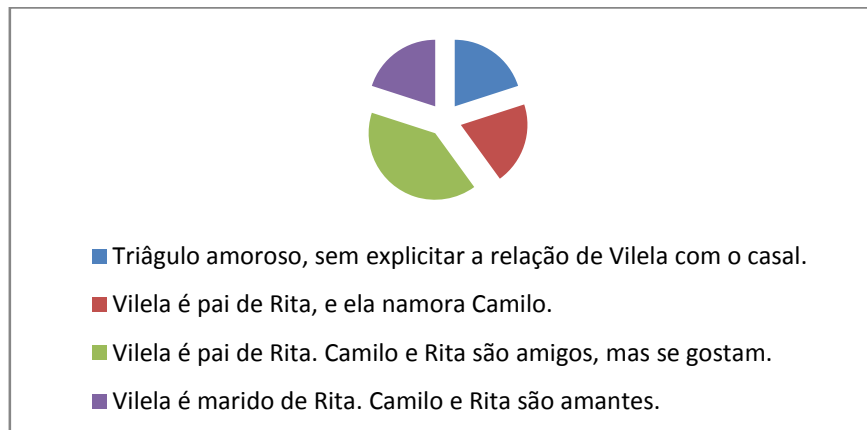
Questões da primeira parte do texto

Questão 1

As personagens são apresentadas indiretamente, cabendo ao leitor a tarefa de interpretar suas características. Com base nas ações e falas, elabore uma hipótese sobre a relação que existe entre Camilo, Rita e Vilela.

Respostas:

Gráfico 1 - Questão 1: Que relação existe entre as personagens Camilo, Rita e Vilela?



Fonte: Elaboração própria.

Comentário: Essa é a primeira questão e já pede aos alunos que, a partir do trecho lido, criem uma hipótese. As respostas apontadas pelos alunos demonstram, em parte, o que eles esperam encontrar na continuidade da história, pois as suas expectativas também influenciam na leitura.

Essa e as demais atividades de leitura desse trecho do conto têm como objetivo incentivar o envolvimento com o texto, facilitando sua compreensão. À medida em que os alunos vão fazendo suas previsões e levantando hipóteses, esse interesse pela continuidade da leitura aumenta.

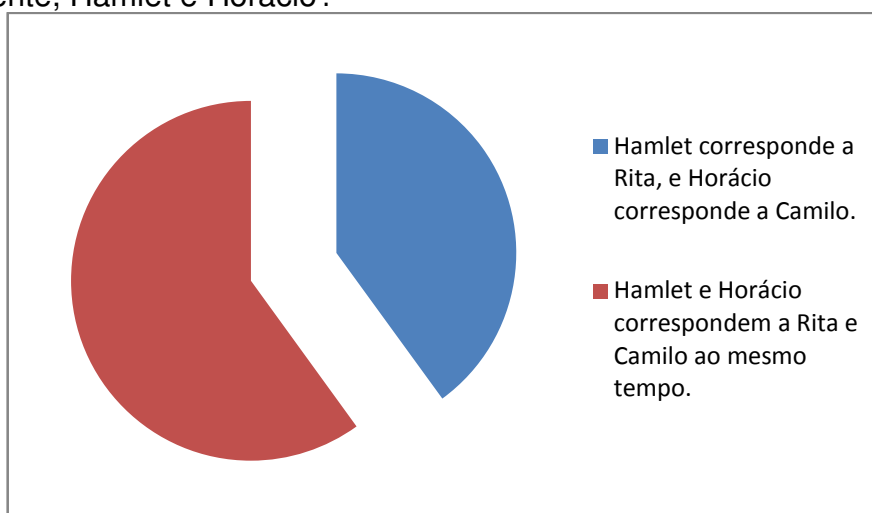
(...) os fatos que se sucedem em uma história – e os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer; é um processo que deve ser ensinado e aprendido (SOLÉ, 1998, p. 28).

Questão 2

No início do texto, o narrador refere-se à personagem da tragédia *Hamlet*, de Shakespeare. A que personagens do conto corresponderiam, respectivamente, Hamlet e Horácio?

Respostas:

Gráfico 2 - Questão 2: A que personagens do conto corresponderiam, respectivamente, Hamlet e Horácio?



Fonte: Elaboração própria.

Comentário: Percebo que a maior parte dos alunos não entendeu a questão, tendo em vista que ao responderem que Hamlet e Horácio se referem a Rita e Camilo ao mesmo tempo, não se deram ao trabalho de explicar a resposta dada.

Questão 3

No parágrafo 2, Rita apresenta uma prova de que a cartomante podia prever o futuro. Que prova é essa? Ela é válida? Explique.

Resposta: “A prova é que a cartomante acertou o motivo de Rita estar lá diante dela antes que ela dissesse. Não é válida, pois toda pessoa que vai na cartomante é por esse motivo.”

Comentário: Todos os alunos acertaram essa questão, variando apenas a maneira de explicar. Esta atividade já coloca o aluno diante da questão trazida pelo conto. Por isso, é importante que o aluno comece a refletir sobre a maneira como o narrador constrói o enredo.

Questão 5

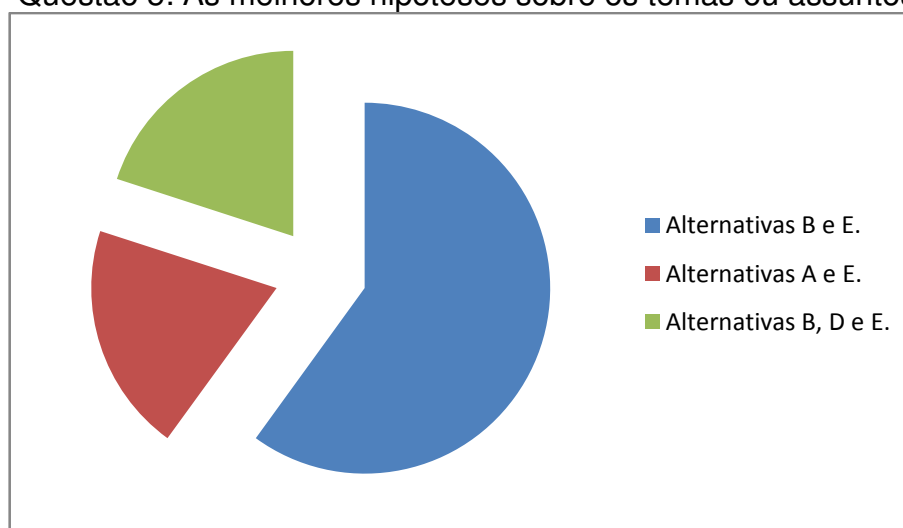
Uma obra literária complexa possui diversos temas: alguns centrais, outros periféricos; alguns explícitos, outros implícitos e dependentes da interpretação do leitor. Nesse primeiro segmento do texto, o leitor já pode formular hipóteses tanto sobre os temas como sobre os assuntos que se desenvolverão ao longo do conto.

Assinale as melhores hipóteses.

- a) () Pelo diálogo entre as personagens, podemos deduzir que o tema central do conto será o contraste entre a credulidade das mulheres e a incredulidade dos homens.
- b) () Considerando a citação de *Hamlet*, o título do conto e o diálogo entre as personagens, podemos deduzir o seguinte tema central: existe realmente algo “entre o céu e a terra”? Ou, em outras palavras: as manifestações sobrenaturais (como a previsão do futuro) são verdadeiras ou são apenas superstições?
- c) () As mulheres são seres fracos e incapazes de enfrentar racionalmente os problemas da vida. Por isso, acreditam em superstições.
- d) () As cartomantes, como todos os seres humanos dotados de poderes extraordinários, são verdadeiros elos entre o natural e o sobrenatural.
- e) () O assunto do conto é provavelmente um caso de triângulo amoroso, de infidelidade no casamento, de adultério.

Respostas:

Gráfico 3 - Questão 5: As melhores hipóteses sobre os temas ou assuntos do conto



Fonte: Elaboração própria.

Comentário: Percebe-se a dificuldade de alguns alunos ao responder à questão. Primeiramente, aponto como empecilho a extensão do enunciado: alguns alunos ainda apresentam essa dificuldade de leitura, pois se perdem na atividade.

Outro fator é a ansiedade de responder, que acaba conduzindo o aluno a marcar como resposta aquilo que ele traz como convicção ou já ouviu alguém dizer. Daí, a marcação da alternativa A.

Há também uma enorme dificuldade de identificar o que é tema em uma narrativa, confundindo-o, às vezes, com o assunto. Levando em conta que este é apenas o início do texto, considero natural essa dificuldade, pois há apenas uma parte da história.

Quando os problemas situam-se em nível do texto em sua globalidade, as dificuldades mais comuns referem-se à impossibilidade de estabelecer o tema, de identificar o núcleo da mensagem que se pretende transmitir ou à incapacidade de entender por que sucedem determinados acontecimentos (SOLÉ, 1998, p. 129).

Não saber, de fato, os acontecimentos que sucedem a esse trecho, contribui para o embaraço na identificação do tema. Agora, para que todos marcassem a alternativa E, certamente consideraram essa possibilidade, que já havia sido levantada por alguns colegas, e ao ver essa opção entre as alternativas, acreditaram que fosse seu tema.

Questões da segunda parte do conto

Questão 2

Camilo é descrito como um rapaz ingênuo na época em que conheceu Rita.

- a) Qual o sinal da inexperiência da personagem?
- b) Releia o parágrafo 16 e explique a imagem com que o narrador se refere à capacidade de intuição, que Camilo ainda não possuía.

Respostas:

- a) “Camilo era o mais novo entre eles, além disso o menos experiente.”
- b) “Os óculos de cristal fazem enxergar melhor, mais do que a pessoa é capaz. Além disso, cria o aspecto de pessoa intelectual e séria.”

Comentário: Essa questão, assim como todas as outras em que se exigia dos alunos a identificação ou explicação de uma imagem utilizada pelo autor, necessitou de explicação e de auxílio para que eles conseguissem chegar à resposta correta. A resposta dada como exemplo, escrita pela maioria dos alunos, só foi dada pelo aluno após minha intervenção.

Questão 3

Observe como o narrador relata os acontecimentos que envolvem a morte da mãe de Camilo: “Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o faria melhor.”

Explique a ironia contida nesse trecho.

Resposta: “Vilela foi ajudar o amigo, cuidando de documentos difíceis, enquanto Rita se aproximou de Camilo, passando a ficar cada vez mais tempo junto até se apaixonarem.”

Comentário: Para que a questão fosse resolvida, foi necessário explicar o que é ironia. Boa parte dos alunos não saberia responder sem essa explicação. No entanto, conseguiram percebê-la no trecho.

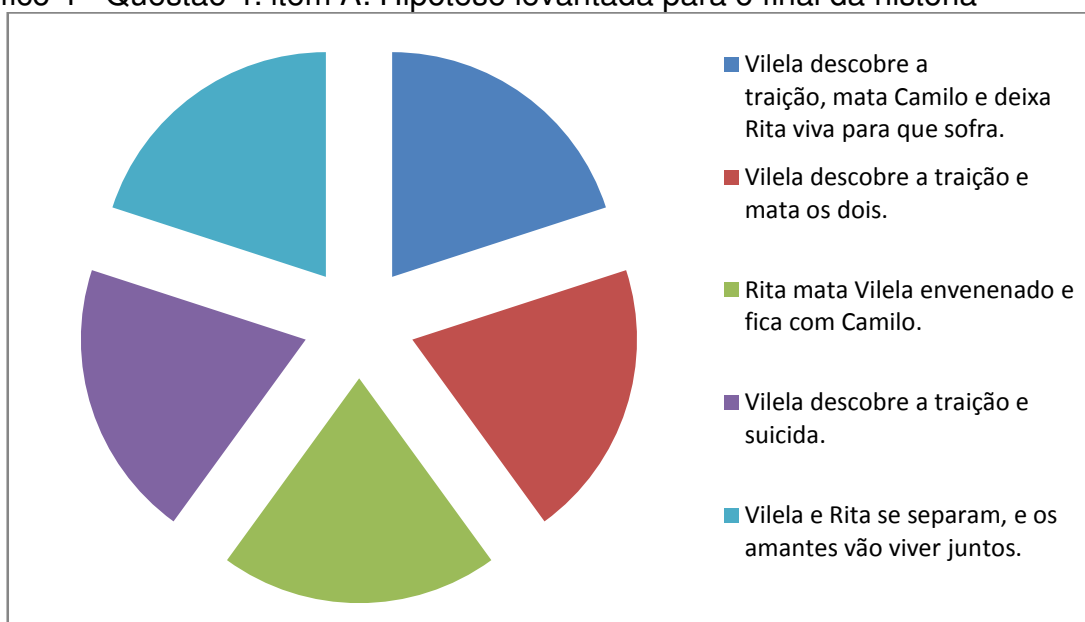
Questão 4

O sobressalto natural de dois amantes que se encontraram às escondidas, agravado pelas cartas anônimas, atinge o ponto culminante no penúltimo parágrafo, quando Camilo recebe o bilhete de Vilela.

- a) Se a cartomante iludiu Rita e nada adivinhou sobre o futuro, como poderá terminar a história?
- b) Após ter lido o segundo trecho do conto e ter levantado hipótese sobre seu desfecho, você está mais preparado para discutir o tema da narrativa. Reveja a atividade 5 da aula anterior e responda: qual é o tema do conto?

Resposta ao item A:

Gráfico 4 - Questão 4: item A: Hipótese levantada para o final da história



Fonte: Elaboração própria.

Comentário: Considerando que a análise das questões corresponde à resposta de cinco alunos, em uma turma de 20 alunos, observa-se que há uma variação muito grande nas respostas. Contudo, elas representam muito bem aquilo que foi esperado, ou até mesmo desejado pelos alunos para o final do conto.

Resposta ao item B: “Conferir se realmente a cartomante tem capacidade para adivinhar o futuro, se suas previsões são confiáveis.”

Comentário: Todos os alunos acertaram a questão. Isso foi discutido o tempo todo nas leituras e nas análises; então, agora já fica mais fácil definir o tema do conto.

Questão 5

Releia a segunda parte do conto e explique as imagens contidas nas seguintes frases:

- a) “A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo.”
- b) “Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro.”

Comentário: Surge novamente esse tipo de questão, e os alunos só conseguem resolver com auxílio. Cabe observar que a insistência nessa dificuldade se dá pela falta de hábito de realizar esse tipo de leitura. Machado de Assis foi um mestre em empregar esse modo de dizer, de se referir aos acontecimentos, exigindo do leitor uma visão aguçada e muita atenção na leitura. Como afirma Sartre (2006), a obra literária é um apelo; para o leitor, tudo está por fazer, é preciso esforço para preencher essas lacunas, ler com profundidade. O desenvolvimento dessa habilidade requer tempo, afinidade com esse tipo de texto.

Questão 6

Releia o parágrafo 25 do texto. Camilo vê, no bilhete, indícios de que Vilela descobrira a infidelidade da esposa e do amigo. Quais são esses indícios?

Resposta: “Vilela chamá-lo em sua casa, e não na repartição, as letras trêmulas, a pressa com que exige sua presença.”

Comentário: Embora a palavra *indícios* seja nova e por isso tenha causado um pouco de embaraço para entender a questão, como se trata também de localizar a informação, houve certa facilidade para resolvê-la.

Questões da terceira parte do conto.

Questão 1

Quais sentimentos dominaram Camilo, a partir do momento em que recebeu o bilhete de Vilela?

Resposta: “Camilo está apreensivo, com medo e ansioso.”

Comentário: Os alunos chegaram à resposta com facilidade, demonstrando que conseguem perceber o estado emocional da personagem através da narração, sem que estivesse explicitamente escrito.

Questão 6

Releia os parágrafos 36 a 42. Camilo ficou maravilhado com a primeira frase da cartomante. Esse assombro da personagem é justificável? A cartomante adivinhou o motivo da consulta de Camilo? Explique sua resposta.

Resposta: “Ela conseguiu descobrir o que Camilo sentia porque ele deixou transparecer todo medo e susto em que ele estava, não porque ela leu nas cartas.”

Comentário: Essa foi a melhor resposta. No entanto, todos os alunos apontam para esse mesmo conteúdo, apenas elaborando-a de outra forma. Percebe-se que eles estão atentos à narrativa, aos detalhes que acabam transmitindo informações importantes que levam a outras informações que não estão explícitas, mas podem ser subentendidas.

Questão 7

Suponha que a cartomante tenha realmente sido capaz de ler nas cartas o futuro de Camilo e Rita. Imagine um final para a história que seja coerente com essa suposição. Escreva-o em um parágrafo.

Resposta: “Camilo chega até a casa de Rita, e Vilela estava ansioso pela chegada de Camilo e logo pediu que se sentasse para conversarem. Vilela começou a falar que estava com uma doença terminal e que não sabia quanto tempo de vida lhe restava então pediu que quando ele morresse era para Camilo cuidar de Rita pois sabia que eles eram amigos, quando Camilo estava prestes a ir embora Vilela

sentiu-se mal e morreu. Camilo quis cumprir sua promessa e pediu Rita em casamento, Rita aceitou e depois de um tempo engravidou e constituiu uma família com Camilo.”

Comentário: A maioria dos alunos respondeu que ocorreria uma tragédia. Ressaltei, contudo, essa resposta porque ela ainda mostra um jeito “conto de fadas” de terminar a história, o que é típico de alguns alunos que ainda não conseguem elaborar enredos mais dramáticos, criando tensões e aumentando conflitos. Considero importante observar que isso ainda é comum nesse nível de ensino, contrariando o que o ensino já deveria ter proporcionado.

Questões da quarta parte do conto.

Questão 1

Observe o ritmo da narrativa, ao longo das quatro partes em que o conto foi dividido.

- a) Em qual parte do texto o ritmo da narrativa é mais rápido? Explique.
- b) Em qual parte do texto o ritmo é mais lento? Explique.
- c) Por que o autor retardou o ritmo da narrativa nessa parte?
- d) Relacione o ritmo da quarta parte com a da terceira. Na quarta, o ritmo é mais lento ou mais rápido? Explique.
- e) Por que o autor alterou o ritmo da narrativa nesta última parte?

Resposta ao item A: “A narrativa é mais rápida na segunda parte, pois narra toda a vida das personagens.”

Resposta ao item B: “Na terceira parte, pois usou 25 parágrafos, maior parte do conto, para narrar o menor espaço de tempo, algo que aconteceu em torno de uma hora.”

Resposta ao item C: “Para dar mais suspense no final, e também que representasse a ansiedade de Camilo e do leitor.”

Comentário das respostas aos itens A, B e C: Os alunos responderam com facilidade, apontando corretamente os trechos. A leitura foi intensa e participativa. Nesse ponto alguns aspectos da obra já estão facilmente visíveis para os alunos.

Resposta ao item D: “Mais rápido. Porque Camilo já estava tranquilo, sem medo e o leitor também.”

Resposta ao item E: “Porque Camilo saiu da cartomante tranquilo.”

Comentário das respostas D e E: Os alunos conseguem perceber que o fato de a cartomante ter tranquilizado Camilo fez com que ele tivesse mais pressa de chegar à casa de Vilela, pois agora estava mais confiante. Eles percebem que sentimentos vividos pela personagem influenciam na sua relação com o tempo. Além disso, durante o compartilhamento da leitura, os alunos confirmam experimentar essas mesmas sensações, ficam aflitos como a personagem na terceira parte do conto e sentem alívio, demonstram confiança depois da narração da visita à cartomante.

Questão 2

Podemos dizer que o narrador “enganou” o leitor na última parte do texto? Explique.

Resposta: “Não. O que enganou foi as previsões da cartomante, então quem engana é a cartomante.”

Comentário: Essa resposta representa a minoria: apenas um aluno considerou que o engano partiu da cartomante. As demais respostas consideram que o leitor foi enganado pelo narrador, considerando também o enredo, sua maneira de contar a história, aumentando o suspense, depois encerrando o conto abruptamente.

5.4 Relato e análise da proposta de leitura do conto "Pai contra mãe"

Motivação

Pesquisa feita em sala, em grupo, utilizando internet e celular. Cada grupo foi incumbido de pesquisar uma das imagens e apresentá-la para a turma. Logo depois, seguiu-se uma discussão sobre a época retratada nas imagens.

Nesse momento, os alunos demonstraram seus conhecimentos sobre a escravidão, relatando também fatos vistos em filmes e novelas. A Roda dos enfeitados foi para eles uma novidade, e a consideraram um absurdo. Analisando os problemas atuais envolvendo essa questão das crianças em situação de extrema pobreza ou de vulnerabilidade social, comentei com eles sobre o abrigo para crianças e adolescentes instalado em nossa cidade. Muitos alunos não sabiam de sua existência. Seguiu-se uma proveitosa conversa comparando os tempos da escravidão com a atualidade, sobretudo a respeito das condições de vida do negro em nossa sociedade e da situação de crianças abandonadas.

Essa atividade teve como objetivo preparar os alunos para a leitura do conto, ativando os conhecimentos prévios, essenciais para o sucesso da leitura. Como o próprio nome desta etapa da atividade informa, trata-se de uma motivação para a leitura do texto, algo que contribui para sua compreensão e interpretação.

(...) não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (SOLÉ, 1998, p. 43).

O objetivo desta atividade foi alcançado com sucesso. Os alunos participaram com entusiasmo das discussões, demonstrando seus conhecimentos, assim como interesse por partes que não conheciam.

Introdução

Normalmente, esta atividade é desenvolvida para apresentar o autor e a obra. Como já havia sido feita uma apresentação sobre Machado de Assis para os alunos, quando realizamos a leitura do conto "A cartomante", nesse momento apenas retomei, brevemente, algumas características do escritor. Em seguida, apresentei o livro *Contos escolhidos*, de Machado de Assis, ressaltando o talento do autor e a qualidade de sua vasta obra. Comentei também a seleção dos trinta contos que compõem esse livro, mencionando também a obra original em que fora publicado, *Relíquias da casa velha*.

Leitura

Leitura do conto, realizada em sala de aula. Antes mesmo de iniciarem a leitura, alguns alunos me pediram que lesse o texto, argumentando que entendem melhor quando o professor lê. Embora o ideal seja que os alunos do 9º ano realizem a primeira leitura silenciosamente, atendi à solicitação deles e propus uma leitura oral coletiva, cada aluno lia uma parte, e eu também participei dessa leitura. Saliento que eles realmente apresentam grandes dificuldades de leitura e, se insistisse na leitura silenciosa, muitos iriam se perder ao longo da narrativa. Observa-se aqui que às vezes é necessário voltar em metodologias de leitura aplicadas no 6º ano, como a primeira leitura feita pelo professor, pois algumas etapas ainda não foram alcançadas, outros obstáculos não foram vencidos.

A princípio ficaram pedindo explicações para algumas palavras, mas orientei que lêssemos primeiro todo o texto, e depois voltaríamos para realizar uma outra leitura. Assim, tiraríamos essas dúvidas. Considero importante essas orientações para leitura de um texto curto em aula, pois o aluno não se dispersa procurando significados, visto que isso pode ser feito em outro momento. Ao final da leitura do conto, era visível o assombro dos alunos, que se entreolhavam com uma fisionomia incrédula. Outros chegaram a fazer alguns comentários, demonstrando indignação.

Primeira interpretação

Antes de iniciar a leitura guiada, é importante deixar que os alunos expressem suas primeiras impressões. Além disso, o título é sugestivo, e o enredo leva a algumas suposições que são surpreendentemente contrariadas. Em um texto como esse, em que o final da leitura traz um grande assombro para o leitor, é rica a partilha dos sentimentos evocados pelo seu desfecho. “O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor.” (COSSON, 2014, p. 83).

Atividade:

Explicita as sensações que o título evoca em você após a leitura do conto.

Realização da atividade e análise:

Logo após a leitura, os alunos demonstraram interesse por comentar o texto. Inicialmente, pedi que recontassem brevemente a história. Depois voltei com eles ao título e pedi que o comentassem, dizendo primeiramente qual impressão tiveram quando o leram no início. A maioria dos alunos disse que pensara ser um casal, pais de uma mesma pessoa, em atrito. Alguns alunos também disseram que, até certo momento da narrativa, acreditaram que isso se confirmaria, pois tudo levava a crer que Clara obrigaria Candinho a deixar a criança na Roda dos enjeitados.

Em seguida, pedi que expusessem as sensações e os sentimentos que o título evocava agora que já conheciam todo o texto. Tristeza foi uma palavra quase unânime, mas houve quem demonstrasse indignação pela atitude do patrão e dos outros que acompanharam a luta entre Candinho e a escrava sem tentar ajudá-la. Disseram sentir dó da escrava, embora desejassem também que Candinho ficasse com seu filho. Nenhum aluno achou justo Candinho entregar o filho; queriam também o bem dele.

Essa atividade foi realizada oralmente para permitir aos alunos que se expressassem, pois foram muitas manifestações de consternação. Percebi o desejo deles de externar o dó, a revolta, o assombro que sentiam, e para eles dizer isso naquele momento era melhor, mais proveitoso que escrever, pois rendeu uma profícua discussão.

Contextualização e segunda interpretação

Devido à extensão dessas atividades, analisarei apenas algumas interpretações, aquelas que considero mais relevantes para esta pesquisa-ação. Dessa forma, evitarei repetições que considero desnecessárias, atendo-me ao essencial.

Questão 2

Releia este trecho “Queria casar naturalmente. Era como lhe dizia a tia, **um pescar de caniço, a ver se o peixe pegava, mas o peixe passava de longe;** algum que parasse, era só para andar a roda da isca, mirá-la, cheirá-la, deixá-la e ir a outras”.

- a) De acordo com o texto, quem era o “peixe” e quem era a “isca”?
- b) Explique a imagem contida nos trechos destacados.
- c) Clara estava sendo bem-sucedida em suas investidas? Justifique.

Respostas: Copiadas da correção feita na lousa.

Comentário: Os alunos só conseguem responder com auxílio. Esta e todas as demais questões que envolvem a análise de imagens criadas ou empregadas pelo autor só foram respondidas com a minha ajuda, após desdobramento das imagens e explicações a respeito das figuras de linguagem. A dificuldade permaneceu, e a maioria dos alunos só respondeu quando a correção foi colocada na lousa. Repito a afirmação de que para que se consiga alcançar esse patamar, deve-se ter um repertório de leitura do texto literário considerável, acostumando-se com o emprego de metáforas e o modo de dizer e, sobretudo, aprendendo a analisá-lo.

Questão 3

Há no texto índices que mostram que a sociedade vivia a se ocupar da vida alheia. Comprove essa afirmação identificando algumas dessas passagens no conto e explicando-as.

Resposta: “As amigas de Clara, menos por amizade que por inveja, tentaram arredá-la do passo que ia dar.’ As amigas de Clara estavam com inveja de seu casamento, e era por isso que falavam mal de Candinho.”

Comentário: Por se tratar de uma questão basicamente de localização de informação, com a qual os alunos já estão bem-familiarizados, eles chegaram à resposta com facilidade. Alguns mostraram dificuldade apenas em explicar.

Questão 6

Embora tia Mônica e outros apontassem dificuldades, Cândido e Clara insistiram em se casar.

- a) Para o casal, o que era mais importante?
- b) Como foi o início de seu casamento na visão dos dois?
- c) Na realidade, como os dois estavam vivendo?

Resposta ao item A:

- a) Ter um filho.

Comentário: Essa foi a resposta dada pela maioria dos alunos. Embora os outros tenham acertado, percebe-se que os alunos, ao lerem a questão A, distanciam-se do enunciado da questão.

Respostas ao itens B e C:

- b) “Foi tudo muito feliz e alegre na visão dos dois.”
- c) “Eles tiveram dificuldade financeira.”

Comentário: Essas foram as respostas de todos os alunos. Eles chegaram à resposta sem dificuldades.

Questão 9

O fato de tia Mônica querer entregar a criança à Roda dos enjeitados quer dizer que ela era uma pessoa má? Qual era sua real preocupação?

Resposta: “Não. A preocupação dela era não deixar a criança passar fome ou necessidade de algo.”

Comentário: Todos os alunos acertaram a questão, percebendo as intenções da tia de Clara.

Questão 10

O conto chega a um ponto de conflito crescente, onde se percebe tanto a tensão dos personagens como a do leitor – ávido pelo seu desfecho.

- a) Em qual ponto da narrativa inicia-se a grande tensão?
- b) O que essa tensão provoca no protagonista?
- c) E na tia Mônica?

Respostas aos itens A, B e C:

- a) “Quando eles ficam sem casa para morar.”
- b) “Ele fica apavorado, procurando ajuda sem conseguir nada.”
- c) “Ela os ajudou arrumando casa de favor, mas fica preocupada quando a criança nasce.”

Comentário: Essas respostas refletem a produção da maioria. São simples, mas apresentam correção. Percebe-se que, além de compreender, os alunos identificaram o momento de tensão e os sentimentos das personagens.

Comentário final: A maioria das atividades foi resolvida com auxílio. Conforme fui percebendo as dificuldades dos alunos, fui relendo os trechos e auxiliando nas respostas. Percebe-se que questões simples, mais comuns nas análises de texto, são respondidas com facilidade. No entanto, as questões voltadas para características literárias são consideradas mais difíceis, tornando-se complexas para os alunos. O mesmo ocorreu com as atividades do conto "A cartomante". Tendo em vista que meu objetivo com essas atividades era justamente propor uma leitura compartilhada do texto, de modo que as questões servissem como apoio para a realização dessa leitura, elas contribuíram para essa nova leitura, oferecendo o aprofundamento desejado.

Contextualização e expansão

Após a análise da obra, propus aos alunos buscarem, no seu meio, pessoas que se assemelhassem a alguma das personagens, seja pelas suas características comportamentais ou por meio dos acontecimentos que se sucederam em sua vida, e de certa forma são similares aos da história. Essa proposta teve como objetivo aproximar a obra do momento presente dos alunos leitores, fazendo-os perceber o caráter atual da obra, conforme explicita Cosson (2014, p. 89):

A presentificação é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto.

Ao realizar essa atividade, discutimos sobre os problemas sociais apresentados pelo conto, refletindo a respeito de sua permanência e até o fato de alguns problemas terem sido agravados com o passar do tempo, como é o caso de crianças em situação de vulnerabilidade social por todo o mundo. Outra questão apontada foi a dos negros que, embora tenham sido libertos da escravidão, ainda sofrem com o preconceito e outras situações oriundas do legado escravocrata. Essas discussões foram muito proveitosas e permitiram refletir sobre o nosso tempo, o mundo atual.

Para a realização dessa atividade, a turma foi dividida em quatro grupos, ficando cada grupo com uma das principais personagens do conto: Cândido Neves, Clara, tia Mônica e a escrava Arminda. A atividade de expansão levou-os a pesquisar uma canção que dialogasse com a história da personagem e/ou da pessoa entrevistada. Todos os grupos apresentaram o trabalho, realizando a atividade proposta com qualidade diversa, mas todos com considerável qualidade.

A seguir, reproduzo a análise do trabalho apresentado por um dos grupos (Anexo 4). Ressalto que selecionei aquele cujo trabalho foi mais completo e mais apreciado pela turma, contribuindo sobremaneira para esta pesquisa-ação. O grupo selecionado teve como personagem para a pesquisa a escrava Arminda, e optou por encontrar e entrevistar uma mãe que tivesse perdido, por morte, algum filho.

Os alunos entrevistaram então a avó de uma das adolescentes do grupo, uma senhora com uma história de vida sofrida, pois já havia perdido dois de seus três filhos, tendo o filho mais velho morrido em um acidente de trânsito e, pouco tempo depois, morreu a filha que estava doente com câncer. Os alunos entrevistaram a senhora, que falou sobre a dor que sente devido a essas perdas, expondo claramente o sentimento de uma mãe que perde filhos. A entrevista foi acompanhada de várias manchetes de jornal e revista que trazem como tema a dor sofrida pelos pais que perderam os filhos, uma atividade de pesquisa que mostra os vários motivos que levam à morte “prematura” dos filhos.

Chamou a minha atenção a imagem do bebê sírio, Aylan Kurdi, morto em um naufrágio no final do ano passado, quando sua família fugia da guerra civil instalada em

seu país. A imagem, que chamou a atenção de todo o mundo na época, é retrato da sociedade atual com seus gravíssimos problemas: neste caso, os incessantes conflitos que já dizimaram milhares de pessoas. A inserção dessa imagem representa a perda abrupta de um filho, mas sobretudo a situação de desamparo, principalmente por parte das grandes autoridades políticas mundiais, a que um número assustador de crianças está sujeito pelo mundo afora. Dessa forma, o grupo apresenta também como personagem o bebê que não sobreviveu à insolência humana, de uma sociedade cada vez mais desigual e desumana.

Ao apresentar o trabalho, os alunos fizeram suas colocações, justificaram a escolha da entrevistada e das imagens, apresentando o bebê como personagem a ser destacada já que a vida lhe foi subtraída. Fizeram também uma breve explanação a respeito das manchetes apresentadas, destacando alguns casos.

Considero que esse trabalho apresentou considerável sensibilidade por parte das alunas do grupo, mostrando histórias similares à da escrava, com o agravante de em nosso século alguns problemas terem tomado proporções ainda maiores. Entendo que as alunas perceberam isso e relataram com eficiência suas interpretações e conclusões, sensibilizando também a turma para os problemas levantados no conto, comparando-os à atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de acreditar no poder transformador da literatura, na ascensão intelectual que ela é capaz de proporcionar àqueles que dela sabem tirar proveito, foi uma das motivações da escolha do tema desta pesquisa. A constatação de que os alunos estão concluindo o Ensino Fundamental sem saber desfrutar da fruição estética evocada em uma obra literária provoca-me uma enorme inquietação. Meu pensamento vai ao encontro das afirmações de Candido (2004): é preciso incluir o outro no mesmo elenco de bens que reivindicamos para nós, reconhecendo que o que consideramos absolutamente necessário para nós é essencial também para o nosso semelhante.

A consciência da importância do professor, sobretudo o de Língua Portuguesa, na formação leitora das nossas crianças e dos nossos jovens leva-me a refletir sobre o tempo que passamos com esses alunos e, principalmente, toda oportunidade que temos de contribuir para que tenham uma formação sólida, pautada em princípios éticos e valores morais. Ao me deparar com alunos do 9º ano com tanta dificuldade de leitura, falta de vontade de ler um livro devido ao reconhecimento da inaptidão para isso, fui instigada a tentar suprir essas lacunas deixadas ao longo do processo de ensino, buscando mostrar para os alunos que eles eram capazes de realizar leituras literárias adequadas à sua idade, e era possível experimentar um olhar novo sobre o mundo a partir dessas leituras.

Parti das observações das práticas de leitura literária adotadas por alguns professores, em que pude constatar não haver mediação do professor, para conduzir a um trabalho eficiente de leitura, algo extremamente importante para facilitar o encontro do leitor com a obra. Essa falta de mediação é uma comprovação de que ainda se acredita que, para formar leitores, basta deixar os livros à disposição. Diante disso, busquei respaldo teórico para planejar atividades de leitura do texto literário que colaborassem para o desenvolvimento de habilidades de leitura desse tipo de texto.

Considero que a seleção das obras contribuiu significativamente para a realização da proposta. Seus temas interessaram os alunos e motivou uma participação ativa. Não só os temas, mas a construção do enredo prendeu a atenção

e os envolveu na história, de modo que chegaram a se colocar no lugar das personagens, até mesmo sofrendo com elas. Embora seja difícil mensurar a experiência estética experimentada pelos alunos, pude perceber, através de suas falas e de outras reações, que muitos alunos viveram essa experiência. Conforme afirma Branco (2005, p. 103), “há situações de leitura em que os sujeitos alcançam formas de prazer intraduzíveis ou difíceis de traduzir por meios linguísticos”. No entanto, a riqueza dos compartilhamentos comprova que as leituras foram capazes de mexer com o imaginário, instigaram o desejo de mudança da realidade, causaram inquietações e suscitaram a vontade de ler mais, de ler outras obras.

É à literatura como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito (LAJOLO, 2008, p. 106).

Realizar este trabalho na escola pública, sobretudo em um bairro periférico, foi uma oportunidade para fazer com que os alunos, e também professores e outras pessoas da comunidade escolar, experimentassem a leitura de um cânone de Machado de Assis. Após a leitura dos dois contos, os alunos ficaram com os livros e realizaram, livremente, a leitura de outros contos, por sua própria vontade. Os comentários feitos por eles sobre os contos lidos em sala com outros professores, e também a exposição das fotos, motivaram-nos a lerem os contos. Assim, os livros foram emprestados também para os professores. Não só os alunos do 9º ano, mas a escola viveu a experiência de ler uma obra de Machado de Assis, que foi estendida também à comunidade.

Do conjunto das experiências com e na literatura é que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura. Daí a necessidade de a escola, que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento da leitura literária em seus alunos, insistir na mediação constante e iluminadora da leitura, fazendo da fruição de obras literárias uma experiência reiterada, e não casual, no cotidiano não só da sala de aula e da biblioteca, mas de todo o espaço escolar (CUNHA, s.d., p. 1).

O ato de ler as obras já foi uma grande transformação para esses alunos, mas o trabalho realizado proporcionou o desenvolvimento de outras habilidades de leitura, oferecendo-lhes a oportunidade de descobertas, um conhecimento novo a cada leitura. Colocá-los diante de textos que exigiam mais esforço e dedicação,

suscitando mais habilidades de leitura e envolvimento com a narrativa, foi crucial para os resultados alcançados, pois, conforme afirma Colomer (2007), as leituras realizadas na escola precisam ser provocativas, devem elevar o grau de dificuldade, oferecendo desafios interessantes, exigindo o desenvolvimento de habilidades que serão aperfeiçoadas nas atividades compartilhadas as quais, conseqüentemente, contribuirão para a construção de significado. As atividades trouxeram um encanto para a sala de aula; as aulas de leitura adquiriram um significado diferenciado. Até mesmo a escola vivenciou uma experiência inovadora com a inserção de leituras ainda não experimentadas, fugindo do trivial e daquilo que se limitava a ensinar.

Os resultados alcançados com a aplicação das atividades desta pesquisa apontam alguns motivos que levam ao desinteresse pela leitura literária, sendo um deles a falta de oportunidade para o desenvolvimento de habilidades para que se possa realizar com competência essa leitura. Em suma, não tem ocorrido, em algumas escolas, o letramento, pois este ainda não faz parte dos objetivos a serem alcançados, limitando-se o ensino à (precária) alfabetização. Isto é, falta aos alunos, além da motivação, o mínimo de competência para que possam desfrutar das leituras adequadas à sua idade e dos livros que lhes sejam interessantes.

Ao comparar o ensino oferecido nas instituições públicas e privadas, confirmei que há consideráveis diferenças em relação ao que é oferecido aos alunos em uma e em outra escola, principalmente em relação à escolha de obras literárias. No entanto, pude comprovar que em ambas ainda falta um trabalho mais comprometido do educador no que tange à formação do leitor, seja por falta de conhecimento deste ou por simples omissão do papel daquele.

Estou convencida das ideias defendidas por Candido (2004): a literatura tem um poder incomensurável de transformação, pois através dela temos acesso à denúncia das relações desumanas de desigualdade. Além disso, ela encaminha ao inconformismo e ao desejo de mudança, ao mesmo tempo em que refina nossas emoções, provocando a imaginação, permitindo sonhar e recriar a realidade. Por isso, acredito que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 186). Sendo assim, ratifico que o ensino precisa voltar-se para o alcance da qualidade, e os profissionais da educação, em todas as esferas, devem se ocupar da busca pela equidade do ensino. Em pleno século XXI, com a expansão tecnológica e todo o avanço que a humanidade já alcançou, graças a sua inteligência, ainda vivemos em uma sociedade em que predomina a segregação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. A cartomante. In: _____. *Contos escolhidos*. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 59-68. (Coleção A obra-prima de cada autor, 65.)

_____. Pai contra mãe. In: _____. *Contos escolhidos*. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 303-313. (Coleção A obra-prima de cada autor, 65.)

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 75-83.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Elos, 2002.

BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura de/da literatura”: poder e participação. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 85-110.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 127-144.

CHIAPPINI, Ligia. Literatura: de como e porquês. In: _____. *Reinvenção da catedral: comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 183-260.

CHIARETTO, Marcelo. Letramento literário e recursos didáticos para um educador cidadão. 2013. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 28 mar. 2015.

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

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

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Experiência estética literária. s.d. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985.

CURY, C. R. Jamil. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:

<<http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/file.php/1/gestores/direito/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 71-84.

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

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos, 53.)

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-268.

Machado de Assis: de menino pobre a escritor consagrado. Disponível em: <<http://globoplay.globo.com/v/887079/>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 74.)

MOISÉS, Massaud. Introdução. In: ASSIS, Machado de. *Contos*. Organização de Massaud Moisés. São Paulo: Cultrix, 2008. p. 7-16.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 37-54.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 55-68.

PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPeL, 2010.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Funções e disfunções do livro para crianças. In: _____. (Org.). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 107-110.

RENSI, Leila T. S.; CARDOSO, Marisa Soderó; LEITE, Ricardo Silva. *Língua Potuguesa: 9º ano*. São Paulo: Anglo, 2013, p. 5-11, 25-32. (Coleção Anglo Vestibulares Ensino Fundamental: 9º ano. Língua Portuguesa, História, Geografia, Química, Física, Matemática.)

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

RODRIGUES, Neidson. Desafios do educador *apud* CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1985. p. 110-111.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* Trad. Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

_____. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 29-34.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 21-33.

WALTY, Ivete. Literatura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 245-266.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE) TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *O letramento literário nos anos finais do ensino fundamental com foco na ascensão da escola pública como mediadora da cultura letrada*, desenvolvida pela professora Paula Helena Goulart Rodrigues, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob a responsabilidade e orientação do pesquisador Marcelo Chiaretto, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho, em Arcos (MG), a desenvolver estratégias mais eficientes de leitura e compreensão de textos literários e, a partir disso, aprimorar suas habilidades em leitura de textos literários, contribuindo para sua formação literária.

Em um primeiro momento, serão observados seus hábitos de leitura. A partir da observação inicial, serão elaboradas para você e sua turma atividades relacionadas à leitura de determinados textos literários, visando contribuir para sua formação literária e humanística. Durante a pesquisa, será observada sua transformação e, eventualmente, propostas novas leituras literárias, seguidas de atividades que possam proporcionar mais avanços para sua habilidade de leitura. Na culminância das atividades de leitura de cada texto literário, você e seus colegas realizarão atividades de fotografia. Contudo, serão tomadas todas as providências necessárias para evitar eventuais constrangimentos.

Todo o trabalho acontecerá sob a coordenação da professora Paula Helena Goulart Rodrigues e será analisado na pesquisa que ela pessoalmente desenvolverá. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa bem como imagens, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Havendo qualquer dúvida ou problema a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com o orientador deste trabalho, professor Marcelo Chiaretto, no seu local de trabalho - Colégio Técnico da UFMG (Rua Antônio Carlos, 6627, sala 320, Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo e-mail: mchiaretto@uol.com.br, ainda pelos telefones (31)34097522 e (31)34097526, ou solicitar informações relacionadas apenas a dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Assinatura do(a) aluno(a)

Marcelo Chiaretto
Pesquisador responsável
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG - Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

**ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada *O letramento literário nos anos finais do ensino fundamental com o foco na ascensão da escola pública como mediadora da cultura letrada*, desenvolvida pela professora Paula Helena Goulart Rodrigues, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob a responsabilidade e orientação do pesquisador Marcelo Chiaretto, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho, em Arcos (MG), a desenvolver estratégias mais eficientes de leitura e compreensão de textos literários e, a partir disso, aprimorar suas habilidades em leitura de textos literários, contribuindo para formação literária.

Em um primeiro momento, serão observados os hábitos de leitura desses alunos. A partir da observação inicial, serão elaboradas para a turma atividades relacionadas à leitura de contos de Machado de Assis que contribuam para a formação literária e humanística, promovendo o letramento literário. Durante a pesquisa, será observada a evolução dos alunos e, eventualmente, propostas novas leituras literárias, seguidas de atividades que possam proporcionar mais avanços na habilidade leitora dos alunos. Na culminância das atividades de leitura de cada texto literário, os alunos realizarão atividades de fotografia. Contudo, serão tomadas todas as providências necessárias para evitar eventuais constrangimentos. Asseguramos, ainda, que, ao divulgarmos algum dado da pesquisa bem como imagens, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema a respeito da pesquisa, o senhor poderá entrar em contato com o orientador deste trabalho, Prof. Marcelo Chiaretto, pesquisador responsável pelo projeto, no seu local de trabalho - Colégio Técnico da UFMG (Rua Antônio Carlos, 6627, sala 320, Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo e-mail: mchiaretto@uol.com.br, e ainda pelos telefones (31)34097522 e (31)34097526, ou solicitar informações relacionadas apenas a dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

É importante, ainda, que se saiba que uma via deste documento ficará com o responsável pelo participante e a outra com o pesquisador.

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) dela participe.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Prof. Marcelo Chiaretto
Pesquisador responsável
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG - Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br .

ANEXO 3 – Vídeo: *Machado de Assis*: de menino pobre a escritor consagrado

ANEXO 4 – Vídeo: Trabalho final do conto "Pai contra mãe" apresentado pelos alunos

ANEXO 5 – Anúncio

Foto 1 - Cartaz anunciando serviço de vidente, afixado em postes da cidade.



Fonte: Arquivo pessoal.

ANEXO 6 – Vocabulário do conto "A cartomante"

vocabulário

A cartomante
(Parte I)

- (1) **Hamlet e Horácio:** personagens da peça *Hamlet*, de William Shakespeare. Hamlet viu o fantasma de seu pai nas muralhas do castelo. Horácio, seu amigo, não acredita, e Hamlet procura convencê-lo de que as manifestações do sobrenatural são possíveis (“há mais cousas no céu e na terra”...)
- (2) **numa sexta-feira (...):** Machado de Assis era um autor realista. Observe a precisão dos detalhes, que dá à narrativa um “efeito de realidade”.
- (3) **vulgar:** língua vernácula (no caso, o português); comum, ordinário, trivial, usual.
- (4) **supersticioso:** que tem **superstição**. Segundo o *Dicionário Aurélio*, é o sentimento religioso baseado no temor ou na ignorância, e que induz ao conhecimento de falsos deveres, ao receio de coisas fantásticas e à confiança em coisas ineficazes; credice; crença em presságios tirados de fatos puramente fortuitos.
- (5) **lisonjeado:** envaidecido, orgulhoso, desvanecido, honrado.
- (6) **comprovinciana:** que pertence à mesma Província (como eram chamados antigamente os Estados brasileiros), conterrânea.

vocabulário**A cartomante
(Parte II)**

- (1) **magistratura**: no Brasil, o Poder Judiciário (do qual fazem parte os juízes, promotores etc.); **banca de advogado**: escritório de advocacia.
- (2) **sufrágio**: cerimônia fúnebre em que se pede a Deus pela alma dos mortos.
- (3) **inventário**: relação dos bens deixados por alguém que morreu.
- (4) **odor di femmina** (em italiano): cheiro de mulher.
- (5) **insólito**: que não é sólito ou costumeiro; inabitual, incomum; anormal, extraordinário.
- (6) **deleitoso**: que deleita, que é muito agradável, que dá prazer; delicioso.
- (7) **caleça (caleche)**: carruagem de quatro rodas e dois assentos, puxada por cavalos.
- (8) **carro de Apolo** (mitologia grega): Apolo é o deus do Sol, e seu carro resplandecente era puxado por cisnes brancos.
- (9) **espasmo**: contração súbita e involuntária de músculos, convulsão.
- (10) **pérfido**: traidor, desleal, infiel; que age com perfídia; falso, enganador.
- (11) **frívolo**: fútil; leviano; volúvel.
- (12) **aleivosia**: traição, perfídia, deslealdade.
- (13) **avaro**: que tem avareza, que age com economia, parcimônia.
- (14) **pródigo**: que gasta com excesso; dissipador, esbanjador; generoso, liberal.
- (15) **sobrescrito**: envelope.
- (16) **deliberar**: discutir, examinar.
- (17) **repartição**: seção ou lugar onde funciona um setor do serviço público.

vocabulário**A cartomante
(Parte III)**

- (1) **verossímil**: semelhante à verdade; que parece verdadeiro.
- (2) **cogitar**: refletir.
- (3) **tílburi**: espécie de carro ou charrete de dois assentos, sem boleia, com capota e puxada por um só animal. Funcionava como um "táxi" das grandes cidades do século XVIII.
- (4) **pejado**: repleto, cheio.
- (5) **destino**: a referência é muito significativa; a coincidência da carroça quebrada justamente diante da casa da cartomante parece determinação do destino.
- (6) **reboar**: ecoar com força, retumbar, ressoar, ribombar.
- (7) **fustigar**: sentido próprio: bater com vara, açoitar; sentido figurado: excitar, estimular.
- (8) **enxovalhado**: manchado, sujo.
- (9) **de rosto**: de frente, diretamente nos olhos.
- (10) **ragazzo innamorato** (em italiano): rapaz apaixonado.
- (11) **sibila**: entre os gregos, era a sacerdotisa de Apolo, que tinha o dom da profecia.
- (12) **algibeira**: bolso; pequena bolsa em forma de saquinho usada por mulheres.
- (13) **barcarola**: canção romântica dos gondoleiros de Veneza; peça musical cujo ritmo moderado sugere o balançar de uma barca sobre as águas.

vocabulário**A cartomante
(Parte IV)**

- (1) **pueril**: infantil.
- (2) **advertir**: atentar, observar.
- (3) **engenhariar**: inventar, engendrar.
- (4) **assiduidade**: frequência, presença constante. (Lembre-se de que Camilo há muito suspendera as visitas à casa de Vilela.)
- (5) **tornar ao de cima**: aflorar, voltar à tona.
- (6) **empolgar**: prender com as garras, agarrar. (O mistério está personificado.)
- (7) A crença na previsão da cartomante restitui a fé que Camilo perdera. Nesse momento, parece-lhe verdadeira a frase de Hamlet (1º parágrafo do conto).
- (8) **Glória**: ponto elevado da cidade do Rio de Janeiro, onde se cultua, desde o século XVII, Nossa Senhora da Glória. A Igreja da Glória foi construída no século XVIII.
- (9) **canapé**: sofá; divã.

ANEXO 7 – Fotos e exposição

Dramatização do conto “A cartomante”

Grupo 1

Foto 2 - Exposição de fotos do Grupo 1 na Noite Literária



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 3 - O conto “A cartomante”



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 4 - A cartomante



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 5 - Visita de Rita à cartomante



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 6 - Vilela apresenta Rita a Camilo



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 7 - Relação amorosa entre Camilo e Rita



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 8 - Camilo consulta a cartomante



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 9 - Vilela descobre a traição



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 10 - A cartomante e o triângulo amoroso, a farsa



Fonte: Arquivo pessoal.

Grupo 2

Foto 11 - Exposição de fotos do grupo 2 na Noite Literária



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 12 - O conto “A cartomante”



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 13 - A cartomante



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 14 - Visita de Rita à cartomante



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 15 - Vilela apresenta Rita a Camilo



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 16 - Relação amorosa entre Camilo e Rita



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 17 - Vilela consulta a cartomante



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 18 - Vilela descobre a traição



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 19 - A cartomante, a traição e a farsa



Fonte: Arquivo pessoal.