

LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: O TEXTO LITERÁRIO E A SALA DE AULA

Danglei de Castro Pereira¹

Compusemos este livro de leitura para o curso médio das escolas primárias do Brasil, a fim de ser ele o único livro destinado às classes desse curso; tal é, de fato, a indicação pedagógica aconselhada hoje: às primeiras classes do ensino primário não deve ser dado outro livro além do livro de leitura. (BILAC, O; BONFIM, M. 2000, p. 43).

RESUMO

O artigo valoriza o contato do leitor em formação com obras literárias como um dos caminhos necessários à formação do leitor literário. As ações compreendem a construção de um espaço lúdico para a leitura de obras literárias e a necessidade de investir na formação docente preocupada com a apresentação do literário a jovens leitores. Nossas reflexões indicam a necessidade de continuamente fomentar e valorizar aspectos ligados ao ensino de literatura como forma de expressão cultural, bem como estimular o contínuo contato de alunos da Educação Básica com diferentes formas de expressão artística.

Palavras-chave: leitura, literatura, letramento literário.

Introdução

Entendemos que a epígrafe que abre este estudo, retirada da obra *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, livro publicado em sua primeira edição 1910 e, que conta com 56 reedições até 2002, contempla um aspecto temático importante para discussões sobre o ensino de literatura na atualidade: a necessidade de apresentação de “livros de leitura” aos jovens em processo de formação e a consequente dificuldade de apresentação destes “livros de leitura” pela escola a leitores em formação.

A reflexão sobre a dificuldade de apresentação de obras literárias – “livros de leitura” – a leitores em formação como passatempo e/ou deslocada de sua relação com a sociedade via transmissão de valores culturais vem à baila quando verificamos dados do

¹ Professor de Literatura brasileira e no Programa de Pós-Graduação em Literatura – Pós-Lit na Universidade de Brasília – UnB. Pesquisador do NEHMS. Doutor em Letras pela UNESP. danglei@terra.com.br; danglei@unb.br.

senso de leitura de 2006 e, mais recentemente, os resultados da pesquisa *Retratos de leitura no Brasil*, publicada em 2012. A pesquisa apresenta dados preocupantes no que se refere à leitura literária. Segundo dados desta pesquisa a média anual de livros lidos pelos entrevistados, classificados como leitores em geral, soma um total de 3,74 livros.

Destes apenas 1,66 livros são lidos na totalidade e 2,08 em partes ou fragmentos textuais. Do total de livros lidos integralmente 1,63, ou seja, 98,12% são indicações da escola. Do total de livros lidos – 3,74 (fragmentos ou inteiros) – apenas 10%, ou seja, 0,37 livros lidos na íntegra ou em fragmentos são livros de ficção classificados pela pesquisa como literatura.

Este fato é ainda mais preocupante quando o escopo dos entrevistados são estudantes, pois a média cai para 3,47 livros em média e, destes, 1,47 são leituras de obras inteiras indicadas pela escola. Destas, no entanto, apenas 7,08%, ou seja, 0,49 livros são obras literárias. Os dados quando a entrevista é direcionada a leitores fora do período formal da Educação Básica indicam que dos entrevistados apenas 0,18%, ou seja, 0,33 dos livros lidos são obras literárias.

Mesmo neste quadro pouco animador a escola tem contribuído, timidamente é verdade, para a promoção e acesso dos leitores em formação aos textos literários ao indicar obras a leitores em formação, pois, segundo dados da pesquisa, ainda é na escola que os leitores em formação entram em contato com um maior número de obras literárias².

Uma inferência possível a partir deste quadro é a fragilidade da comprovação da ideia de Bilac e Bonfim proposta em 1910: leitores em fase de escolarização devem ler “livros de leitura”. A inferência indica que, mesmo mais de um século depois da publicação de *Através do Brasil*, encontramos dificuldades em colocar leitores em contato com “livros de leitura”, retomando a epígrafe deste estudo.

Para Silva e Silveira (2013)

no cotidiano da escola, mais especificamente no da sala de aula, os gêneros literários têm exercido o papel de apêndice da gramática e do ensino; pretexto para interpretações prontas e acabadas, e, quando não, vistos como mero passatempo. Outro equívoco é associar a leitura literária ao mero prazer, como se prazer ou desprazer pela leitura não

² Sobre o assunto deste estudo ver: PEREIRA, Danglei de Castro. Ensino de literatura em debate: o texto na sala de aula. In: OURIQUE, J. L. (Org.) *Literatura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação*. Pelotas/RS: Editora da UNIJUI, 2015, p. 111-125.

fosse uma produção social e cultural, pois ninguém nasce gostando ou não de ler; tendo prazer ou não pela leitura. (SILVA, 2013, p. 93).

O aparente distanciamento de leitores face às obras literárias prejudica, em nosso entendimento, a construção de leitores autônomos, muitas vezes, pela dificuldade de leitura do literário para além da ideia de “passatempo”. Lembramos que o perfil do leitor, segundo Brasil (1997), deve compreender uma formação ampla na qual o domínio da leitura e da escrita assume função formativa, pois

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (BRASIL, 1997, p. 36).

Acreditamos que o professor de Português/Literatura deve, antes de tudo, ser leitor e proporcionar aos alunos um convívio prazeroso com a leitura, possibilitando, pela leitura da palavra, a ampliação da leitura de mundo. Conforme Lajolo (1993):

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 1993, p. 108).

Entendemos que a literatura fundamenta uma ação integrada que, por um lado, focaliza a diversidade dos gêneros textuais³ e, por outro, apresenta um espaço propício

³ Utilizamos a ideia de gêneros conforme Bakhtin (2003) e, posteriormente, Marcuschi (2008) por entender que a flexibilidade dos gêneros textuais passa pelo diálogo com a tradição e a constante reformulação/readequação dos limites fixos destes gêneros ao longo do tempo. Marcuschi (2008, p. 154-155) compreende: **a. Tipo Textual** designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequência linguística (sequência retórica) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. **b. Gênero Textual** refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem abertas. Para nós os gêneros literários, sobretudo após o século XX, dialogam com o processo de reformulação dos gêneros conforme os autores; porém a discussão deste percurso ultrapassa os limites deste estudo.

para a formação do leitor autônomo, entendido, na aresta das ideias de Chartier (2002) como o leitor que se apropria do enunciado, produzindo reflexões individuais em sua relação reflexiva com conteúdos explícitos ou implícitos ao texto lido. Para tanto, compreendemos que todo ato de leitura, conforme Chartier (2002) pressupõe a interação ativa do leitor.

É preciso valorizar o texto literário em ambiente escolar ao entender que o incentivo à leitura literária é fundamental para a formação de leitores autônomos. Este percurso, em nosso entendimento, passa pela valorização da especificidade do literário enquanto modalidade textual por meio da apresentação detida do texto literário aos leitores em formação, recuperando a ideia de Bilac e Bonfim que, nos primeiros anos do século XX, alertavam sobre a necessidade de promoção da leitura via “livro de leitura”, para nós, a literatura.

A formação de leitores: reflexões sobre a importância do literário

Uma das principais propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino de Língua e Literatura* é promover a democratização do saber por meio do contato do leitor/escrevente com uma diversidade de gêneros textuais. Para o documento:

o trabalho com leitura tem como finalidade, a formação de leitores competentes e conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes, tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1998, p. 53).

A formação de leitores “competentes” e “eficazes”, seguindo o raciocínio dos PCN, passa pela apresentação de diferentes gêneros textuais aos novos leitores. Este processo – apresentar a diversidade de gêneros – é visto como aspecto fundamental no documento, pois o escrevente, neste contexto, incorpora as modalidades organizacionais da linguagem obtendo a “matéria prima” para, posteriormente, construir o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis em Língua Portuguesa (LP). O percurso sugerido nos PCN é propiciar o surgimento de escritores entendidos como produtores de

textos e ou enunciados significativos, via interação com a linguagem em seus diferentes gêneros.

Este processo de interação com gêneros recupera o que nos diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em sua seção IV, destinada ao ensino médio, Art. 36, item I, o documento indica que a LP deve ser “instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercícios da cidadania (BRASIL, 1997, p. 33)”.

Ainda pensando nas orientações dos PCN e tendo como pano de fundo o que nos diz a LDB a Língua Portuguesa é um mecanismo para o acesso ao “conhecimento” e ao “exercício da cidadania” ao propiciar uma atividade ampla e diversificada que incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem. Para nós, a literatura possibilita a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas via contato com diferentes recortes culturais e ideológicos.

A literatura, nesse contexto, é uma importante aliada no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas como uma possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural. Lajolo (1993) comenta que o ensino de literatura é importante na formação do leitor, desde que ultrapasse a utilização do texto literário como “pretexto” para atividades pragmáticas de uso de língua como, por exemplo, trabalhos direcionados exclusivamente a estrutura sintática e morfológica.

Esta observação de Lajolo (1993) – “o texto não deve ser pretexto” - parece conduzir a um questionamento sobre a utilização do texto literário em ambiente escolar. Mesmo compreendido como importantes na formação do leitor os PCN advertem que “os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (BRASIL, 2006a, p. 49)”.

Lajolo (1993) complementa esta perspectiva ao comentar que:

(...) conceitos de literatura padecem de desconhecimento, ou são conhecidos, às vezes, de forma obsoleta; ou não estão muito claros para muitos, ou então aparecem com tal excesso de clareza que chegam a ofuscar qualquer tentativa e ensino mais produtivo e criativo. (LAJOLO, 1993, p. 17).

Concordando com Lajolo (1993) entendemos que a importância do literário está em deslocar o leitor do uso referencial da linguagem e, com isso, oportunizar a criatividade, conduzindo à valorização do texto como parte integrante do processo de amadurecimento humano. Nesse sentido, como expressão de aspectos políticos e culturais, a obra literária deve ser apresentada ao leitor para que este possa interagir com os valores culturais nela cifrados concordando, nesse momento, com Candido ao pensar que “a literatura é um conjunto de obras, não de fatores nem de autores” (CANDIDO, 2002, p. 35).

Chartier (2002) compreende que a formação de um leitor passa pelo processo de incorporação de textos em uma interação crítica o que, progressivamente, leva a reflexão e a formação humana como resultado das diferentes leituras de mundo provocadas pela interação leitor/mundo via texto. A literatura, nesse contexto, contribui para a construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, ligados à competência textual do escrevente, mas como possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural em um diálogo contínuo com a complexidade social ao entrar em contato com os diferentes recortes históricos e culturais presentes nas obras.

Ao discutir aspectos históricos na formação da leitura e a fragilidade na formação de leitores críticos/autônomos por meio da “escolarização do texto literário”, Zilberman (1982) identifica uma inversão na forma de apresentação de textos literários *Stricto Sensu* em sala de aula. Para a autora (1982, p. 5) na escola, sobretudo após a década de 1980 “a aprendizagem da literatura afigura-se insatisfatória, as obras literárias que circulam na sala de aula dificilmente conseguem formar bons leitores, o livro didático parece consistir a emenda pior que o soneto”.

As considerações de Zilberman (1982) contemplam uma das questões atuais no debate sobre o ensino de literatura: o progressivo distanciamento dos leitores em formação do texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar. Muitos são os aspectos que favorecem o distanciamento apontado por Zilberman (1982). Podemos destacar: a precariedade do enfrentamento crítico do texto literário *Stricto Sensu* em ambientes de leitura, a utilização do texto literário como pretexto, conforme Lajolo (1993), a diminuição progressiva das aulas de literatura na educação Básica, sobretudo nas

últimas décadas; o distanciamento dos leitores face ao livro em ambiente familiar o que prejudica a formação de novos leitores fora da escola, uma sobrecarga no trabalho e a baixa remuneração de professores, o valor agregado de livros em edições cada vez mais caras, o surgimento e fortalecimento de novas mídias, entre elas, a Internet⁴.

Em alguns casos, encontramos, ainda, a supervalorização da teoria literária em detrimento ao contato específico com o texto literário nos cursos de Letras o que contribui para a formação de professores de literatura, muitas vezes, mais preocupados em ensinar e discutir a Teoria da Literatura, do que o enfrentamento do texto literário em sua especificidade. A este processo de supervalorização da teoria literária denominamos “encastelamento teórico” dos Departamentos de Letras, dos Estudos Literários e, sobretudo, da Teoria da Literatura vista de forma distante face seu objeto, ou seja, a literatura e, conseqüentemente, sua discussão em ambiente escolar.

Letramento literário: um caminho

Rildo Cosson (2011) ao refletir sobre o conceito de letramento literário e a situação do ensino de literatura no contemporâneo parece dialogar com a presença do que denominamos por “encastelamento teórico”. Ao compreender que a focalização de gêneros literários em ambiente escolar passa pela apresentação de aspectos específicos de sua gênese; Cosson (2011) compreende que a leitura literária passa por uma postura reflexiva que incorpora os sentidos subjacentes ao literário por meio da verificação e apreciação de aspectos intrínsecos da obra de arte literária.

O resultado de uma ação de letramento passa, seguindo o raciocínio de Cosson (2011), pela progressiva formação do leitor e pela valorização do literário como resultante de mediações estéticas que ajudem o leitor a identificar e interagir com os significados cifrados no texto. Este processo amplia valores advindos da teoria e da crítica literária como instrumental para o enfrentamento do texto literário *Stricto Sensu* e, não, somente, como uma constante teorização de si mesma⁵.

Para o autor:

⁴A discussão pormenorizada dos fatores que favorecem o distanciamento de leitores face aos gêneros literários ultrapassa os limites deste texto, porém pretendemos retomar estas questões em discussões futuras, sobretudo, no que se refere ao “encastelamento teórico”.

⁵ Esta postura: teorizar a própria teoria em um distanciamento do texto *Stricto Sensu* e do exercício da crítica literária enquanto *práxis* é, para nós, a base do que denominamos há pouco “encastelamento teórico”.

Na leitura e na escrita 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 da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2011, p. 17).

O que Cosson (2011) compreende como “interiorizar verdades” passa pela ideia de apropriação do discurso, ou seja, pela apreensão dos valores temáticos e sociais da literatura enquanto aspecto amplo de formação. Acreditamos que este processo é construído por meio de uma apresentação mais detida do texto literário ao jovem leitor. Ao reelaborar o conhecimento transmitido pelo texto, o leitor tem a possibilidade de apreender e compreender valores que ultrapassam sua individualidade, sem, contudo, retomando palavras do autor, deixar de ser “nós mesmos”.

Compreendendo a validade dessa proposta e a necessidade de observar a dinâmica do ensino de literatura de expressão de língua portuguesa na Educação Básica, nossa preocupação é contribuir para a formação de leitores preocupados com as especificidades do literário e, por isso, críticos em relação à leitura realizada. Concordamos com Cosson (2011) quando aponta a importância de

aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. (COSSON, 2011, p. 34).

Apresentar e, por vezes, ultrapassar a diversidade canônica é então um desafio ao professor de literatura, pois o ensino é sempre um movimento em direção ao cânone, porém os limites de sua constante revisão é uma alternativa viável para apresentar singularidades da diversidade de textos literários em uma tradição. Não discordamos da apresentação de uma “historicidade da língua e da cultura”, mas acreditamos que esta apresentação deve levar em conta, primariamente, a formação de leitores e a diversidade cultural presentes na gênese do literário.

O leitor é visto, neste estudo, como agente produtor e formador da leitura, pois é na interação leitor e texto que se estabelece o diálogo crítico em um processo contínuo de formação e transmissão dos conhecimentos provocados no leitor pelo texto. Seguindo as ideias de Zilberman (1982), compreendemos a leitura como um processo complexo, no qual leitor e texto interagem na construção de significados mobilizando conhecimentos de mundo e valores culturais compartilhados ou não. Estes significados construídos conjuntamente na atividade de leitura retomam questões sociais, fato que conduz a eleição da obra literária como instrumento de transmissão e veiculação de cultura.

Em outros termos, o que viabiliza a mobilização dos valores culturais no texto literário é sua especificidade na interação com o leitor. Advertimos que, pelo raciocínio apresentado, não negligenciamos a necessidade e validade dos conteúdos específicos da teoria e da crítica Literária na apresentação e discussão do literário; antes identificamos que sua utilização contextualizada é instrumento que facilita o enfrentamento específico do texto literário ou, de forma mais ampla, da arte com um todo.

Na sequência, apresentaremos um relato de experiência que exemplifica a relevância do ensino de literatura via apresentação de “livros de leitura” a leitores em formação, retomando, mais uma vez, a epígrafe deste estudo.

Relatos de experiência em um processo de formação de leitores

O relato de experiência que se segue é resultado de ações desenvolvidas no projeto de extensão “Oficina de leitura literária”. O projeto envolveu doze escolas públicas no município de Campo Grande/MS entre os anos de 2012 e 2014 e procurou exemplificar ao leitor na Educação Básica uma forma de apresentação do literário que se não prima pela discussão da teoria literária a utiliza como instrumento de valorização do literário propriamente dito. Lembramos que o projeto apresenta como paralelo metodológico o cotejo em grupo ou individualmente de diferentes textos literários *Stricto Sensu* em ambiente escolar, tendo como público alvo, acadêmicos da Educação Básica em diferentes escolas estaduais de Campo Grande/MS. Entre as escolas atingidas pelo projeto citamos: E. E. Amélio de Carvalho Baís, E.E. João Carlos Flores, E.E. Joaquim Murtinho, E.E. José Maria Hugo Rodrigues, E.E. Lúcia Martins Coelho,

Colégio Militar de Campo Grande; conforme autorização do ofício número SED-630/2012.

Os textos literários selecionados no projeto são discutidos procurando, sempre que possível, estabelecer pontos de contato entre os valores culturais presentes nos textos e a relação lúdica destes textos na apresentação ao público alvo. A proposta é promover a valorização da diversidade textual e incentivar a produção de textos a partir da leitura e discussão do literário. Outro objetivo das ações nas oficinas é contribuir para a formação de futuros docentes de Letras preocupados com a leitura e enfrentamento do literário em sala de aula uma vez que os acadêmicos de Letras da UEMS de Campo Grande/MS participaram das oficinas ora como docentes ora como monitores e bolsistas de extensão.

Nos encontros com o público alvo desenvolvemos etapas do que denominamos por método linear de leitura literária. Neste método de leitura do texto literário privilegiamos algumas etapas. São elas: i) contextualização, ii) ambientação social e literária, iii) leitura do texto propriamente dito, iv) discussão temática do texto, v) confecção de trabalhos individuais ou em grupo que abordem o *corpus* selecionado. Após a confecção dos trabalhos (pós-textos), segue-se a última etapa do método vi) debate e/ou leitura dos textos produzidos pelo público alvo.

A última etapa do método é primordial, pois tem a preocupação de ampliar a compreensão do texto lido na atividade e valorizar de forma central a interação do público alvo com o texto lido ao dar oportunidade de que este público expresse de forma lúdica suas opiniões sobre a leitura do texto ao comentarem de forma livre suas produções na oficina.

A confecção dos pós-textos são direcionadas em ações específicas como: colagens, reescritura do texto, desenhos livres, pinturas, entre outras ações. Estas atividades valorizaram a leitura realizada, possibilitando aos participantes a interação com o texto lido de maneira mais lúdica sem a preocupação de avaliações pragmáticas como notas ou conceitos. Entendemos que ao apresentar, posteriormente, seu pós-texto o ouvinte tem a possibilidade de interagir com o texto lido na oficina e, por vezes, ao construir novos arranjos discursivos, minimiza a dificuldade na leitura ao perceber aspectos significativos presentes no texto trabalhado na atividade.

A intenção das oficinas é possibilitar o contato do leitor com o texto literário e, na medida do possível, com as demais manifestações artísticas por ele evocadas. O método linear é uma adaptação do método linear de contação de histórias conforme Abramovich (1997). A ideia central das oficinas é a de que o texto literário *Stricto Sensu* deve estar presente na atividade desenvolvida em sala de aula, portanto, nosso foco principal é colocar leitores em formação em contato direto com o texto literário.

Como as oficinas, geralmente ocupam duas aulas, cerca de 1h e 30', optamos por textos curtos como contos, crônicas e poemas. Nossa preocupação, nesse caso, é manter um dos pressupostos da atividade; qual seja iniciar e finalizar a ação dentro de um encontro. Entendemos que essa brevidade dá a liberdade do professore/regente para selecionar textos e aos poucos ampliar o escopo de gêneros literários trabalhados nas oficinas sem deixar atividades em aberto nas ações. Com isso, entendemos que é importante finalizar as seis etapas do método durante cada oficina, criando uma ação com princípio, meio e fim que tenha como centro a leitura do literário.

No método linear a apresentação do texto ao público evita dramatizações e ou utilização de aspectos cênicos durante a leitura, o que justifica o nome do método. Nele a leitura deve focalizar a cadência e obedecer à estrutura do texto literário selecionado em cada ação. Ao focalizar seu ritmo e especificidades o professor/regente utiliza um tom constante na voz durante a leitura, o que obriga os ouvintes a se fixar na voz do leitor e, só após a primeira leitura, o aluno pode ou não ter acesso ao texto trabalhado. No método linear o texto é apresentado de forma direta aos ouvintes.

A ação de leitura pede uma organização específica da sala de aula. As carteiras são dispostas em círculos ou semicírculos, evitando o modo habitual de organização da sala de aula em fileiras horizontais/verticais. O professor/leitor deve observar a reação dos ouvintes/alunos durante a leitura. Tal organização permite que o leitor/professor veja e seja visto por todos os envolvidos durante a leitura e possa mediar possíveis intervenções. É importante para o método que a leitura uma vez iniciada não seja interrompida, por isso, após a organização da sala o leitor/professor apresenta o texto por meio de uma pequena introdução, na qual comenta o tema do texto, os motivos da seleção e faz um pequeno histórico biográfico e bibliográfico do texto e do autor.

A intenção é verificar a empatia do grupo diante do texto que será lido. Após a leitura inicia-se o debate do texto, dando voz aos ouvintes e, por fim, a confecção dos

pós-textos. É importante que após a leitura e confecção de pós-textos os ouvintes possam comentar suas produções, tentando estabelecer as relações com o texto lido.

Como forma de exemplificar a ação, relatamos uma atividade desenvolvida no projeto de extensão. Esta atividade foi realizada no dia 20/08/2013 na E. E. Amélio de Carvalho Baís em Campo Grande/MS. Desta feita, focalizamos os contos “Chapeuzinho vermelho” versão de Charles Perrault (1999) e “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles (1991). Neste encontro estiveram presentes na oficina dezenove participantes do Ensino Médio. A ambientação das leituras precedeu a uma provocação: a afirmação de que os ouvintes envolvidos conheciam a(s) versão(ões) do conto popular “Chapeuzinho vermelho”.

Como todos se manifestaram em direção ao domínio temático do conto focalizamos, em um primeiro momento, os relatos conhecidos pelos participantes. Em seguida realizamos uma contextualização histórica das origens burlescas dos contos populares e situamos os contos maravilhosos, caso de “Chapeuzinho vermelho”, à presença implícita de elementos de estrato social popular na Idade Média. Perguntamos aos alunos/leitores, a partir da impressão da leitura inferida, se o conto “Chapeuzinho vermelho” pode ser considerado um texto ingênuo e o que achavam do texto?

Estas perguntas foram respondidas de maneira a conduzir a uma leitura tradicional do relato popular em um espaço de ingenuidade e prescrições morais como a obediência familiar e o ensinamento moral relacionado ao contato com estranhos, por exemplo. Feita a ambientação inicial, passamos a leitura do conto, versão compilada por Perrault (1999), do qual reproduzimos o último parágrafo.

O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se sob as cobertas: “Ponha o bolo e o potezinho de manteiga sobre a arca e venha deitar aqui comigo”. Chapeuzinho Vermelho despiu-se e se meteu na cama, onde ficou muito admirada ao ver como a avó estava esquisita em seu traje de dormir. Disse a ela: “Vovó, como são grandes os seus braços!”, “É para melhor te abraçar, minha filha!”, “Vovó, como são grandes as suas pernas!”, “É para poder correr melhor, minha netinha!”, “Vovó, como são grandes as suas orelhas!”, “É para ouvir melhor, netinha!”, “Vovó, como são grandes os seus olhos”, “É para ver melhor, netinha!”, “Vovó, como são grandes os seus dentes!”, “É para te comer”. E assim dizendo, o malvado lobo atirou-se sobre Chapeuzinho Vermelho e a comeu. (PERRAULT, 1999, p. 55).

Ao final da leitura, muitos dos ouvintes manifestaram surpresa com o final da narrativa e, sobretudo, pelo fato da personagem “deitar-se” nua com o lobo na cama, antes de ser “comida”. A presença de uma ambiguidade semântica do signo “comer”

levou os ouvintes a reconhecerem conotações sexuais no trecho “atirou-se sobre Chapeuzinho e a comeu”. A problematização da ingenuidade do conto e a indicação de que os contos populares trazem em sua gênese aspectos ligados ao caráter burlesco na Idade Média assumiram tons de surpresa na percepção dos leitores.

A ideia central da apresentação da versão de Perrault (1999) foi introduzir os leitores em formação a um processo reflexivo diante das leituras realizadas e, por isso, selecionamos um conto de grande circulação e que apresentaria uma linha de leitura inicial com certa previsibilidade. Não tivemos a preocupação de oportunizar a discussão detalhada da tradição popular e do caráter burlesco inerente à composição do texto compilado por Perrault (1999); antes chamar a atenção dos leitores para a ambientação histórica presente nos textos literários. Este processo redundou na valorização por parte dos leitores da presença de traços históricos no literário. Como dito, os ouvintes ficaram surpresos com o desfecho do conto e isso possibilitou uma ampliação de seu conhecimento prévio, bem como a indicação à leitura do conto “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa como forma de ampliar a linha de leitura inicial do texto de Perrault (1999).

Após estas considerações passamos a leitura do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles com a preocupação de evidenciar no interior da narrativa a presença de traços linguísticos que colaboram para a ironia presente no literário. Na leitura do conto de Telles enfatizamos, após a primeira leitura, elementos da narrativa que anunciavam o fim trágico destinado à Raquel, personagem central do conto. Ao destacarmos os recursos linguísticos como “a nuvem de rugas” que circulam o olhar do narrador e evidenciam as mudanças na personalidade – do jovem ingênuo ao assassino cruel e calculista – chamamos a atenção dos ouvintes para a materialidade dos textos em um processo de reorganização intradieética das impressões iniciais de leitura.

Ao assumirmos um tom mais específico na leitura e valorizar alguns aspectos discursivos do conto chamamos a atenção dos leitores para a complexidade da personalidade do protagonista. Este, preterido pela amante em detrimento de um oponente rico, com o qual a personagem vivia no momento do relato, decide, premeditadamente, assassiná-la. Ao polemizar o enredo do conto de Telles em direção à premeditação do assassinato comentamos, mesmo que sucintamente, as relações intertextuais do texto com o conto “O barril de Amontillado”, de Edgar Allan Poe. Ao

final da leitora sugerimos uma leitura mais ativa da materialidade textual do conto em discussão e valorizamos, nas entrelinhas da narrativa, a presença da ambiguidade da figura humana como delimitação temática recuperada pela autora por meio do diálogo com o texto de Poe.

Ao final da leitura e discussão do conto os ouvintes manifestaram grande interesse pela leitura do texto de Poe e, conseqüentemente, pela organização interna do texto de Telles. As produções pós-textuais, em linhas gerais, conseguiram captar coerentemente a linha temática do texto de Telles, aspecto considerado como positivo. Este domínio do enredo e da temática por parte dos ouvintes nos possibilitou inferir que os ouvintes interagiram com o texto trabalhado na oficina.

Um exemplo desta interação é a quantidade e qualidade das produções pós-textuais realizadas exemplificada, neste estudo, pelo desenho que segue feito por um acadêmico do 2º Ano do Ensino Médio.



A produção pós-textual em destaque demonstra que o leitor representa de maneira coerente os elementos centrais do texto de Telles. Tal apropriação demonstra um envolvimento efetivo do ouvinte com o texto lido, pois a totalidade das produções realizadas pelos ouvintes/leitores captaram a linha temática desenvolvida pela autora. No desenho fica evidente a interação do leitor diante do relato de Telles na medida em que a representação de Ricardo como um diabo – ver chifres e rabo – e de Raquel – com um anjo – demonstra um juízo de valor atribuído pelo leitor aos personagens do conto. O aspecto visual do trabalho pós-textual ambienta, ainda, o cenário do conto – cemitério abandonado – e a descrição do pôr-do-sol. No desenho Raquel aparece como vítima em

um cenário que tem como pano de fundo o Pôr-do-sol e a descrição de lápides do cemitério abandonado.

O desenho em discussão, em nosso entendimento, demonstra a interação do autor diante do texto, uma vez que ao retratar anjos e demônios e associá-los a representação dos personagens o leitor manifesta sua impressão de leitura e, mais que isso, apresenta um posicionamento crítico em relação às ações de Ricardo no conto, inclusive, o colocando como vilão da narrativa.

Mais do que representar anjos e demônios; o leitor interage com o texto e caminha em direção à apropriação e mobilização crítica de seu conteúdo temático; aspecto positivo encontrado na produção pós-textual aqui comentada e que é recorrente em todas as produções realizadas pelos ouvintes nesta atividade.

Considerações finais

As reflexões presentes neste texto indicam que a apresentação de textos literários à leitores em formação é um caminho para a formação de leitores autônomos. Os resultados das atividades desenvolvidas em sala de aula por meio da apresentação progressiva do texto literário *Stricto Sensu* no do projeto de extensão “Oficina de leitura literária” demonstram que a interação com o literário contribui para a formação do leitor e é consonante com a ideia de letramento uma vez que demonstra um contato direto dos leitores com os textos trabalhados nas oficinas.

Comprendemos, naturalmente, as dificuldades que envolvem a apresentação do literário em um espaço de tempo reduzido para o conteúdo de literatura na Educação Básica, quase sempre, fundido a conteúdos de Língua Portuguesa e restrito a uma ou, no máximo, duas horas semanais em grande parte das regiões federativas do Brasil.

Apesar deste panorama pouco tranquilizador, acreditamos que a apresentação do literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar contribui à formação de leitores e, nesse sentido, quem sabe, a retomada de uma ideia veiculada a mais de um século por Bilac e Bonfim, encontra ressonância nos dias atuais. Em outros termos, é preciso, de fato, que leitores leiam “livros de leitura” o que contribuiria sobremaneira para a formação de leitores literários no contexto escolar brasileiro.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. In : _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2003.
- BILAC, Olavo; BONFIM, M. *Através do Brasil: prática de língua portuguesa*. 65 ed. Organização e notas Mariza Lajolo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares do ensino Médio*. Apresentação. Brasília: MEC/Semtec, 2004.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino Médio*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2006a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília/SEF, 1997.
- BRASIL. *Senso de leitura no Brasil*. Brasília: IBEGE, 2006b.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. _____. *Vários escritos*. São Paulo: Ática 2002.
- CHARTIER, Roger. Sobre a leitura. In. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Ática, 2002.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DIONÍSIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna. Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*: Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. Brasília: MEC, 2012.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 19-36.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho vermelho. In. _____. Contos de Perrault. Tradução Regina Regis Junqueira; Ilustrações Gustave Dore. Belo Horizonte: Villa Rica Editora, 1999, p. 51-55.

SILVA, Antonieta M. O. de; SILVEIRA, Maria I. M. *Leitura para Fruição e Letramento Literário: Desafios e Possibilidades na Formação de Leitores*. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas. Vol. 01, Nº 01, 2º sem.2013, p. 92-101. Disponível em:<http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> Acesso: setembro de 2013.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr-do-sol. In.: _____. *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 26-35.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Global, 2003.

OURIQUE, João L. Pereira (Org.) *Literatura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação*. Pelotas/RS: Editora da UNIJUI, 2015.

ZILBERMAN, Regina. (Org.) *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do Professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LITTÉRATURE ET LECTEURS DE FORMATION: LE TEXTE LITTÉRAIRE ET LA CLASSE

RÉSUMÉ

L'article apprécie le contact du joueur dans la formation avec des œuvres littéraires comme l'un des moyens nécessaires à la formation du lecteur littéraire. Les actions comprennent la construction d'une aire de jeux pour la lecture des œuvres littéraires et de la nécessité d'investir dans la formation des enseignants concernés par la présentation de jeunes lecteurs littéraires. Nos réflexions indiquent la nécessité de promouvoir et d'améliorer en permanence les aspects de l'enseignement de la littérature en tant que forme d'expression culturelle ainsi que de stimuler coordonnées de base des étudiants de formation continue avec différentes formes d'expression artistique.

Mots-clés: la lecture , la littérature , l'alphabétisation littéraire.

Recebido em 23/01/2016.

Aprovado em 23/04/2016.