



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v28n01/2020p104-134>

O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

LA ALFABETIZACIÓN LITERARIA EM LA ENSEÑA FUNDAMENTAL: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DEL ALUMNO LECTOR

Maria de Fátima da Conceição¹
Elizete Dall`Comune Hunhoff.²

Recebimento do texto: 01/10/2019

Data de aceite: 30/10/2019

RESUMO: Neste artigo trouxemos uma reflexão sobre um trabalho de intervenção pedagógica apresentado no Programa de Mestrado-PROFLETRAS-Cáceres/MT. Neste, procuramos valorizar a leitura literária na sala de aula, colaborar para o desenvolvimento do processo de formação de leitores, a partir da literatura fantástica, de contos, e refletimos sobre o poder dos elementos insólitos (mistério, inexplicável, estranheza, ambigüidade) para despertar, no leitor juvenil, maior interesse pela leitura. O desenvolvimento do projeto ocorreu em uma turma do 9º Ano, do Ensino Fundamental, na Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, município de Rondonópolis-MT. Como pressupostos teóricos, estudamos obras de Cosson (2012), Todorov (1992), Jauss, (1994) Rezende (2002), Kleiman (2002), Novaes (2000), Candido (2006). Zilberman (1989), dentre outros. As atividades foram desenvolvidas com base numa sequência básica, que envolveu a leitura, a interpretação e a produção textual. Neste texto, destacamos as ações realizadas com o conto: “Tarde de sábado, manhã de domingo”, de José Jacinto Veiga.

PALAVRAS-CHAVE: Leitor; Leitura; Letramento Literário; Literatura Fantástica; Ensino.

RESUMEN: En este artículo presentamos una reflexión sobre un trabajo de intervención pedagógica presentado en el Programa Master-PROFLETRAS-Cáceres / MT. En esto, tratamos de valorar la lectura literaria en el aula, colaboramos para el desarrollo del proceso de formación de lectores, a partir de la literatura fantástica, de cuentos, y reflexionamos sobre el poder de los elementos inusuales (misterio, inexplicable, extrañeza, ambigüedad) para despertar, en el lector juvenil, un mayor interés por la lectura. El desarrollo del proyecto tuvo lugar en una clase de escuela primaria de noveno grado en la Escuela Estatal José Rodrigues dos Santos, Rondonópolis-MT. Como suposiciones teóricas, estudiamos trabajos de Cosson (2012), Todorov (1992), Jauss (1994) Rezende (2002), Kleiman (2002), Novaes (2000), Candido (2006). Zilberman (1989), entre otros. Las actividades se desarrollaron en base a una secuencia básica, que incluía lectura, interpretación y producción de textos. En este texto, destacamos las acciones realizadas con el cuento: “Sábado por la tarde, domingo por la mañana”, de José Jacinto Veiga.

PALAVRAS-CHAVE: Lector; La lectura; Iniciación Literaria; Literatura Fantástica; Enseñanza.

¹Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Professora da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos, no município de Rondonópolis-MT. Email:maria.conceicao@unemat.br

²Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Tangará da Serra. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: elizetedh@unemat.com



Introdução

O programa profissional de mestrado, o PROFLETRAS tem por objetivo “[...] o aumento da qualidade do ensino [...], com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência de alunos, no que se refere às habilidades de leitura e de escrita”. Para tanto, visando a alcançar essa meta, o programa de mestrado é oportunizado aos profissionais de Letras da rede básica de educação.

Ao obtermos a clareza da proposta que norteia o programa, elaboramos um projeto de intervenção com objetivos voltados para o desenvolvimento de atividades de seu pilar: leitura, interpretação e escrita.

Analisamos, a partir de nossa experiência e vivência profissional, as situações e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, com as práticas de leitura. E vimos que a escola, em sua maioria, não fomenta um espaço para a formação do aluno leitor.

A proposta de intervenção, descrita neste artigo, foi desenvolvida em uma escola pública, supracitada, onde estudam quatrocentos e vinte e quatro discentes, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesta abordagem, discorreremos sobre as narrativas curtas, o letramento literário, o processo de recepção do texto literário em sala de aula, a presença do elemento insólito, a metodologia empregada e a motivação realizada para a preparação da recepção dos textos e o processo de avaliação sucintamente.

Com base nas atividades desenvolvidas, compreendemos que o ensino da literatura, em forma de leitura ou produção, é o que possibilita



ao aluno/ leitor/ autor observar e externar seus pensamentos e sentimentos no e para o mundo e, conseqüentemente, ter a oportunidade de transformá-lo, e a si mesmo.

A escola José Rodrigues dos Santos.

A Escola Estadual José Rodrigues dos Santos está localizada à Rua Santa Catarina, s/n, no distrito de Boa Vista, município de Rondonópolis, MT. Funciona em período integral. Além de atender na escola sede, possui cinco salas que funcionam em lugares distantes, em parceria com a SEMEC do município de Rondonópolis, nas seguintes escolas municipais: Escola Municipal Lar São Domingos - Vila Naboreiro, Escola Municipal Rural Carimã - Assentamento Carimã, Escola Municipal 14 de Agosto - Assentamento Chico Mendes, Escola Municipal Rui Barbosa - Canguçu e Escola Municipal Prof. Dersi R. de Almeida - Vila Gleba Rio Vermelho. Oferta, também, o Ensino Médio na modalidade EJA, nos períodos vespertino e noturno.

Todos os alunos matriculados na escola sede, ou nas salas anexas, moram na vila ou em fazendas próximas e são, na sua maioria, filhos de trabalhadores rurais, ou trabalhadores do campo, quando alunos do EJA. A escola sede, embora esteja situada no campo, possui calendário normal, pois, os trabalhadores rurais seguem uma rotina diária que não envolve somente períodos de plantação e colheita.



O gênero conto usado como motivação da leitura na sala de aula

O sistema escolar deve levar em conta que, com a leitura de livros, concorrem diversos outros meios de ler que são atraentes e confortantes, como a TV e as redes sociais. Motivar os alunos à leitura com o texto literário é uma tarefa árdua, exige do professor tempo de planejamento e escolha seleta dos textos. Pois, deve-se levar em conta que a maioria dos alunos são leitores iniciantes e, com bastante frequência, dizem não gostar de ler.

Ao optarmos por desenvolver o nosso projeto com texto do gênero conto, pensamos em tramas cujos temas atraíssem o aluno adolescente. Assim, vimos que as narrativas com a presença do insólito lidam com o inexplicável, o mistério, o absurdo e o estranho e, essa característica da narrativa, segundo dados orientados pela psicologia, é intensamente apreciada pelos adolescentes.

O conto, do ponto de vista de alguns teóricos, condensa no seu interior todas as possibilidades da ficção literária, entranhadas pelos gêneros mais longos, como o romance e a novela. Como afirma Alfredo Bosi (2015, p. 7, 8, 9):

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendentes variedades. Ora, é quase documento folclórico, ora quase crônica da vida urbana, ora quase drama do cotidiano burguês, [...] enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às destas da linguagem literária. [...] quanto à temática, o conto tem exercido, ainda e sempre, o papel de lugar privilegiado em que dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo. [...] O conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação





real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e discurso que os amarra. [...] A invenção contista se faz [...] pelo achatamento de uma situação que atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço, tempo, personagens e trama.

Embora condensado, os trabalhos com contos tiveram um valor significativo como texto literário aos alunos, pois, todo o seu processo de criação foi agônico e apaixonado, transcendendo de uma escrita meramente narrativa para textos esteticamente elaborados.

Letramento literário

Entendemos que, quando o professor desenvolve um trabalho com o texto literário, as atividades propostas de interpretação não devem se resumir à extração de informações contidas no texto, atividades de resumo, fichas de leitura, dramatização, ou leitura pela simples leitura, sem criticidade.

Vemos que uma das possibilidades de mudança social e intelectual em nosso meio pode ocorrer com a formação de leitores críticos. O professor deve planejar as aulas com estratégias que envolvam a fruição e o deleite, para uma leitura atraente e responsiva. Há muitas inquietações sobre como melhorar o processo de aquisição do gosto pela leitura, que nos motivam a refletir sobre o ensino da literatura e, principalmente, sua prática em sala de aula. Conforme Rildo Cosson (2014, p.17):



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

Isso significa que o ensino da literatura, em forma de leitura ou produção, é mais que mero entretenimento ou uma simples forma de fazer com o que o aluno leia. Ela possibilita ao aluno/ leitor/ autor observar e externar seus pensamentos e sentimentos no e para o mundo e, conseqüentemente, ter a oportunidade de transformá-lo, e a si mesmo.

O conceito de letramento literário, é definido por Coenga (2010, p. 55) como: “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Outros autores, como Paulino e Cosson (2009, p. 76), definem como: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Essa percepção da aprendizagem a partir da leitura é reafirmada por Kleiman (2004, p. 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente os diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.





Assim, entendemos a importância de o aluno perceber que tudo o que ele pensa está no seu social. O saber cultural vai se transformando em um novo saber, pois, a leitura de um texto interage com outro, intertextualmente.

O processo de recepção do texto literário em sala de aula

Contemporaneamente, o estudo da literatura passa a ser analítico, ou seja, há uma preocupação com a elaboração estética e com os elementos composicionais dos textos literários.

Em 1969, ao proferir uma palestra, Hans Robert Jauss fomentou um novo paradigma de formação do leitor, ou seja, o ensino da literatura passa a sustentar-se no tripé: autor, obra e leitor, porém, os dois primeiros em segundo plano. Segundo Jauss (1994, p.25):

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete.

Portanto, a obra só é atualizada a partir da recepção do leitor, e não há obra contemporânea, mas a que se faz atual no momento da leitura. Ou seja, é perfeitamente possível ler uma obra escrita no início do século XIX, e sua atualização acontecer, sincronicamente, no ato da leitura. Nessa interação, o diálogo entre leitor e obra preenche as lacunas, renovando a obra literária da perspectiva da produção.





Nesse sentido, a crítica literária deve ser centrada na figura do leitor, que passa a ocupar um papel fundamental no paradigma de formação do leitor. Mas, toda essa ebulição renovada, nessa perspectiva literária, muitas vezes adentra à escola numa vertente um tanto inadequada, onde o importante é ler pelo prazer de ler, deixando adormecido no leitor a ruptura causada pelo texto, pelo prazer estético.

Essa metodologia de ensino da leitura literária se pauta numa atividade quantitativa, e não é o que preconiza a Estética da Recepção (JAUSS, 1994, p. 25), mas é a maneira como esta chegou ao ambiente da sala de aula.

Entendemos que a seleção dos textos deve, preferencialmente, agradar ao leitor, num primeiro momento, e desafiá-lo num segundo momento.

Nos estudos literários, o foco de aprendizagem parece que sempre oscilou entre o autor e a obra. Mas a partir da Estética da Recepção, de Jauss (IBIDEM, p.37), da divulgação de seus estudos, houve uma proposta de mudança, agora o foco deixa de ser a obra e o autor, trazendo como significação da obra, o leitor.

A Estética da Recepção traz no seu bojo a definição de prazer estético, a partir de três elementos: a *poiesis*, *aisthesis* a *catharsis*. *Poiesis*, numa simplificação do termo, é a reação positiva do leitor quando este mobiliza seus conhecimentos e se sente coautor. *Aisthesis* são os novos conhecimentos adquiridos com a leitura do texto literário, a capacidade de renovar a percepção das coisas. E por último, a *catharsis* é a identificação do leitor com a obra, que rompe com as condutas sociais. A partir da



análise desses elementos, Jauss procurou mostrar que o sentido e o prazer estão na fruição, a partir da experiência estética, conforme Zilberman (1989, p. 53):

Jauss não acreditava que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [verstehendes Geniessen] e compreensão fruidora [geniessendes Verthehen], processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só pode se gostar do que se entende e compreender o que se aprecia.

Enquanto Jauss defende a fruição em oposição a Barthes (1987, p. 21-22), este distingue textos de prazer e textos de fruição. E constrói uma linha tênue entre um e outro, mas tornou divisível um aspecto do outro. A distinção:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Textos de fruição: aquele que põe em estado de perda, que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológica do leitor, a consistência dos seus gostos, de seus valores e de suas lembranças. Faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Essa oposição se dá com base na ambiguidade criada pela expressão texto de prazer e prazer do texto. Conforme reafirma Barthes (1988, p. 56), a ambiguidade tem causado certa polêmica entre os estudiosos. (*Apud* Figuerelli, 1988, p.272):

Prazer do texto, texto de prazer: estas expressões são ambíguas porque não há nenhuma palavra francesa que recubra simultaneamente o prazer (o contentamento) e a fruição (o desfalecimento). Portanto o "prazer" aqui tanto é



(e sem poder prevenir) extensivo à fruição, como lhe é oposto". Barthes não só está cômico dessa ambiguidade, como também se resigna a ela. (Grifo do autor).

Nas nossas práxis vista na escola, na realização do que propusemos no projeto, percebemos que os nossos alunos sentem necessidade da leitura, dessa orientação para os textos literários. Que os textos escolhidos dialoguem inicialmente com suas expectativas. Que os faça refletir a partir do diálogo leitor/texto, e que possam abrir para eles possibilidades de uma certa desacomodação, pois, necessitam muito olhar para além de si mesmos. É o olhar a partir do outro, trazido pelo texto, que produz o prazer do texto.

O insólito presente em contos literários e populares

Visando a despertar o interesse dos discentes adolescentes, optamos pelo registro fantástico, conforme já enunciamos. Essa abordagem, a partir das narrativas curtas e seus elementos insólitos, como possível motivador para o trabalho com a leitura literária na sala de aula, pareceu-nos que agradou aos alunos. Segundo Alfredo Bosi (2015, p. 9), inúmeros são os registros possíveis contemporâneos para o conto, podendo diversificar de acordo com a materialidade pretendida pelo escritor no momento do registro: “[...] se realista documental, se realista crítico, memorialista (eu), intimista (visionário, fantástico), [...]”.



Nesta perspectiva, Garcia (2012, p. 14) define o termo insólito, dado seu caráter fronteiro e deslizante, como categoria ficcional que vem ocupando lugar central na crítica literária:

Em diferentes estudos acerca de obras literárias em que se verifica a manifestação do que, aqui, se convencionará chamar de insólito ficcional, o termo insólito aparece, por vezes, significando uma categoria ficcional comum a variados gêneros literários, sendo, desse modo, um aspecto intrínseco às estratégias de construção narrativa presentes na produção ficcional do Maravilhoso [...], do Estranho [...], do Realismo Mágico [...], Realismo Maravilhoso [...] ou Realismo Animista, variando a adjetivação a partir do lugar do qual o crítico fala [...], e ainda, de toda uma infinidade de gêneros ou subgêneros híbridos em que a irrupção do inesperado, do imprevisível incomum, seja a marca distintiva [...]

Portanto, o trabalho com o insólito, nesse caso, foi com os gêneros literários vizinhos: o Fantástico, o Maravilhoso, o Estranho e com Realismo Mágico, também chamado de Realismo Maravilhoso ou ainda de Realismo Fantástico.

Segundo Todorov (1994, p. 47), uma característica do fantástico é a hesitação entre ser real ou não. Enquanto houver a dúvida, se de fato aconteceu algo sem explicação, estamos dentro do campo do Fantástico. Tal característica é reafirmada nos estudos sobre o Fantástico por Flávio Garcia e Angélica Maria Santana Batista (2005, p. 109):

Esta hesitação estaria presente na narrativa, seria expressa pela voz das personagens, principalmente pela da personagem-narrador, sempre auto ou homodiegético, e contaminaria o leitor. A hesitação do leitor é apontada por Todorov como sendo a marca principal do Fantástico.





Segundo afirma Todorov (1994, p. 47), o fantástico é um gênero evanescente, “[...] dura apenas o tempo de uma hesitação” e, assim, delimita-o a partir da comparação deste com seus gêneros vizinhos: o Maravilhoso e o Estranho.

A característica principal do Maravilhoso é a naturalização do insólito, ou seja, a ocorrência de situações ou seres sobrenaturais não provoca qualquer reação nos personagens ou no narrador e, conseqüentemente, nem no leitor, pois, os elementos insólitos estariam inseridos em um universo em que “tudo” é possível.

Já a característica principal do Estranho é a explicação do sobrenatural por meio da razão, pois, a aparição do insólito pode, após instituir um certo desequilíbrio entre a realidade e o sobrenatural, ser equacionada pelas leis da realidade material. Se a narrativa apresenta uma explicação racional, como, por exemplo, se o personagem está sob influência de alguma substância, então passa-se ao Estranho. Esse desequilíbrio é provocado por fatos chocantes, singulares, inquietantes, insólitos, o que despertaria no personagem, ou no leitor, reação semelhante àquela produzida pelos textos fantásticos.

Então, o Fantástico teria seu efeito situado entre os limites do Maravilhoso e do Estranho como subgêneros entres eles. Todorov (1994) delimita os gêneros vizinhos ao Fantástico e sua fronteira.

Irene Rezende (2008, p. 53) percorre teoricamente a trajetória do fantástico desde o século XVIII até a modernidade, e define o gênero de forma contemporânea:



As obras entendidas como fantásticas no século XX, nada possuem de horror, nem de fantasmas. [...] o insólito e o inexplicável criam a ambiguidade e o estranhamento necessário para que sejam consideradas como pertencentes ao gênero, sem despertar nenhum medo no leitor, apenas sendo uma das formas de apontar que o homem está só e a sociedade está, cada vez mais, decadente. A invasão do inexplicável no mundo concreto, que proporciona ao leitor e às personagens situações angustiantes que abalam a compreensão que está pautada na experiência cotidiana, podem ser consideradas como sendo sobrenatural na moderna narrativa fantástica.

Segundo Rezende (2008), foi-lhe possível diferenciar o fantástico e o maravilhoso a partir de suas leituras em pesquisas nas obras de Nelly Coelho (REZENDE, 2008, p. 41):

Deduzimos então, das leituras sobre o gênero, inclusive a partir de COELHO, que o maravilhoso se difere do fantástico na medida em que, naquele gênero, o sobrenatural se apresenta como essencial para que ele possa existir, uma vez que o universo onde as narrativas maravilhosas ocorrem, é organizado por ele. Ou seja, o mundo maravilhoso é um universo à parte, está ‘fora do universo realista’. E as leis que estruturam esse espaço, são diferentes das do nosso mundo, porque na narrativa maravilhosa não há o estranhamento e nem a angústia [...].

A partir do século XX, com a obra “Metamorfose”, de Kafka, nasceu um novo formato de fantástico, chamado de neofantástico, ou fantástico contemporâneo. Neste, há a presença do elemento insólito, mas não há mais a dúvida, e sim um questionamento quanto à condição humana. Devido a linha quase invisível entre os gêneros fantástico, maravilhoso e o estranho, o que poderia nos impedir de termos mais opção



de escolha na hora da seleção dos textos, levou-nos a optar por um elemento comum a esses gêneros, que é a presença do insólito.

Horizonte de expectativas quanto à leitura literária em classe

Esse elemento que causa estranhamento, como o medo e espanto, que suscita admiração, algo sem explicação nas narrativas, pode exercer um possível poder de atração entre leitor e obra. Essa possível atração é baseada na expectativa de horizontes do leitor. Perguntamos, qual seria, então, a expectativa do aluno adolescente? Nesse caso, a expectativa esperada é um gosto para textos misteriosos, fantasiosos, estranhos, pautado na transgressão da realidade, voltado para o sobrenatural, como já observamos com alunos dessa faixa etária.

Inicialmente, pautados no elemento insólito como motivação para a leitura do texto literário destinado aos nossos alunos, desenvolvemos atividades com base na sequência básica. Conseguimos promover uma ruptura com a expectativa inicial e avançar para uma leitura crítica, reflexiva, acerca dos textos.

Esses textos literários apresentavam o foco da condição humana, representada no insólito dos gêneros fantástico, maravilho e estranho. Hunhof (2011. p. 5) define:

O texto literário proporciona, a todo leitor, interpretações que conduzem o seu imaginário à elaboração de imagens. Estas significam uma pluralidade de pensamentos que promovem a ampliação de horizontes, mediam ideologias, constroem e desconstroem culturas.



Portanto, nesse caso, o texto literário marcado pelo insólito não foi apenas um texto de entretenimento, mas todo o seu teor de transgressão da realidade desacomodou a maioria de nossos alunos, leitores, levando-os à reflexão a partir do diário de leitura, da interpretação aberta às suas opiniões, à socialização dessas construções interpretativas, para que pudessem, como afirmado acima, deslocar cada vez mais posturas culturais.

Motivação e realização

Procuramos entender o que é a motivação e que estratégias empregar nas nossas aulas de intervenção. Buscamos algumas definições sobre o termo “motivação” e sua aplicabilidade na sala de aula. Segundo Vasconcellos (1992, p.17), a motivação tem sido muito discutida como um elemento importante no processo ensino aprendizagem, e assim a define:

A motivação é a dimensão referente à carga energética colocada no ato de conhecer. É como que um chaveamento existencial ("liga"/"desliga") que tem que ser vencido para se dar o conhecimento. Este chaveamento tem a ver com as necessidades, interesses, afetividade, desejos, ideologias, sentidos etc.

Inicialmente, no processo educacional, a motivação era tida como responsabilidade única do professor. Pois, a este cabia “ligar/desligar” esse chaveamento que moveria o processo a partir das estratégias metodológicas explorada por este profissional. Posteriormente, a motivação foi redefinida para além desse chaveamento, passando a ser um





processo interno (intrínseco) e de responsabilidade, também, do próprio aluno. Contemporaneamente, esse processo passa a ser visto de forma mais abrangente, conforme Vasconcellos (1992, p. 7):

Hoje temos uma visão mais abrangente, que supera essas concepções dicotômicas da motivação. Parafraseando P. Freire, podemos afirmar que

- Ninguém motiva ninguém
- Ninguém se motiva sozinho
- Os homens se motivam em comunhão,

mediados pela realidade.

A motivação para o conhecimento em sala de aula, além das características do sujeito, está relacionada à: assunto a ser tratado; forma como é trabalhado; relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno).

Sendo assim, a motivação na sala de aula é um processo vivo, dinâmico de interação entre sujeitos: professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e contexto em que se inserem. Portanto, motivação pode ser resultado de estratégias aplicadas pelo professor, contexto e relações interpessoais. Algumas estratégias podem ser elencadas como alavancas para melhorar o ambiente da sala de aula e o desempenho dos alunos, e as destacaremos a seguir, conforme Jesus (2008, p. 23 e 24):

-Manifestar-se entusiasmado pelas atividades realizadas com os alunos, constituindo um modelo ou exemplo de motivação para eles;

-Incentivar diretamente a participação dos alunos menos participativos, através de “pequenas” responsabilidades que lhes possam permitir serem bem-sucedidos;

-Fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através de estratégias de trabalho autônomo e de trabalho de grupo;





-Reconhecer e evidenciar tanto quanto possível o esforço e a capacidade dos alunos, não salientando sobretudo os erros cometidos por estes;

-Ter confiança e otimismo nas capacidades dos alunos para a realização das tarefas escolares, explicitando-o verbalmente.

Conforme entendemos, a partir de nossos estudos sobre estratégias, que, possivelmente, podem melhorar a atuação do professor e dos alunos durante as aulas, é necessário para que haja uma motivação dos alunos e que o professor evite o “distanciamento”, a “neutralidade afetiva” e até mesmo o “autoritarismo”, fazendo assim com que a relação professor-aluno seja agradável (JESUS, 2007), e sempre predomine o diálogo, atenção e o principal: o respeito.

Todas essas atividades iniciais foram elaboradas com o objetivo de preparar o leitor para o encontro com o texto, conforme preconiza (COSSON, 2014, p. 35):

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da motivação.

Portanto, em outras palavras, cabe ao professor, a partir do conhecimento da turma e do texto a ser explorado, a elaboração de atividades que motivem uma preparação para receber o texto, que desperte no aluno interesse e curiosidade para o próximo passo que é a leitura. Essa



atividade de motivação deve sempre estar adaptada à turma e à obra a ser lida.

Como primeira motivação para a leitura do conto de J.J. Veiga: “Tarde de sábado, manhã de domingo”, fizemos o resgate das antigas brincadeiras. Primeiro, na sala de aula, conversamos com a turma sobre a brincadeiras da infância, fazendo uma retomada saudosista dessa fase. Fomos para o pátio da escola e nesse novo espaço retomamos algumas brincadeiras. Entre elas: cantigas de rodas, corre-cutia, bambolê, passanel. Ir para o pátio da escola, deixar o ambiente da sala de aula contribuiu para o processo de intervenção, pois eles interagiram uns com os outros com intensidade. Criou-se um ambiente favorável para o diálogo ao voltarmos para a sala.

De volta ao ambiente da sala, alguns alunos relataram os episódios marcantes de sua infância. Uns relataram banhos nos rios, em grupos, poços profundos e, muitas vezes, escondido da família. Outros relataram brincadeiras de rua como “bete”, telefone sem fio ou queimada. Foi gratificante esta motivação, pois, levou os alunos a questionarem sobre a presença massiva da tecnologia no seu cotidiano, especialmente o celular através das redes sociais. Foi um questionamento forte, deles mesmos, em relação às suas próprias práticas cotidianas.

Após a conversa com a turma, entregamos o material com o conto “Tarde de sábado, manhã de domingo”. Antes de iniciarmos a leitura, exploramos a significação do título, como atividade de introdução. A partir daquele título, o que imaginariam tratar o conto? É no encontro com o texto no momento da leitura que essas expectativas criadas pela



introdução se confirmam ou não, criando espaço para a reconstrução de novas expectativas em relação ao texto. Descontraídos pelo exercício da motivação, fizeram a leitura, abertos para o encontro com o texto.

A leitura de conto em classe

Todas as atividades de leitura desenvolvidas se estabeleceram numa organização de interesse coletivo. A leitura silenciosa e compartilhada em dupla foi bem aceita. Houve tempo para esse encontro entre leitor e texto, para buscar conhecimentos prévios, ou se necessário e, quando necessário, a atualização desse conhecimento prévio com os alunos. Desse primeiro encontro do leitor com o texto, os alunos fizeram o registro de impressão no “Diário de leitura”.

Foi uma atividade que visou a internalizar a compreensão acerca do que foi lido, fizeram também o registro de uma releitura desse conto numa linguagem não verbal, com ilustrações da narrativa lida.

Num segundo momento, foi feita uma releitura do conto para que pudessem discutir aspectos interpretativos, como o insólito presente nas narrativas, em várias vertentes, a partir da quebra de uma rotina aparentemente tranquila, para abordar uma temática dolorosa da vida, ou ainda a transição entre a infância e a vida adulta.



Análise do conto

Para a atividade de interpretação do conto: “Tarde de sábado, manhã de domingo”, a sala foi dividida em duplas e abrimos espaço para a exposição de aspectos do conto. Questionamos o aspecto inicial da aparente tranquilidade do cotidiano dos personagens, cheio de brincadeiras, mas desde o início com uma tragédia anunciada pelo personagem-narrador (VEIGA, p.29):

O erro começou quando aceitamos o convite de Josias. Mas também pode ser que aceitar era o papel estipulado para nós naquele dia. Quem diz que tudo o que vai acontecendo na vida das pessoas não já aconteceu para elas muito tempo antes, e elas só têm que ir cumprindo as passagens marcadas, sem poderem desobedecer? Pode ser que seja como no cinema: a fita já foi feita, não adianta torcer por um lado nem por outro; a torcida não altera o fim. Mesmo assim, penso que o erro começou quando aceitamos o convite de Josias. [...].

O fragmento acima retrata uma forma de instigar o leitor a querer saber que tragédia está antecipadamente anunciada pelo narrador-personagem.

Mas, o enredo continua sendo narrado naturalmente a partir do cotidiano dos quatro amigos, nas brincadeiras, pescaria, banho de rio e aventuras vividas. Tudo com muita liberdade, despreocupadamente. Então, segundo os comentários de nossos alunos, esqueceram-se da tragédia anunciada e mergulharam nesse mundo tranquilo. Porém, aconteceu uma virada na trama. Essa virada causou no leitor um choque, uma quebra. Que virada foi essa? Como os personagens encaram esse





conflito? Os alunos, então, indicaram como problemática o fato de o personagem Josias ser mordido por uma cobra. Esse acontecimento gerou uma mudança profunda nos personagens e, conseqüentemente, no ambiente. O ambiente antes alegre e descontraído, agora se tornou pesado e preocupante. Precisavam salvar seu companheiro Josias, mas fazer esse socorro significava ser maduro, e nenhum deles estava preparado para uma atitude altruísta. Diante da possibilidade da morte, tudo mudou. E quando a morte do amigo ocorreu, os personagens se sentiram cheios de remorso e culpa. E tais sentimentos, fizeram-nos amadurecer e encarar a morte com a responsabilidade de dar ao amigo um enterro digno. Encarar o sofrimento fez com que os personagens fizessem a transição da infância para a vida adulta, reconhecendo, nesta, as dores da perda.

Quando questionamos os discentes sobre a presença do insólito na trama, disseram que a morte é o elemento inesperado, extraordinário que surge rompendo com a tranquilidade do cotidiano dos personagens. Eles indicaram, nesse conto, um aspecto interessante que nos chamou a atenção: o narrador, inicialmente, não nomeia o personagem-narrador, mas dá pistas para que o leitor fique curioso sobre qual seria o nome do personagem narrador. Apenas diz que seu nome seria facilmente afeminado nas brincadeiras entre os amigos. Os alunos se sentiram intrigados e continuaram a leitura porque queriam saber a resposta para tal enigma, que permaneceu até próximo ao final do conto.

Quanto à temática dos contos de J.J. Veiga, encontramos uma definição para suas escolhas. Segundo Maria Zara Turchi (*Apud* REZENDE, 2008, p.143).





[...] são a presença do mundo infantil em confronto com a realidade exterior- não a infância feliz, mas meninos sérios, tristes ou perplexos; a sociedade arcaica e opressora – os homens têm o poder de decisão, as mulheres são passivas, as crianças não têm voz, iniciação para o luto [...] e a morte definitiva e poderosa em quase todos os contos.(p.94). (grifamos).

Em “Tarde de sábado, manhã de domingo”, o enfrentamento da morte do amigo pelos outros três adolescentes os obrigam a amadurecer e, de forma dura, fazer a passagem da infância para a vida adulta. Nessa narrativa, a morte é o elemento central para a consolidação da trama e todo o conflito é de como agir diante de tal acontecimento. A temática apresentada no conto acima citado é marcada pelo universo infantil e as dores da passagem da infância para a vida adulta.

Reescrita

Como mais uma das formas de registro no processo leitura, optamos pelo reconto. Ao final da atividade de análise interpretativa, propusemos a atividade de produção textual. Em seguida, já finalizada a etapa de produção, dialogamos com os discentes sobre a atividade que fariam: a reescrita do texto produzido por eles. Entendemos que há muitas maneiras do professor realizar o processo, e geralmente, opta por ser ele, o corretor. Porém, esta correção feita pelo professor após a escrita do texto que é recolhido, tira a autonomia e não incentiva a capacidade do aluno de olhar o próprio texto. E assim também o dizem Spinillo e Correa (2016, p. 116 e 117):





Confunde-se, ainda, o processo de revisão de texto, que deve ser realizado pelo autor do texto, com a prática tradicional de correção da produção escrita do aluno pelo professor. Assim, o professor confere a si o papel de revisor por excelência do texto escrito pela criança [...] há formas outras de revisão que trazem protagonismo para as crianças.

Concordamos com as autoras por entendermos, a partir de nossas leituras e experiência no magistério, que a melhor maneira de se proceder durante o processo de revisão é permitir que o aluno possa olhar novamente para o seu texto, lendo-o e tentando realinhar a sua escrita. Portanto, optamos pela revisão a partir do autor do texto. Solicitamos que revisassem seus escritos, refletindo sobre o que é revisar e para que serve a revisão textual.

Segundo afirmam Spinillo e Correa, J. (2016), “Ao ser solicitado a rever seu texto produzido, o escritor se torna leitor de seu próprio texto, deslocando-se do lugar daquele que produz para o lugar daquele que compreende o texto.” As autoras destacam que o processo de revisão do texto é constitutivo da escrita e se fundamenta na leitura do texto produzido, invertendo os papéis de escritor para leitor.

Essa mudança de postura é fundamental na proposição de reescrita. Nesse momento é importante que os alunos sejam leitores de seu próprio texto. Todo o processo de revisão está baseado na leitura. Então, fizemos alguns apontamentos sobre como ser esse leitor atento, e como poderia proceder diante de seu texto. Começamos questionando-os sobre que aspectos deveriam observar ao ler seus próprios textos. Foram elencando: pontuação, ortografia, as palavras que amarram, entre outros.



Questionamos sobre o sentido do texto. E se o texto apresentasse todos esses elementos citados por eles, mas ao ler não se conseguisse perceber sentido no texto lido. O que fariam? Responderam que teriam que reescrever, dando a esse texto um sentido. Perceberam que o texto precisa ter coerência, e que deve fazer sentido no seu conjunto.

Todos esses apontamentos feitos pelos alunos, ao serem questionados sobre o processo, confirmam o que diz Gelderen e Oostdam (2004,103-124), sobre os aspectos a serem revisados dentro do texto produzido. (*Apud* SPINILLO, A. G.; CORREA, J. 2016, p.110).

[...] alterações de forma buscam atender às normas da língua (ortográficas e sintáticas) e garantir a legibilidade do texto (caligrafia); enquanto que alterações de natureza semântica, buscando garantir a coerência, a clareza e a precisão das informações veiculadas no texto. As alterações locais, sejam elas de forma ou de conteúdo, tem um menor impacto sobre o texto, incidindo sobre aspectos pontuais (correção da escrita de uma palavra, substituição de uma palavra por outra para evitar repetição ou para alcançar maior precisão acrescimento de marcas de pontuação etc.). Por outro lado, as alterações globais repercutem sobre a organização do texto, seja em sua estrutura, seja em seu direcionamento e foco. [...].

De acordo com as autoras, forma e conteúdo mantêm uma relação de codependência, de modo que a revisão tem por finalidade básica checar o significado do texto e as conexões entre forma e conteúdo.

Há outras maneiras de revisar que não seja feita pelo professor, uma delas é propor a atividade de forma coletiva. “Seja esta uma revisão realizada por pares, seja de forma coletiva. Interação entre os pares” (SPINILLO, A. G.; CORREA, J. 2016, p.117).



Assim que terminaram essa etapa de correção coletiva, entregamos novamente uma folha rascunho, impressa, para que pudessem passar o texto a limpo e reler tudo novamente, fazendo mais ajustes, se necessário. Pois entendemos, a partir de nossas leituras sobre a temática, que a revisão textual não acontece num único momento do processo, mas ao escrever, ou ao passar a limpo um texto já revisado se pode ter um novo olhar, e outras mudanças podem ocorrer, tanto na perspectiva do significado quanto da estrutura de forma e conteúdo.

Os alunos consideraram a atividade difícil, pois disseram que estão acostumados que o professor faça essa correção e não se sentiam seguros para realizá-la. Pois, no inconsciente coletivo deles, a revisão é uma função do professor, e não deles, autores dos textos. Reclamaram em ter que revisar o que escreveram. Essa postura dos alunos em não querer rever o próprio texto se justifica, historicamente, pela prática didática cotidiana do professor, de modo geral, de negar o processo de revisão a quem de direito pertence, ou seja, o professor vê nesse processo um momento de avaliar, e o transforma num indicativo de aprendizagem do educando ou com o objetivo de fazer a correção de erros.

Durante todo o processo foi dado à turma autonomia para revisar seu próprio texto, no caso, tanto os relatos quanto os recontos.



Avaliação

Entendemos que todo e qualquer processo de aprendizagem, seja por meio de projeto de intervenção ou não, deve incluir instrumentos de avaliação. E, de acordo com a escolha desses, define-se o conceito de avaliação que foi incorporado ao trabalho proposto.

A avaliação aconteceu simultaneamente ao processo de ensino e de aprendizagem. Ao adotar determinados instrumentos avaliativos, a escola define também se tem por objetivo avaliar para selecionar ou para ensinar e aprender. Assim define Cordeiro (2009, p. 148-149):

A avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica. Quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, ideias copiadas do livro e do texto está se dizendo que o princípio pedagógico valorizado é o da aprendizagem reprodutiva, baseada na memória e na repetição acrítica das informações. Quando se pede ao aluno que exponha seu ponto de vista, argumente a favor ou contra uma ideia, produza um texto, participe da elaboração de um projeto, proponha soluções para um problema, está se acentuando a importância da reflexão, do pensamento autônomo, da participação, da criação.

As atividades de intervenção aqui desenvolvidas, com base nos postulados do letramento literário, tiveram como objetivo contribuir para a formação do leitor crítico, no Ensino Fundamental. Para formar esse leitor reflexivo não há outra maneira de avaliar que não seja baseada na reflexão, tanto do processo de ensino quanto da aprendizagem.



O que se desejou foi avaliar todo o processo a partir de uma abordagem avaliativa, de um processo de leitura qualitativa e não quantitativa.

Considerações finais

Dessa forma, procuramos ampliar a competência leitora dos alunos, já que a deficiência na formação leitora afeta o processo de ensino-aprendizagem como um todo, inclusive das demais disciplinas escolares.

Então, ao atentarmos para o elemento insólito, presente na narrativa escolhida, percebemos, que o insólito foi realmente motivador para as leituras de nossos alunos adolescentes.

A leitura literária, precedida da motivação para que os alunos pudessem se preparar para receber cada um dos textos, foi positiva. Essa etapa, preconizada na sequência básica (COSSON,2014), mostrou-se eficaz aos trabalhos que foram elaborados pelos educandos. A motivação os levou a desenvolverem as atividades com mais objetividade e segurança.

As atividades foram pensadas num leitor que iria encontrar-se com o texto, a partir de seu conhecimento prévio e de seu contexto histórico cultural. Que pensasse sobre o texto, ou “o eu no texto e o texto em mim”.

Foi significativa a forma de registros das atividades. Após a primeira leitura, ao fazerem o registro da impressão causada pelo texto, no “Diário de leitura”, fizeram também registros com a linguagem não verbal,



promoveram a ilustração do conto lido. Nessa atividade os alunos se envolveram muito, aquilo que parecia fácil, tornou-se um desafio, pois, levou-os à releitura do texto, fazendo-os refletir mais sobre o conteúdo do que leram.

Nas atividades dirigidas em círculo, notamos que houve mais interação e liberdade de expressão do pensamento, ao tecerem interpretações e argumentações. Nenhuma opinião de pronto foi refutada, num primeiro instante, mas, de acordo com o andamento da aula, outros pareceres surgiam, tornando possível a reflexão por todos do grupo. Assim, o aluno-leitor foi considerado a peça fundamental nesse processo de leitura, suas experiências de vida e de leitor contribuíram para que os sentidos fossem construídos, do lido, reelaborado a partir da leitura, criando situações para a reflexão.

Notamos ainda, que as “expectativas de horizonte” de cada discente, diante da leitura, deu-se de forma diferenciada, ora rompidas, ora reafirmadas. Pois, os leitores, diante da narrativa se constituíram com seu conhecimento prévio, seu contexto cultural, e o seu papel social, criando a sua rede de significação.

Portanto, a inovação está na mudança da postura de nossos alunos na relação com a leitura, com o texto literário, no crescimento intelectual do profissional a partir de arcabouços de leituras teóricas, na percepção da importância de diagnosticar e refletir a prática docente. Nesse sentido, podemos apontar que as dificuldades foram superadas a seu tempo, apesar das limitações que o sistema escolar impõe.



Houve crescimento na capacidade em produzir e revisar os próprios textos, *a priori*, mudando tanto a prática dos alunos quanto a do pesquisador. Pois, desenvolver um projeto envolvendo práticas de leitura na escola pública, rompeu barreiras de alunos não leitores literários, abriu espaço para o diálogo, para o debate, à exposição de ideias.

Referências

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. 16^a ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- COENGA, Rosemar. **A leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2^a Edição. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a estética da recepção**. UFPR-Universidade Federal do Paraná. Letras. Curitiba, 1988.
- GARCIA, Flávio. Quando a manifestação do insólito importa para a crítica literária. In: BATALHA, Maria Cristina; GARCÍA, Flavio (Org.). **Vertentes teóricas e ficcionais do insólito**. Rio de Janeiro: Caetés, 2012.
- _____. Batista, Angélica Santana. **Dos fantásticos ao fantástico: um percurso por teorias do gênero**. SOLETRAS, Ano V, N° 10. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2005.



HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Literatura e Leitura – Concepções sobre o Ensino de Literatura e a Formação do Leitor. **Revista Ecos**, V-11, No.02, 2011. Disponível em <http://www.unemat.br/revistas/ecos>. Acesso em 09/02/2018

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, S. N. (2007). **Estratégias para motivar os alunos**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 21-29. 2008.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p 61-79.

REZENDE, Irene Severino. **O fantástico no contexto sócio-cultural do século XX: José Veiga (Brasil) e Mia Couto (Moçambique)**. 2008. 214f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, (FFLCH) da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

SPINILLO, A. G.; CORREA, J. **A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 107-123, out./dez. TODOROV, T. **Introdução a literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva S.A, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).





REVISTA ECOS

Programa de Pós-graduação em Estudos Literários/ UNEMAT

Programa de Pós-graduação em Linguística/ UNEMAT

Centro de Estudos e Pesquisas em Literatura

Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem

VEIGA, José J. **Os Melhores Contos de J. J. Veiga**. Seleção de J. Aderaldo Castello; 4. ed. São Paulo: Global, 2000.

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

O conteúdo deste texto é de inteira responsabilidade das autoras.

