

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

DUCINÉIA CARDOSO FERREIRA

LITERATURA NA ESCOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA
FORMAÇÃO DE LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

MONTES CLAROS – MG
2015

DUCINÉIA CARDOSO FERREIRA

LITERATURA NA ESCOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA
FORMAÇÃO DE LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos.

MONTES CLAROS – MG
2015

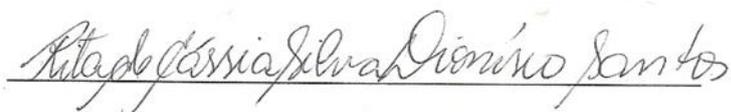
DUCINÉIA CARDOSO FERREIRA

LITERATURA NA ESCOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA
FORMAÇÃO DE LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Profª. Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos.

Liberado em: 19/10/2015



Profª. Drª. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos – Orientadora (Unimontes)

MONTES CLAROS - MG
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



DUCINÉIA CARDOSO FERREIRA

Literatura na escola: práticas de letramento literário na formação de leitores do ensino fundamental

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Silva Dionísio Santos – Orientadora (Unimontes)

Prof. Dr. João Carlos Biella (UFU)

Prof.ª Dr.ª Alba Valéria Niza Silva (Unimontes)

Montes Claros, 14 de agosto de 2015.

A Deus,
A Verônica, Iêda e Denilson,
A Luiz Alberto,
Fontes de força para esta caminhada...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza de caminhar sempre ao meu lado.

Ao meu marido, Luiz Alberto, pelo apoio incondicional, companheirismo, carinho, compreensão e amor nas horas difíceis em que o tempo se fazia curto para tantas tarefas.

À minha mãe, Verônica, pelos ensinamentos, exemplo de garra e determinação; uma mulher única, forte, que me mostrou a importância da escola, do conhecimento e de como é fundamental ter autonomia na vida.

Aos meus irmãos, que mesmo com tantas obrigações contribuíram de alguma forma para a realização deste sonho.

À minha orientadora, Professora Doutora Rita de Cássia Silva Dionísio, por seus ensinamentos, sua paciência, confiança e, principalmente, seu incentivo constante, o que me fez não desistir.

Às gestoras, professores e alunos do sétimo ano da escola pesquisada, pela colaboração com a pesquisa.

Aos familiares e amigos, que direta ou indiretamente me incentivaram na difícil caminhada do estudo.

A CAPES, pelo indispensável apoio financeiro.

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (Barthes, 2013, p. 18)

RESUMO

Este trabalho consiste em uma investigação sobre o processo de formação de leitores literários no Ensino Fundamental, ao propor situações de leitura pautadas no letramento literário, observando, também, o grau de recepção dos alunos com as atividades desenvolvidas na sala de aula. Sendo assim, esta dissertação teve como objetivo principal discutir a prática da literatura infantojuvenil com foco nas contribuições do letramento literário, ao levar em consideração que a leitura literária precisa estar pautada em práticas de leitura que fomentem a formação do aluno/leitor. Pretendeu-se, com esta pesquisa, oferecer uma discussão relevante sobre o tema, pautada em autores como Kleiman (2008), Cosson (2012), que discute a prática do letramento literário na escola, a ampliação e estímulo da leitura; Paulino (2008), além de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) de Língua Portuguesa, entre outros autores que reforçam a necessidade das práticas de letramento literário como ferramenta necessária para a efetiva formação do leitor. O estudo proposto foi de natureza qualitativa, fundamentada na pesquisa etnográfica e pesquisa-ação, desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. O estudo envolveu a aplicação de atividades pautadas no modelo de sequência básica proposto por Rildo Cosson (2012), que compreende as etapas da motivação, introdução, leitura e pós-leitura. A proposta apresentada convidou à reflexão acerca dos desafios e possibilidades de trabalho com o texto literário na escola, sobretudo, na perspectiva do letramento literário, que tem como principal finalidade a formação do leitor proficiente. Durante a intervenção, realizada a partir da proposição de leitura com contos fantásticos, foi possível gerar subsídios que respondem aos questionamentos da pesquisa. Por meio de observações das aulas de literatura, foi possível compreender como se dão as possibilidades de letramento literário e de que maneira os alunos recebem as leituras propostas. Assim, a proposta de intervenção constatou que o letramento literário se torna fulcral para o desenvolvimento da formação leitora do aluno, sendo a tarefa central no trabalho com a literatura no ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura, letramento literário, formação de leitores.

ABSTRACT

This work consists of an investigation into the process of formation of literary readers in elementary education by proposing reading situations grounded in literary literacy, noting also the degree of reception of students with the activities in the classroom. Thus, this work aimed to discuss the practice of literature focusing on the contributions of literary literacy, to take into consideration that literary reading need to be guided in reading practices that promote student education / player. It was intended, with this research, offer relevant discussion on the topic, based on authors such as Kleiman (2008) Cosson (2012), which discusses the practice of literary literacy in school, expansion and reading encouragement; Paulino (2008), and official documents as the National Curriculum Parameters (PCN, 1998) Portuguese, and other authors who stress the need of the practices of literary literacy as a necessary tool for effective reader training. The proposed study was qualitative, based on ethnographic research and action research, developed with students from the 7th grade of elementary school. The study involved the application of guided activities in the basic sequence model proposed by Rildo Cosson (2012), comprising the steps of motivation, introducing, reading and post-reading. The proposal invited to reflect on the challenges and possibilities of working with literary texts in school, especially from the perspective of literary literacy, whose main purpose is the training of proficient reader. During the intervention, held from reading proposition with fantastic tales, it was possible to generate grants that respond to the questions of the survey. Through observations of literature classes, it was possible to understand how to give the possibilities of literary literacy and how students receptionam readings proposals. Thus, the proposed intervention found that the literary literacy becomes central to the development of reading education of the student, being the central task in working with literature in the school environment.

Keywords: Literature, literary literacy, training readers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 — O QUE É LITERATURA?	14
1.1 A literatura	15
1.2 A literatura no espaço escolar	21
1.3 A leitura literária como prática social	25
1.4 A formação do gosto literário na escola	29
1.5 Aspectos envolvidos na mediação da leitura literária	34
1.6 Letramento literário e suas implicações para o ensino da literatura	40
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	46
2.1 O contexto da pesquisa	48
2.2 Tipo da pesquisa	49
2.3 Instrumentos de coleta de dados	49
CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	52
3.1 Delimitação do <i>corpus</i> literário	53
3.2 O gênero escolhido: contos fantásticos	53
3.2.1 Marina Colasanti	55
3.2.2 Lygia Fagundes Telles	58
3.2.3 Murilo Rubião	62
3.3 Descrição das atividades: a leitura literária em foco	66
3.3.1 Oficina de leitura: os contos fantásticos	69
3.3.2 A leitura literária na sala de aula: os contos fantásticos	71
3.4 Análise das práticas de letramento literário	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	90

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A literatura é uma manifestação artística que faz parte da história da humanidade, estando presente em diferentes momentos e épocas. Ela está presente de forma mais específica no ambiente escolar, tornando-se parte do currículo proposto para a formação educacional dos indivíduos escolarizados. A escola, em contrapartida, vivencia um momento de extrema mudança no que tange ao processo de leitura literária, visto que, cada vez mais, cobra-se dos alunos uma competência leitora ativa e participativa. Contudo, percebe-se que esse ato de leitura encontra-se, ainda, no nível da decodificação de signos linguísticos, priorizando a simples interpretação do texto em si.

Compreende-se que pensar a leitura significa ir além das capacidades de decodificação e compreensão de textos. Espera-se que o aluno, estando inserido em um contexto de aprendizagem, seja também preparado e formado para a conquista de sua autonomia como leitor de textos literários, não ficando sua leitura tão restrita aos espaços escolarizados, como acontece com a grande maioria dos alunos. Isso significa que a leitura deve iniciar-se tão logo a criança esteja em condições de se apropriar desses conhecimentos e deve ser incentivada no decorrer de toda a vida do indivíduo.

Dessa forma, entende-se que a literatura exerce um papel fundamental na vida das pessoas, pois representa a construção de sentidos autônoma para os textos literários, constituindo-se ainda mais como um meio de conhecimento, já que não se restringe apenas ao simples ato de leitura, mas é parte de um processo cognitivo mais amplo que auxilia o aluno em sua formação escolar.

Considerando que o ensino de literatura no Ensino Fundamental apresenta lacunas, e essas lacunas são levadas para o Ensino Médio e restante da formação escolar, percebe-se uma inquietação muito grande por parte dos educadores quanto ao processo de promoção da literatura no ambiente escolar e, sobretudo, na formação do aluno/leitor. Isso porque, ao contrário do que se acredita, o ensino de literatura baseado apenas no trabalho com textos literários na sala de aula não é suficiente, tornando-se essencial que essas práticas ultrapassem os muros da escola.

Por essa razão, com base nas experiências com a leitura literária pouco praticada em âmbito escolar e nas constantes observações da prática educativa do cotidiano, em que se verifica uma total falta de interesse dos alunos pelos textos literários, propõe-se a execução de um plano de trabalho interventivo que esteja relacionado diretamente com a aquisição da

leitura literária no dia a dia dos alunos, estabelecendo, assim, uma formação leitora autônoma e criativa do ponto de vista da literatura.

Dessa maneira, a presente pesquisa teve como finalidade agir de forma significativa nas práticas de leitura literária para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando aspectos referentes às habilidades de leitura, norteados pelo letramento literário, visando à contextualização e à qualidade do ensino de literatura para essa clientela. Para tal, será desenvolvido um plano de intervenção em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Janaúba/MG.

Trata-se de uma pesquisa voltada para a intervenção na sala de aula, que prioriza a mudança da prática educativa. Essa metodologia define-se como o processo de aplicação de um plano de ações, idealizadas especificamente para atingir um resultado desejado, buscando reduzir a distância entre os alunos e os livros literários. Para atingir essa meta, foi definido o planejamento de oficinas de leitura, voltadas para a melhoria do tratamento literário no ambiente escolar. Essas práticas de leitura tiveram embasamento teórico consistente, já que foram consultados autores reconhecidos no âmbito literário, que contribuem, sobremaneira, para a temática da pesquisa, dos quais se destacam Ligia Cademartori, Antoine Compagnon, Rildo Cosson, Graça Paulino, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, entre outros. Para a coleta de informações referentes à pesquisa, utilizar-se-á como padrão a pesquisa-ação, acompanhada de observações da prática adotada.

A escola escolhida para a realização da pesquisa é uma instituição pública estadual localizada na zona urbana do município de Janaúba/MG. Obedecendo a critérios éticos adotados em pesquisas que envolvem seres humanos, o nome da escola, assim como sua localização, não serão revelados. A escola dispõe de amplo espaço, com 12 salas de aula, uma secretaria, dois banheiros, uma cozinha com espaço para refeições, biblioteca, laboratório de informática, sala de supervisão, sala de vídeo e quadra poliesportiva. Atualmente, a instituição conta com 16 turmas, que acolhem alunos dos três bairros próximos, sendo que as turmas atendidas estão distribuídas no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio.

Para realização da pesquisa, optou-se por fazê-la em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, já que esse ciclo é um dos campos de trabalho do profissional com formação em Letras. A turma conta com 35 alunos, que residem nas imediações da instituição, pertencentes a maioria a famílias de classe baixa.

Quanto à aprendizagem, a classe apresenta um nível de aprendizagem considerado de bom a excelente, mas com uma parcela razoável de alunos que apresenta deficiências nas

práticas de leitura literária. Isso é perceptível quando se realizam atividades que envolvem a leitura de textos e/ou obras literárias, pois demonstram não ter nenhum interesse por elas.

Dessa forma, adotar uma postura diferenciada em torno do ensino de literatura trará benefícios para a escola de modo geral, que poderá despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, bem como para os próprios estudantes, que terão a oportunidade de interagir com a leitura, ao estabelecer suas estratégias. Espera-se, ainda, que a concepção deste projeto viabilize novas práticas educativas, pondo em discussão o papel da instituição escolar na formação do leitor, apresentando novas estratégias de trabalho e de que forma estas podem auxiliar no desenvolvimento do aluno/leitor.

CAPÍTULO 1 – O QUE É LITERATURA?

Capítulo 1 — O que é literatura?

1.1 A literatura

Desde a antiguidade, o homem tem demonstrado muito interesse pela arte literária e pelas questões relativas a ela. Em consequência, tal interesse pela literatura também suscita discussões e controvérsias, sobretudo, no que tange à natureza do termo, às distinções nas suas funções, bem como à correlação entre literatura, realidade social e cultural, que dependem exclusivamente da época situada.

Ao tratar de forma conceitual e simplista, o termo literatura tem sua origem no latim *littera* — letra —, referindo-se de modo particular à palavra escrita. Tem uma relação estreita com os conhecimentos de escrita e leitura literária, estando amplamente relacionada à estética e à arte na criação escrita de textos. Mais especificamente, define-se a literatura a partir da concepção da arte em escrever textos esteticamente expressivos.

A literatura é uma arte e, por isso, surge do ato de criação e de imaginação do ser humano, está inteiramente ligada à aquisição de cultura e de aprendizagem, que auxiliam a sociedade na produção de conhecimento.

Diante dessa peculiaridade, a literatura constitui-se em um termo nada fácil de se definir. Uma vez que se utiliza da ficcionalidade e, como tal, pode apresentar sentidos múltiplos, por se tratar de arte literária, são vários os sentidos que podem lhe ser atribuídos.

O entendimento do que vem a ser literatura tem provocado discussões nos meios acadêmicos e por parte dos profissionais da área de Letras constantemente envolvidos com o trabalho literário no âmbito educacional. Sobre isso, Regina Zilberman, em seu livro *Fim do livro, fim dos leitores?*, esclarece que algumas instituições (escola, academia, crítica literária e imprensa) são responsáveis por instituir o *status* que legitima ou não as produções artísticas, estabelecendo também uma concepção de literatura. A autora ressalta que:

Essas entidades estabeleceram e fixaram a concepção de literatura enquanto “belas letras”, operada a partir da consolidação da sociedade burguesa e do capitalismo, garantindo sua permanência. A seguir, passaram a colocar normas e exigências aos criadores, que eles devem adotar ou não para serem reconhecidos pelo meio e aceitos enquanto artistas. (ZILBERMAN, 2001, p. 82)

Uma vez que conceituar literatura não é tarefa fácil, a questão que mais incomoda as pessoas que lidam com o complexo campo da ciência literária, e mesmo aqueles que não se

dedicam ao seu estudo de forma mais profunda, perpassa questionamentos como: o que é literatura? Para que serve a literatura?

A maneira mais utilizada para descrever a literatura está naquela que a define como a representação da realidade. Essa definição está diretamente relacionada à vida, se for encarada como a produção ou recriação das experiências da vida por meio das palavras, assim como o pintor reproduz figuras e desenhos.

Para Antoine Compagnon, autor do livro *Literatura para quê*, em que discorre sobre a pertinência da literatura e sua necessidade nas instituições educacionais, a literatura se manifesta no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, sobretudo, na questão sentimental e moral, contribuindo para o exercício consciente da ética. Devem-se ler os textos literários visando à preservação e transmissão das experiências pessoais de outros, tornando-se mais sensíveis ao universo alheio. É essa leitura constante que permite a construção e o desenvolvimento de um ser autônomo e independente, capaz de subsistir perante a sociedade.

Durante sua exposição, Compagnon faz, a todo momento, comparações acerca do que é a literatura e para que ela serve. Desde a fazer com que o leitor se sinta melhor, a literatura também se faz um exercício de pensamento, é extremamente importante o ensino da literatura nas escolas. Essa importância se deve ao fato de que, diferentemente de outras expressões artísticas (visuais, documentais), ela é a mais atenta à questão de sensibilidade humana, e isso é suficiente para garantir sua preservação no meio escolar.

A literatura cumprirá plenamente suas funções quando a ela não for concedida apenas o *status* de mero recurso didático, pois essa função não a constitui enquanto literatura. Esta deve ter como principal finalidade proporcionar ao aluno a capacidade de compreensão e interpretação das leituras que faz.

Afrânio Coutinho, por sua vez, em seu livro *Notas da teoria literária*, compreende a literatura como a arte de recriação e transformação da realidade, transmitida por meio da linguagem e que toma forma por meio dos gêneros textuais literários. Para o autor, a natureza do fazer literário é concebida graças à imaginação do autor e da experiência vivida na realidade a qual pertence.

Ao ter em vista que a literatura tem como uma de suas definições a representação da realidade, Antonio Candido constrói um conceito quando afirma que a literatura é:

A arte, e, portanto, a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de

manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972, p. 53).

Candido complementa seu conceito de literatura com base em uma abordagem voltada para o social e mediada por aspectos culturais, visão essa diferente da defendida por autores que o antecederam e que pregavam a literatura postulada como um documento que apenas perfaz o histórico da arte literária. O autor mostra que, desde o início dos tempos, o homem sempre teve a necessidade de entrar em contato com algum tipo de narrativa, oral ou escrita, em que pudesse vivificar o aspecto humanizador do indivíduo.

Ele compreende a arte literária como um bem da sociedade, necessário para a humanização do homem, pois faz parte do ser humano a prática da imaginação e da criação de estórias, estando ele sempre em contato com algum tipo de texto literário que possibilite a humanização da sociedade.

Esse caráter humanizador da literatura ocorre, segundo o autor, como um

[...] 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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Candido ressalta que a literatura é capaz de transformar o homem em vários aspectos e, ao se fazer presente na vida do indivíduo, colabora com o aumento da sua capacidade de se emocionar, estimula a reflexão sobre sua realidade e os problemas a sua volta, de alguma forma o homem, torna-se capaz de adquirir conhecimento para sua formação humana.

Zilberman (2003) no livro *A literatura infantil na escola* é preponderante ao afirmar que a literatura, assim como as demais atividades desenvolvidas pelo homem, provoca conhecimento, o que por si só já justifica sua presença no currículo escolar da atualidade.

Ainda sobre a importância da literatura, Roland Barthes (2013, p. 19) esclarece que, como outras formas de arte presentes na sociedade, a literatura auxilia no desenvolvimento do indivíduo, já que, por meio da linguagem literária, o homem recria a realidade, conhece e vivencia outras situações, o que amplia seu conhecimento de mundo. O leitor desenvolve o senso crítico, expandindo seu potencial de imaginação e de aprendizagem.

No entanto, é preciso estar atento ao fato de que a literatura tem passado por um mau momento no contexto escolar. Tzvetan Todorov no livro *A literatura em perigo* (2009, p. 27) ressalta que o ensino da literatura se encontra em perigo, uma vez que, na maioria das vezes, é reduzido a processos escolares que priorizam análises históricas, tornando-a um objeto passível de ser observado por essa ótica.

Tratar a literatura como mero recurso didático é reduzi-la a uma das suas menores funções, pois a descoberta pela leitura literária corresponde à finalidade de levar o aluno ao entendimento de qualquer leitura que seja feita. A leitura feita como um simples passatempo não conduz o leitor à capacidade de compreensão sobre o que é lido, mas leva-o a um abismo de leitura destituída de conhecimento. A prática da literatura deve acontecer como organizadora da sensibilidade e promotora de conhecimentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assinalam uma concepção de literatura quando apresentam uma reflexão acerca do artefato literário e suas funcionalidades. Em consonância com outros teóricos, apontam as especificidades do texto literário e os meios apropriados para que a escola trabalhe a literatura de forma a não descaracterizá-la, tornando possível a adequada escolarização da literatura. Assim:

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

A literatura é ficcional e, ao mesmo tempo, real, pois se caracteriza como um processo de conhecimento capaz de tornar o indivíduo mais suscetível às contradições e vicissitudes que a vida oferece. Entende-se, então, que a literatura está voltada para um caráter de uso da linguagem literária, está sujeita às necessidades e aos interesses do leitor/escritor. Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tietzmann Silva no livro *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*, também concordam com essa característica da literatura quando afirmam que:

[...] as formas literárias são transcendentais a toda experiência que é realizada, e essa transcendência, memória de atos de fala, de escrita e de conformação narrativa, carrega um saber social muito rico e complexo que se impõe ao leitor com a força de uma tradição incontornável (TURCHI; SILVA, 2006, p. 22.).

No artigo “Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura”, Cecil Jeanine Albert Zinani e Salette Rosa Pezzi dos Santos abordam o trabalho com a leitura, gêneros textuais e literatura na sala de aula e enfatizam o papel político da literatura ao contribuir com o pensamento crítico e reflexivo do leitor, visto que este, ao fazer sua leitura, será capaz de questionar a ideologia dominante na sociedade, criticando não somente o texto, mas também a realidade em que vive (PAULINO; COSSON, 2004, p. 65). Essa perspectiva crítica e reflexiva proporcionada pela literatura encontra-se relacionada com a questão de que a constância da leitura literária provoca no indivíduo leitor a capacidade de analisar criticamente a realidade da qual faz parte.

Diante das possibilidades de definições em torno da literatura e tendo em vista os objetivos desta discussão, “a literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (COMPAGNON, 2009, p. 42). Isso nos remete à questão de que a literatura não se caracteriza apenas como um passatempo desprezível, desprovido de significado para a aprendizagem do aluno, o que a coloca no patamar de uma ciência imbuída de saberes. Ela consiste no ato de explorar as potencialidades e as possibilidades da língua, falada ou escrita. Por meio da palavra, o indivíduo é incentivado a expressar ou experienciar a realidade da qual faz parte, ressignificando a leitura que se faz do mundo e das suas vivências, exteriorizando essa linguagem de forma literária. Isso acontece porque a literatura, como arte, é uma experiência que, quando realizada, induz à constância da leitura literária.

Na tentativa de também definir o que é literatura, Marisa Lajolo (2001, p. 44) afirma que a literatura se compara a uma porta que se abre para vários mundos, já que nascem das diferentes leituras que se fazem a partir dela. A literatura permanece no leitor, incorporada como vivência da história de leitura de cada leitor. Promove uma formação escolar que vai além da simples fruição desempenhada pela ficcionalidade do texto. Esse caráter formador consiste no desenvolvimento reflexivo do leitor sobre a obra, que não se restringe a uma leitura pura e simplesmente como fuga da realidade, mas como uma nova forma de perceber a realidade.

Com o tempo, a prática constante da leitura literária proporciona muito mais do que a vivência de novas experiências, como afirma Joseane Maia no livro *Literatura na formação de leitores e professores*, em que faz algumas considerações a respeito da formação leitora de alunos e professores, ao ressaltar que:

Ao estabelecer a possível relação entre literatura/leitura e prazer, a maioria dos autores deposita essa expectativa nas características do próprio texto

literário. Pergunta-se, então, o que há de especial no texto literário? Resumidamente, pode-se afirmar que no texto literário há um trabalho estético com a linguagem, que suscita o imaginário, desperta emoções, possibilita a fruição de sentidos múltiplos... (MAIA, 2007, p. 53).

Diferente dos discursos do cotidiano ou científico que se prezam pela linguagem direta e mais corriqueira, a literatura assume nova representação simbólica, que não aquelas utilizadas usualmente. Essa visão multifacetada da literatura dota-a de uma linguagem diferenciada e imbuída de poder artístico, passando da simplicidade encontrada na enunciação comunicativa para a fase do uso artístico da linguagem, que, ao ser criada, constrói seu texto a partir de ideias, sentimentos e vivências, conferindo novas significações às palavras.

Além dessa diferenciação entre o texto literário e outros tipos de texto, é relevante observar o fator cultural em que os leitores estão inseridos, haja vista que o processo de ensino proporcionado pela leitura também perpassa pela interação entre espaço e conhecimento. Para enfatizar essa relação interdependente, Rildo Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática*, destaca que:

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, 2012, p. 17).

A literatura constitui-se em uma manifestação artística em que o artista/autor faz uso da linguagem imbuída de questões ideológicas e vivenciadas a partir da realidade e aspirações de quem escreve. Ao mesmo tempo que tem a competência de entreter o leitor, buscando aprimorar o poder imaginativo e a qualidade do vocabulário, ela oferece conhecimentos múltiplos, uma vez que oferta uma variedade de temas entrelaçados em suas obras. O que não se pode esquecer é que, indiscutivelmente, a literatura aparece integrada às práticas de leitura e produção de textos, e não deve ser dissociada dessas atividades escolares.

Ao partir dessa perspectiva, a literatura torna-se aliada dos educadores na transmissão de conhecimento e no aperfeiçoamento da leitura e, conseqüentemente, da escrita. Em outras palavras, ela também contribui para ampliar o conhecimento do aluno/leitor, somando-se aos conhecimentos prévios que este já possui.

1.2 A literatura no espaço escolar

Ao observar as práticas de leitura desenvolvidas na escola, é possível verificar que a leitura literária não é um trabalho que ocorre de forma constante entre os alunos e, quando acontece, não explora a capacidade de compreensão do educando, servindo apenas como pretexto para o desenvolvimento de atividades validadas por critérios avaliativos. De maneira geral, há evidências de que a prática de leitura literária percebida na escola está longe daquela idealizada pela proposta do letramento literário.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro em sua terceira edição: *Retratos da Leitura no Brasil*, lançada em Brasília, no dia 29 de março de 2012, e que teve como objetivo principal medir a intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira, utilizando de uma amostra de 5.012 entrevistas domiciliares, em 315 municípios de todos os estados do país, os brasileiros, de forma geral, demonstram distanciamento do ato de ler.

De forma mais específica, a descoberta do problema desta pesquisa teve origem na vivência da pesquisadora enquanto professora da disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A experiência de sala de aula levou a pesquisadora a questionar a ineficiência das práticas de leitura literária concebidas pela escola, manifestadas *a priori* pelas dificuldades dos alunos em ler textos literários e da instituição em favorecer a formação leitora destes.

Teve início, então, a observação da constância da leitura literária feita pelos alunos que seriam envolvidos na pesquisa. Para a comprovação da existência do problema buscou-se a verificação por meio de uma pesquisa primária no livro de empréstimo da biblioteca da escola. Com base nessa análise, foi possível perceber que, no período de fevereiro a julho de 2014, apenas 11 exemplares foram procurados pelos alunos da turma objeto desta pesquisa, qual seja, 7º ano do Ensino Fundamental. Isso pode ser constatado na Tabela 1, que representa a constância da leitura, por meio da quantidade de livros literários emprestados pelos alunos nesse período.

Tabela 1 – Quantidade de livros emprestados aos alunos – 1ª semestre de 2014

Alunos	Livros
04	0
15	01
07	02
04	03

04	05
34	11

Fonte: Livro de empréstimo – Biblioteca da escola objeto de estudo

Observou-se também que, de um total de 34 alunos, somente quatro estudantes chegaram a ler um livro por mês. Essa constatação confirma que a escola, apesar de desenvolver uma prática de leitura voltada exclusivamente para o consumo rápido dos textos, não tem dado conta dos problemas advindos da recusa dos estudantes quanto à leitura literária. Mesmo com a imposição de leituras literárias, fica claro que as instituições de ensino apresentam uma prática metodológica que não estimula em nada a formação do leitor.

O trabalho de formação de leitores literários é complexo e prioritariamente necessita de vários fatores para que aconteça de maneira significativa, priorizando a formação do leitor proficiente. Nessas circunstâncias, a simples apropriação do material livro não conduz o indivíduo à leitura com proficiência. O livro sozinho não é capaz de produzir essa transformação na capacidade de leitura. É preciso que exista um leitor que, através da prática de leitura, transforme o livro em um produto cultural, dotando-o de significado.

Na escola, é normal ouvir que os alunos não leem, tampouco cultivam o hábito da leitura literária, principalmente fora do contexto escolar. Há uma distância entre o ensino de literatura e a prática de leitura de textos literários que comumente são mediados pela escola e, além disso, as práticas de leitura habitualmente utilizadas pelo professor encontram-se descontextualizadas e vazias de significado para os alunos, pois ainda se cultivam estratégias de leitura voltadas para a obrigatoriedade da leitura de obras com finalidades divergentes das propostas pelo letramento literário.

A partir de uma reflexão sobre a literatura, é possível perceber que a escola ainda não oportuniza uma diversidade de estratégias que priorizam o trabalho com o texto literário. Mesmo as práticas desenvolvidas nas instituições não apresentam resultados significativos para a formação de leitores.

Quando se observa o papel do professor de literatura no Ensino Médio, por exemplo, tem-se a ideia de um indivíduo que possui como função ensinar apenas o percurso da literatura no decorrer dos tempos, bem como promover a indicação de obras a serem lidas pelos alunos durante o ano, baseadas nos vários estilos e épocas literárias estudadas anteriormente. É uma prática comum, mas não deve ser a única, pois o uso de tal metodologia evidencia o distanciamento do aluno em relação aos textos literários.

Para reverter essa situação, é preciso que o educador repense o seu trabalho com a literatura, mas, principalmente, reflita sobre as práticas de leitura utilizadas no contexto da

escola e se estas estão realmente conduzindo o aluno para sua formação como leitor. A metodologia para se trabalhar em sala de aula com literatura deve, antes de tudo, considerar a formação do indivíduo como um todo, levando em conta a sua realidade e o contexto de produção e circulação das obras literárias, adequando a leitura literária a diferentes estratégias de leitura e compreensão do que é lido pelo aluno/leitor.

Sobre isso, Roger Chartier (1998, p. 31-32) ressalta que o leitor é um sujeito produtor de sentido para suas leituras e para isso faz uso de regras, normas, convenções e códigos de leitura compartilhados com outros leitores. São esses elementos que indicam a comunidade de leitura a que pertence. Suas preferências de leitura dizem algo sobre seu pertencimento à comunidade e conseqüentemente revelam sua familiaridade com textos específicos.

Mesmo assim, as práticas de leitura que se naturalizam no espaço escolar, por vezes, ignoram procedimentos metodológicos que reiteram e reconhecem o ato de ler como uma experiência essencialmente crítica e dotada de significados para o leitor. Atribuir valor à atividade de leitura requer pôr em prática muito mais que apenas a valorização histórica da literatura.

As experiências com a leitura podem ocupar diversos espaços sociais, mas o principal espaço de socialização da literatura é o ambiente escolar, pois envolve uma variada gama de possibilidades com a leitura literária. É no espaço escolar que a literatura, inegavelmente, passará pelo processo de escolarização, que pode favorecer ou não o desenvolvimento leitor dos alunos.

Magda Soares, no artigo “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (1999, p. 28), afirma que é inevitável que ocorra a escolarização da literatura, pois todo conhecimento formal passa a ser escolarizado quando adentra nesse ambiente. No entanto, é possível que essa escolarização aconteça de maneira a preservar a leitura literária em si.

Sobre isso, Rildo Cosson também é enfático ao dizer que o que caracteriza a adequada ou inadequada escolarização da literatura está na escolha da metodologia escolhida para o ensino da disciplina. O autor ainda adverte sobre a necessidade de “fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2012, p. 23).

A questão principal a ser observada no trabalho com a literatura está na forma como essa escolarização é benéfica ou não à formação leitora do aluno. Em termos gerais, a literatura deve ser adequadamente escolarizada, propondo-se estratégias que realmente favoreçam a constituição de novos leitores. O que incomoda nas propostas de leitura literária

é que, na maioria das vezes, esse processo está desvinculado do contexto social do aluno, levando-o a resistir à literatura.

É sabido que a formação de um leitor passa por vários ambientes. A família e a escola constituem-se nas instituições que mais convergem para a formação leitora, sendo que o primeiro ambiente se encontra ligado a condições sociais, econômicas e culturais que de alguma forma desfavorecem a prática da leitura, pois grande parte das famílias não cultuam o hábito da leitura. A promoção da leitura literária não é só papel da escola, mas está delegada frequentemente a ela. Isso a torna responsável por propor situações de leitura que multipliquem a capacidade leitora do aluno. Assim, a comunidade escolar torna-se referência quanto às práticas de leitura com a literatura, devendo construir estratégias que extrapolem a simples exigência curricular. Cabe a ela, portanto, a tarefa de reforçar o vínculo entre prazer, leitura e conhecimento.

Nesse sentido, o grande desafio que se estabelece no contexto de ensino da literatura é conseguir integrar as práticas de leitura literária às experiências individuais que cada leitor desenvolve ao construir os sentidos do texto. A capacidade de aliar ensino e experiências de leitura é que ajuda a formar o conhecimento nas aulas de literatura.

Contudo, nota-se que leitura literária desenvolvida em sala de aula tem se consolidado como uma atividade obrigatória na rotina dos estudantes. A leitura como atividade construtora de sentidos é uma prática pouco realizada nas instituições escolares. Não há, por parte dos alunos, a descoberta do prazer da leitura. Essas situações não estimulam o aluno a uma leitura prazerosa, mas orientam seu entendimento de que a literatura está fora do seu alcance, é complexa e distante de sua realidade. A maioria dos estudantes a vê como uma disciplina do currículo que precisam decorar para fazer uma prova ou para prestar vestibular.

Questiona-se, aqui, o artificialismo com que leitura e texto literário são tratados ao se optar por atividades e exercícios isolados que não favorecem a leitura como prática social e cultural construída pelo aluno. Com a imposição de leituras com o propósito de cumprir o currículo escolar, o aluno passa a entender a leitura como prática forçosa, que não considera as suas preferências individuais. A obrigação de leituras puramente escolarizadas não produz um leitor que encontre sentido no texto que lê, apenas promove a deficiência na produção e compreensão da leitura. A escola, enquanto formadora de leitores, deve se preocupar com esse aspecto, pois, segundo Ângela Kleiman (1996, p. 24), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

Para alcançar esse fim, o aluno deve ser orientado na compreensão da leitura, bem como na função social da literatura. Ao encontrar a relação entre texto e sua realidade, ele perceberá a leitura como espaço de produção de sentidos que dialogam com a sua vida. Abordar a função social da literatura é uma forma de mostrar ao aluno uma possibilidade de leitura do mundo.

A escola entra nesse processo como a principal responsável por proporcionar aos alunos as condições necessárias para desempenharem a leitura como função social. A aprendizagem da leitura perpassa os conhecimentos escolares, pois a leitura ocupa um lugar de destaque nesse ambiente, tido como propício para o ensino de leitura e onde se desenvolvem as competências e as habilidades esperadas para a formação do indivíduo.

O professor, portanto, deve estar atento à escolha e seleção dos textos literários, considerando os interesses e a capacidade que cada aluno tem para interpretá-lo. O aluno precisa reconhecer que tem liberdade na escolha de seus textos, pois a descoberta do prazer da leitura passa pelo respeito à integridade e às diferenças que cada um apresenta.

1.3 A leitura literária como prática social

Sabe-se que a leitura é um dos pilares no processo de ensino-aprendizagem, por contribuir para a construção de criticidade e a formação de ideias acerca dos diversos temas abordados na sociedade. De acordo com Joseane Maia, “a leitura é uma atividade necessária não só ao projeto educacional do indivíduo, mas também ao projeto existencial, e que, além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político” (MAIA, 2007, p. 29).

Com base nessa constatação, deve-se pensar o trabalho com a leitura sob o seu aspecto cultural e social, não apenas do ponto de vista linguístico. Isso implica que o aluno deverá experienciar o ato de ler como uma ação social e cultural, tendo ele uma participação mais dinâmica na interação texto/leitor. A significação do texto deve ser considerada durante todo o processo de leitura.

A leitura deve permitir ao aluno a utilização de estratégias que o ajudem no entendimento e na compreensão do texto, e de que maneira o leitor aja sobre o mesmo, conforme sua leitura avança. É importante que o leitor esteja completamente envolvido na leitura, tornando-a significativa para ele, sendo essencial que esse momento parta inicialmente

da mediação do professor, que ao propor uma nova forma de leitura instigue o interesse do aluno pelo texto. Entende-se, então, que:

Uma parte da leitura crítica deveria incluir a exposição a situações diferentes de leitura (desde situações institucionais a situações de lazer), para capacitar os alunos na identificação de graus diferentes de liberdade de leitura associados a cada situação e para desenvolver flexibilidade no leitor (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 111).

A leitura pode ser pensada como uma aprendizagem em que se constrói um processo particular de construção de conhecimentos a partir das experiências dos alunos, incrementadas pelo conhecimento formal ofertado pela escola, quando oportuniza diferentes tipos de texto, acompanhados de atividades diferenciadas em que se prioriza a leitura pura do texto e as trocas de ideias e sentidos entre o grupo.

Ao saber que a verdadeira função da escola está pautada não somente em ensinar o aluno a ler e escrever, mas fazer com que faça usos adequados dessa tecnologia no seu cotidiano, o aluno deve ser envolvido em práticas sociais de leitura e escrita. Isso se faz, a priori, com a apreensão das técnicas de leitura e de escrita, mas, inevitavelmente, considera-se importante que o aluno tenha acesso a diferentes portadores de textos, que se consolidem de fato como material de leitura.

Segundo Turchi e Tietzmann Silva, no livro *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*, “a atividade de leitura é eminentemente social. Ela o é pela aprendizagem que todo leitor atravessou nos diversos ciclos de sua formação e de sua escolaridade” (TIETZMANN SILVA; TURCHI, 2006, p. 22).

Na atualidade, a leitura é vista como o instrumento responsável pelo processo de formação sociocultural, considerando a sua aquisição até a sua prática. No entanto, percebe-se que o trabalho de educar por meio da leitura está sendo dispensado apenas aos professores, eximindo os pais e responsáveis dessa atividade que, antes de tudo, deve ser transmitida como algo livre e natural.

Cosson (2012) ressalta a prática da leitura literária de um ponto de vista diferente, ao trazer à tona uma literatura como atividade eminentemente pensada e esquematizada, que se propõe ao planejamento e replanejamento de suas práticas de leitura.

Nesse sentido, a escola deve contar com diversos aparatos que ajudem na difusão da prática da leitura, pois, tradicionalmente, sempre manteve uma relação direta com a proposição de leitura literária, com o intuito de difundir entre sua clientela conceitos e

comportamentos inerentes à literatura. Em especial, na tradição brasileira, isso fica mais perceptível quando se trata da literatura feita especificamente para o público infante juvenil.

A veiculação da leitura literária dá-se primeiro por meio da escola, espaço concebido como propagador da instrução formal e onde a maioria das práticas leitoras de fato acontece. Talvez por isso, esse espaço tenha se consolidado, até a atualidade, com uma aliança ideológica entre escola e texto literário.

Entende-se que a prática da leitura deve ser influenciada desde o início da infância, destacando habilidades inerentes a essa fase de vida em que as crianças detêm com maior facilidade a aquisição do conhecimento que lhes é oferecido. Para isso, deve existir uma interação da família com a escola no intuito de desenvolver a habilidade da leitura, observando a idade e o tipo de literatura que deve ser ofertado à criança e ao adolescente.

No entanto, a leitura tem-se afastado do cotidiano dos indivíduos, principalmente daqueles profissionais que deveriam ser os mediadores entre texto e significado, mas também por todos aqueles que passam pelo processo educacional em que se exige a transmissão de conhecimentos, valores e costumes necessários à convivência dos indivíduos. Ler, então, significa mais que a decodificação linguística, mas prover algum sentido ou significado ao texto lido.

Entender que a leitura se constitui em um exercício importante do processo de aprendizagem, constatada a partir do domínio da linguagem e da aquisição do saber, faz-se necessário ressaltar que a postura adotada pela escola ainda é muito tradicional e não contribui claramente para o que seja a leitura.

Alunos que passam pela escola e só memorizam normas e regras gramaticais ou classificam os textos dentro de uma abordagem tipológica não desenvolvem as competências ideais e necessárias a um leitor. Desvincular-se dessa concepção requer a compreensão de leitor como construtor do processo de leitura, não aquele que apenas recebe informações.

Para que isso se realize, tem-se, então, a leitura para fruição, que traz na definição do próprio termo fruir o contexto de usar, ser instrumento para determinada meta ou como resultado de uma busca. Traz a ideia de algo prazeroso, de dominação do texto e da satisfação que ele deve promover ao leitor. Trata-se de uma atividade capaz de liberar emoções e contribuir para o surgimento de sensações que despertem o prazer de ler como um processo espontâneo e natural, conferindo liberdade e autonomia crítica ao indivíduo que a pratica.

Nessa perspectiva, a leitura de fruição é entendida como prática a que todos têm direito, servindo também como instrumento de propagação e produção de conhecimento. Ela

deve ter uma função social, e não apenas de reconhecimento de símbolos linguísticos, como habitualmente tem ocorrido com o ato de ler. Esse processo precisa ter uma relação mais livre, exigindo do leitor a compreensão e a crítica do que foi lido.

Assim, Joseane Maia (2007, p. 29) compreende que o processo de leitura encontra-se revestido de um poder considerável ao assumir uma grande importância na educação, quando questiona a prática da leitura no ambiente escolar e de que forma essa prática deve realmente acontecer nas escolas.

A utilização do texto literário na escola está particularmente relacionada com a formação do leitor. Isso se manifesta, desde cedo, quando a criança entra em contato com diversos objetos de leitura. A construção da capacidade leitora do indivíduo vai gradativamente sendo construída, com leituras simples até chegar às mais complexas. Essa exposição ao texto literário, seja ele de qualquer gênero, é capaz de promover a autonomia leitora no aluno e a conquista da ampliação de visão do mundo, vivência de novas experiências, exercício da imaginação, aumento dos conhecimentos sobre o processo de leitura e o uso competente dos códigos verbais e visuais, tendo como consequência uma formação leitora mais crítica.

Aprender a ler constitui-se, então, em uma função social processada em uma relação interativa entre leitor e os processos cognitivos envolvidos na elaboração pessoal das estratégias de decodificação e compreensão. Dessa forma, a construção da leitura compreende um contexto em que informações específicas motivam a prática da leitura. Essa motivação está intrinsecamente relacionada à competência cognitiva despendida pela criança na ativação durante a leitura.

Em concomitância com essa afirmação, a personalidade do indivíduo também pode ser desenvolvida a partir da habilidade da leitura, transformando a atividade antes vista como exigência escolar em costume naturalmente apreciado entre os alunos. Assim, Maria Salete Daros de Souza, no livro *A conquista do jovem leitor: uma proposta alternativa*, problematiza a importância da leitura na formação leitora quando enfatiza que:

A leitura também contribui para a formação do ser humano, uma vez que oferece assuntos para reflexão e experiências que possibilitam o despertar das emoções e estabelecimento de parâmetros, desencadeando a auto compreensão e a compreensão do mundo (SOUZA, 1998, p. 17).

Isso leva ao entendimento de que a leitura solicita do aluno a utilização de estratégias que o ajudem na compreensão do texto e de que maneira o leitor age sobre o mesmo,

conforme sua leitura avança. É importante que o leitor esteja completamente envolvido na leitura, tornando-a significativa para ele.

No contexto de promoção da leitura, verifica-se, via de regra, que a habilidade de leitura é construída com vistas a proporcionar ao educando possibilidades de leituras diversas, essencial para quem necessita ler uma receita, bula de remédio, jornais, procurar emprego, ou seja, é importante para todos que fazem parte de uma sociedade que usa a escrita como código oficial de comunicação.

Sua prática constitui-se em um instrumento necessário para a adequada formação humana, já que o fato de a criança saber ler indica o conhecimento que tem da língua materna. Quando o ser humano nasce, passa a fazer parte de diferentes grupos, dos quais acumula experiências que se processam no decorrer de sua vivência escolar.

A leitura feita na escola tem como meta o consumo rápido de textos de diferentes gêneros e a classificação desses textos de acordo com a sua estrutura. Aspectos que envolvem o processo de leitura como discussões sobre os textos, troca de experiências e a interpretação coletiva de alunos e professor tornam-se atividades que, se relegadas a segundo plano, podem empobrecer a interação dos alunos com o hábito da leitura. Prioriza-se a quantidade de textos lidos e não a qualidade do material e as experiências vivenciadas pelo aluno durante a leitura.

Nessa imersão no universo da cultura letrada, o aluno desenvolve a habilidade de dialogar com o texto lido, quando se torna capaz de aprofundar em sua leitura e interpretar textos de maneira mais significativa. Nesse sentido, Isabel Solé, no livro *Estratégias de leitura*, em que apresenta algumas considerações sobre o ensino de leitura, afirma que este garante “a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 62).

Também é conveniente que, nessas situações, a leitura esteja mais próxima possível da vida cotidiana. Nela, quando se lê, obedece-se a algum objetivo e se constrói um significado para o texto levando em conta aquilo que é importante para todos e em função de seus objetivos.

1.4 A formação do leitor literário na escola

O desenvolvimento da leitura literária está condicionado a diferentes fatores intrinsecamente ligados à escola ou não, que oportunizam momentos de apreciação da leitura e faz com que o leitor se familiarize cada vez mais com o texto literário. No entanto, por questões sociais, históricas e culturais, o Brasil não apresenta, em sua totalidade, um número efetivo de leitores competentes — especialmente no que diz respeito à leitura literária. Isso tem refletido sobremaneira no gosto e no interesse das pessoas pela literatura, cada vez menos frequente. Realidade essa também percebida na escola, ambiente concebido como responsável pela disseminação e apropriação do conhecimento formal.

Levando em conta essa evidência, a escola surge como o espaço mais indicado para a prática e o desenvolvimento da leitura de livros literários, atribuindo-lhe o dever não só de ensinar a ler, mas também de ensinar o aluno na formação e no gosto literário. Assim, a relação entre escola e ensino de literatura deve se fortalecer constantemente para que a formação do leitor se concretize de fato na realidade dos alunos.

O desinteresse por parte dos educandos em relação à aprendizagem da literatura surge por motivos variados, que estão intrinsecamente relacionados à escola ou não. Das motivações advindas do ambiente escolar, destaca-se o tratamento destinado ao ensino da literatura, quando se imputa a ela apenas um caráter descritivo de obras, autores e estilos literários, não apresentando de forma alguma a prática da leitura literária em si. Outro fator determinante nesse processo de aquisição leitora diz respeito à frequência com que os professores de Língua Portuguesa destinam um tempo à prática da leitura em sala de aula, desmotivando o aluno, que não os percebe como exemplo de leitores.

Apesar de a escola configurar-se como o lugar mais propício para a prática da leitura de textos literários, nem sempre é nesse ambiente que ela se consolida. Isso porque a escola ainda não conseguiu vencer as dificuldades que a maioria dos alunos tem com a leitura de obras literárias. Essas situações, encontradas nos Ensinos Fundamental e Médio, reforçam a ineficiência das práticas adotadas até então para o trabalho com a literatura.

Quanto aos fatores extraescolares que perpetuam a falta de prática de leitura literária, podem-se elencar as questões sociais, históricas e culturais presentes na sociedade brasileira. Historicamente, a maior parte dos brasileiros nunca estiveram inseridos em uma cultura letrada que priorizasse a leitura de textos literários. Essa cultura foi se disseminando com o passar dos tempos, concretizando-se como fato. Em suma, a inserção dos indivíduos em contextos familiares onde não há o hábito de leitura também se caracteriza como fator de desinteresse das crianças pelos textos literários.

Nesse sentido, Paulino e Rosa reforçam que, no caso da literatura, uma grande parcela da população brasileira não lê obras literárias, nem frequenta os lugares em que se costumam ocorrer situações ligadas à literatura (PAULINO; ROSA, 2010, p. 85). A realidade que se tem a respeito da literatura no Brasil é preocupante e mais ainda porque revela o quanto as instituições formadoras no país não estão dando conta de preparar a criança e o jovem para maior interação com os textos literários.

Salienta-se que o papel da escola, enquanto instituição formadora, também é preponderante no desenvolvimento do hábito da leitura e, conseqüentemente, dos resultados positivos observados a partir dessa prática. Assim, é de suma importância que a oferta de títulos variados ocorra nos estabelecimentos escolares com o intuito de desempenhar um aumento na qualidade da leitura, da escrita e dos níveis educacionais como um todo.

A formação de leitores não significa que os alunos devam saber apenas ler, implica o uso competente dessa habilidade. Dessa forma, existe uma diferença entre dominar a tecnologia da leitura e o uso efetivo e competente do ato de ler. Concebida do ponto de vista do letramento, entende-se que essa leitura deve provocar reações revolucionárias no indivíduo, entretanto, é uma prática que objetiva não somente a leitura centrada na busca de informações, mas é aquela que traz conseqüências benéficas para o crescimento individual e social da pessoa.

De tal forma, ao se pensar a respeito do acesso à leitura, a criação e o abastecimento de bibliotecas com diferentes obras literárias não são suficientes para incentivar o interesse pela leitura, já que somente essa intervenção não garante que a prática leitora ocorra de fato. Faz-se necessário que esses espaços ofereçam possibilidades de mediação e de interlocução entre os textos literários, de maneira que a apreciação e a leitura sejam viabilizadas de forma concreta na vida do estudante.

Segundo o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), a formação de uma sociedade que lê é requisito essencial para a promoção e a inclusão de milhões de brasileiros que ainda não estão inseridos em um contexto completo de aprendizagem, tampouco têm acesso a todos os bens e serviços culturais que lhes assegurem uma estruturação econômica, social e cultural satisfatória (BRASIL, 2011, p. 21).

Nesse sentido, o incentivo e o fomento à leitura perpassam não somente pelas ações que priorizam a valorização e distribuição de livros literários, mas pela presença maior da produção literária na realidade dos alunos, bem como também das estratégias de mediação da

leitura, que, sem sombra de dúvida, corroboram para a efetivação da leitura ou da melhora das práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Somado a isso, é extremamente importante que o texto literário, assim como a leitura, ocupe um lugar especial no ambiente escolar, mais precisamente na aula de Língua Portuguesa, de modo que o ensino da literatura situe os alunos como sujeitos dentro de uma determinada comunidade e que, ao mesmo tempo, os coloque diante desse papel humanizador da literatura. Para isso, é necessário que o trabalho com textos literários assuma uma nova postura diante da realidade dos futuros leitores que adentram os espaços escolares.

Sobre a necessidade de mudanças no contexto de trabalho com a literatura, Graça Paulino ressalta:

As motivações para a leitura literária teriam que ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos (PAULINO, 2008, p. 65).

Nesse sentido, percebe-se o quão difícil é para a escola cumprir o seu papel de formadora de alunos leitores e apreciadores de textos literários. Por isso, é necessário que o texto literário circule na esfera escolar na sua integridade, que seu acesso seja mais democratizado e viabilizado na escola e fora dela.

É preciso que haja mais bibliotecas, espaços e projetos de leitura; mais campanhas de incentivo à leitura, além da promoção de outros eventos artísticos (teatro, cinema, feiras culturais, etc.). E, sobretudo, que no espaço escolar haja apreciadores de textos literários, isto é, mediadores que incentivem e falem de suas experiências enquanto leitores.

Documentos oficiais que tratam do ensino de Língua Portuguesa, como os PCN (1998), também apresentam algumas considerações a respeito do tratamento destinado à formação leitora, ao explicar que:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedade que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, MEC, SEF, 1998, p. 27).

Além disso, o trabalho com os gêneros da esfera literária auxilia no desenvolvimento do letramento literário. Nesse sentido, o documento recomenda que o ensino deva “contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (BRASIL, 1998, p. 26). Assim, o letramento literário amplia a visão e o entendimento de outras práticas leitoras sociais, como também pode colaborar para a apropriação de outras práticas de leitura.

A prática da literatura rompe os limites do tempo, do espaço e da própria existência humana. É possível que a leitura literária transcenda a fragilidade da simples decodificação de símbolos linguísticos, intensificando o caráter ficcional e reflexivo do texto literário. Tem-se, na literatura, uma maneira particular de fruição e aquisição de conhecimento.

No entanto, os resultados provocados pela prática da leitura serão observados quando houver uma interação do gênero e tema com o interesse do leitor, contribuindo para um crescimento satisfatório de seu processo de ensino-aprendizagem. Enfatiza-se aqui que o conhecimento só será eficientemente construído quando a leitura for o foco de interesse do leitor. Por isso, o ler não deve ser um costume imposto, mas idealmente motivado por uma curiosidade e um anseio de aprendizado, de encontrar e dominar o conhecimento que a obra oferece. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ressalta que:

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (BRASIL, 2006, p. 69)

Defende-se, então, uma escolha cuidadosa dos exemplares a serem lidos pelos alunos, diferenciando os textos literários de outras manifestações que não correspondam a essas particularidades. Isso significa que ao leitor deve-se propor:

[...] a leitura de obras diferentes desse padrão (leitura de *best-sellers* e de ficção juvenil) — sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2006, p. 70).

Formar um aluno leitor de textos literários é assunto amplamente discutido por estudiosos da área, que apontam a urgência de um letramento literário que consiga fazer com que o aluno leia obras literárias e a reconhecer a importância dos textos canônicos para sua

formação. Sustenta-se a importância de discutir com os educandos o quanto se fazem necessários a concretização e o uso do texto literário para o aluno.

Ao somar essas especificidades oferecidas pela prática da leitura, percebe-se um aumento no nível de conhecimento do leitor, observado após a leitura de diversos gêneros literários, além de estabelecer um comportamento demonstrado na melhora da escrita e da pronúncia. O costume de ler incentiva o leitor a desenvolver também a criatividade e o lado crítico, promovendo assim a elaboração e produção de outros trabalhos baseados nas outras obras lidas pelo indivíduo.

Alcançar esse objetivo pode não ser fácil, mas a formação de alunos leitores torna-se objetivo dos Ensinos Fundamental e Médio, e isso só se consegue com o contato intenso com textos literários, o que contribui positivamente com o que se pretende ao ensinar literatura na escola.

1.5 Aspectos envolvidos na mediação da leitura literária

O reconhecimento, nos dias atuais, acerca da importância da literatura na vida das pessoas, bem como das consequências que lhe são atribuídas quando a prática literária se faz presente ou ausente do cotidiano dos indivíduos. Essa discussão se manifesta, *a priori*, nas questões relacionadas às melhorias do desempenho literário do falante, englobando o leitor e as estratégias de leitura em um processo que busca a compreensão e conhecimento de mundo, em uma interface com a proposta literária.

No que tange ao processo de formação de leitores, o requisito principal para sua concretização é a motivação para a leitura, a qual tem ligações com diferentes fatores, tais como a própria formação leitora dos professores e as estratégias que auxiliam no processo de leitura.

Quando se inicia a trajetória de leitura, ainda antes da alfabetização, a contação de histórias para crianças, geralmente, vem acompanhada da presença visual do livro, concebida principalmente pelas ilustrações que permeiam a história contada.

Por isso, quando se fala em promoção da leitura literária na escola ou fora dela, pense-se, também, na maneira como nasce um leitor e por quais fases ou etapas ele passa para ir galgando sua formação leitora, traçando, ao longo do processo, estratégias que conduzam ao letramento literário. Isso leva a crer, como afirma a autora Ligia Cademartori, que:

Trata-se, sim, de introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação (CADEMARTORI, 2012, p. 65).

Ao conceber a leitura como prática social, que ultrapassa os limites impostos pela simples decodificação do código escrito, tem-se esperado que a proposição de leituras literárias culmine na vivência de experiências mais significativas para o leitor.

A leitura literária proposta na escola consiste na atualidade naquela feita por mera obrigação, em que os estudantes não perfazem o caminho do letramento literário, apenas leem mecanicamente as obras literárias que geralmente são cobradas para fins avaliativos ou no vestibular. Essa leitura, feita por motivos divergentes do proposto no letramento literário, não conduz o aluno ao objetivo esperado, qual seja, estabelecer com a obra literária o ato de ler literariamente. Essa prática tem sido abordada na escola de forma divergente, quando se propõem estratégias e metodologias defasadas, que obrigam o aluno à leitura de obras, preenchimento de ficha literária e escrita de resumos dos textos lidos, não condizendo com o verdadeiro ato de ler literatura.

De acordo com Cademartori (2012, p. 63), no seu livro *O professor e a literatura*: para pequenos, médios e grandes, em que a autora relata as relações do professor com a literatura, com os alunos e a mediação da literatura, a escola pública, antes vista como a difusora do conhecimento, tem deixado de lado esse papel, perdendo totalmente seu prestígio e autoridade, transferindo para outros meios toda a simbologia que permeia o espaço educativo.

Por seu caráter transformador, é esperado que a leitura literária desenvolva o senso crítico e criativo de quem lê, além de lhe dar condições de ampliar sua visão de mundo e, assim, construir novos conhecimentos. Isso implica fazer com que a leitura literária esteja presente no cotidiano dos estudantes, para que desse modo ele tome parte nesse processo de formação e consiga realmente construir um sentido para suas leituras.

As primeiras experiências de leitura estão associadas ao contato entre sujeito e texto. Mas, para que esse contato aconteça, geralmente é necessário que se faça por meio da mediação de um leitor mais experiente que aproxime esse provável leitor do texto literário. A contribuição de um leitor já formado ajuda-o a realizar associações entre os elementos da escrita literária até então desconhecida.

A mediação da leitura, por ser um importante fator na formação do leitor, permite que o indivíduo exercite sua capacidade leitora. Isso é possível quando o sujeito iniciado no processo de leitura recorre ao auxílio de mediadores, que podem ser um membro da família ou outro que faça parte de seu convívio social.

Logo, a proposta de ensinar a ler textos literários perpassa de forma contínua a mediação do professor, a quem é atribuído o papel de mediador das práticas que podem vir a despertar no educando o gosto e o interesse pela leitura, reforçando-se as características literárias que se propõe a educar a sensibilidade do aluno, fazendo-o perceber a beleza presente nos textos, que instiga e enriquece suas experiências de vida. Mas, para que isso aconteça, é imprescindível que o professor não somente tenha gosto pela leitura literária, mas que também seja um mediador da prática de leitura de textos literários na sala de aula. Assim, como afirmam Paulino e Cosson, no livro *Leitura literária: a mediação escolar*, “para transformar alunos em leitores, a escola tem de mobilizá-los internamente. Precisa mostrar a leitura como uma atividade interessante e desafiadora, que contribua para a autonomia e independência” (PAULINO; COSSON, 2004, p. 109).

O papel do professor enquanto mediador desse processo está em auxiliar os alunos de acordo com as necessidades que apresentam no decorrer da aprendizagem da leitura. Mediar a prática da leitura literária na escola contribui sobremaneira para a formação leitora do aluno, que, com os incentivos adequados, pode estabelecer maior contato com os livros.

É por meio do ato de ler que as pessoas captam o conhecimento e o transformam para fins de seu aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Ela possibilita a emancipação do indivíduo e o faz assimilar os valores que a sociedade perpetua. Segundo Zilbermam (1993, p. 26), ler deixa de ser um ato mecânico de decodificação, mas se converte no que se costuma denominar de processo de compreensão que induz às ideias centrais, inferências, descoberta dos pormenores e conclusões acerca daquilo que se lê.

E é em busca dessa literatura, que além de garantir o prazer da leitura, também propicie ao leitor uma forma de não alienar-se passivamente, que provoque no leitor uma tomada de consciência e atenção, exigindo-lhe uma participação efetiva no desenvolvimento de sua formação como leitor.

Dessa forma, quanto mais cedo a criança tiver acesso aos livros, tendo a leitura como fonte de prazer, diversão e conhecimento de mundo, maiores serão as chances de ela se tornar um adulto leitor. Assim, o trabalho com a literatura na escola, quando iniciado precocemente, é capaz de construir significados para os alunos, desenvolvendo o interesse pela leitura. Isso

implica o envolvimento completo da instituição escolar, que, por sua relação direta com a literatura, deve ser a maior incentivadora na formação do aluno/leitor.

Estimular o gosto pela leitura literária pode não ser tão fácil, mas o educador pode munir-se de subsídios e metodologias que instrumentalizem tal prática dentro e fora do ambiente escolar. Os professores de Língua Portuguesa, responsáveis pela área da literatura, devem organizar sua prática docente de forma a promover nos alunos algumas capacidades.

Entre as capacidades que se espera de um aluno que esteja em processo de formação leitora, algumas se destacam, por exemplo, o contato cotidiano com o livro literário. Mesmo que o objeto em si não seja capaz sozinho de despertar o interesse do estudante pela leitura literária, é importante que o professor incentive sempre seus alunos à leitura de textos literários. A familiarização com a escrita literária é outro aspecto importante nesse processo, pois é interessante que o educando não apenas leia textos literários, mas que de alguma forma exponha, através da escrita literária, as reflexões acerca de suas leituras e suas próprias criações literárias.

Essas capacidades devem ser estimuladas nos alunos desde o início da vida escolar, mas, quando isso não acontece ou é feito de forma ineficaz, é possível que o professor de Língua Portuguesa o faça com os alunos que se encontram no segundo ciclo do Ensino Fundamental. De início, o costume pela leitura e posteriormente o aprendizado de letras, formação de palavras e interpretação estão, de maneira intrínseca, relacionados com a apreciação de tipos literários pelo aluno, mostrando, então, o prazer espontâneo dessa prática e promovendo uma variedade de gostos de leitura ao longo do processo de ensino, haja vista que o professor deverá apresentar ao aluno outros tipos e gêneros literários.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), ressaltam que a escola e os professores devem se responsabilizar pela efetiva transmissão do conhecimento, por meio de métodos e uso de técnicas inovadoras, com o intuito de capacitar melhor os seus alunos para a aquisição dos saberes (BRASIL, 2006). Assim sendo, a leitura é uma das técnicas que podem ser utilizadas para melhorar o desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação.

A proposta de trabalho com a literatura para os anos finais do Ensino Fundamental pode estar pautada em subsídios metodológicos que concentrem sua atenção na formação desse tipo específico de leitor. Dessa forma, a utilização de contos torna-se um dos instrumentos viáveis no desenvolvimento da prática literária para a formação dos educandos.

Essa proposição baseia-se no fato de esses textos se enquadrarem em um tipo de leitura mais convidativa para os alunos, tanto pelo formato quanto pelas temáticas mais acessíveis ao gosto dessa faixa etária. O uso desse tipo de texto como proposta de leitura literária remete ao trabalho com um gênero específico: o conto fantástico, que pode ser inserido no cotidiano da sala de aula e ser um instrumento de aprendizagem da leitura.

Essa literatura fantástica encanta e, dessa maneira, pode ser caminho para formação do novo leitor, tal o interesse desses alunos por questões ligadas ao mundo fantástico. Nelly Novaes Coelho, no livro *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, faz uma abordagem sobre o percurso da literatura infantil e afirma que “o atual renascimento da fantasia, do imaginário, da magia, do ocultismo... Na literatura para crianças e adultos, o mágico e o absurdo irrompem na rotina cotidiana e fazem desaparecer os limites entre o real e o imaginário” (COELHO, 2000, p. 26).

Para esse fim, a escolha de textos para leitura em sala de aula e para leitura extraclasse poderá observar critérios como tamanho, independentemente do tempo disponível. Nas leituras em sala de aula, serão utilizados os contos por se tratar de textos curtos que possibilitam a leitura em sala de aula, apresentando narrativas do cotidiano e conhecimentos, hábitos e costumes comuns aos estudantes.

Essa escolha partirá do reconhecimento do papel fundamental que os textos curtos com linguagem acessível possam ter na formação dos alunos leitores, visando inclusive suprir as necessidades dos alunos que em muitos casos só têm acesso a esses textos na escola.

A proposição de leitura desses textos pode ser feita a partir de dinâmicas ou estratégias de leitura variadas, nas quais se destacam práticas lúdicas para a leitura dos textos, como dramatizações e peças teatrais, aulas de leitura compartilhada em que o professor e aluno questionam e comentam o texto lido, círculos de leitura, bem como a integração do texto literário com outras formas de manifestação artística, como músicas, filmes, entre outros.

Solé (1998, p. 133) também apresenta algumas estratégias de trabalho com a leitura, nas quais podem ser utilizadas estratégias como: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de respostas a perguntas, tratando-se de práticas que tanto podem ocorrer durante a leitura quanto em atividades posteriores a ela.

Sob essa perspectiva, é necessário planejar práticas de leitura em que seja possível levantar informações acerca do texto trabalhado, levando em conta os conhecimentos prévios do aluno. É preciso que este passe a utilizar estratégias diferentes das habituais durante a prática de leitura e a construção de significados dos textos literários lidos.

Com base nas concepções de estudiosos no assunto, destacam-se algumas estratégias e ações que conduzem o trabalho com a literatura na escola e fora dela. Cosson (2012) apresenta algumas estratégias de trabalho, fundamentadas nos princípios da sequência didática, que podem ser realizadas com alunos do Ensino Fundamental (sequência básica) e Ensino Médio (sequência expandida).

Para trabalhar especificamente com o Ensino Fundamental, o autor propõe a utilização da sequência básica, pois considera que as ações empreendidas na interação leitor/leitor podem promover o diálogo e a interação entre os leitores. Essa sequência é dividida em quatro etapas e compreende basicamente as fases da motivação (momento em que se prepara o aluno para a leitura do texto literário), introdução (aqui acontece a apresentação de autor e obra a ser lida), leitura dos textos (leitura dos textos de forma compartilhada ou individual) e interpretação (construção coletiva ou individual dos sentidos do texto).

A última fase da sequência proposta por Cosson, em que são explorados os sentidos e os significados do texto literários, poderá ser embasada a partir de questionamentos mediadores ou por meio de atividades interativas que estimulem os alunos na formação do gosto literário.

Essa estratégia apresentada não é a única a ser utilizada pelos educadores, mas é preciso que a escolha aconteça a partir das necessidades leitoras do público que atende. O importante aqui é a maneira como o texto literário será recepcionado pelo leitor e como analisa de forma crítica o texto lido.

Ainda sobre o trabalho com a leitura em sala de aula Isabel Solé também apresenta algumas estratégias a serem feitas com a leitura, dividindo-as em três etapas diferentes que compreendem atividades do antes, o durante e o depois da leitura. Para a autora, o antes da leitura constitui-se na atividade que explora os conhecimentos prévios do aluno, adiantando a temática do texto através de informações como título e imagens.

Quanto às atividades de durante a leitura, a autora aponta que nesta etapa o professor estabeleça como estratégia o momento de compreensão da mensagem presente no texto, a seleção e organização de informações mais importantes, bem como a confirmação ou não das informações previamente elencadas durante a pré-leitura, que se realiza na etapa anterior a esta.

Já em relação a etapa para depois da leitura, Solé esclarece que após a realização da leitura faz-se uma análise mais detalhada sobre o texto com o objetivo de refletir acerca do assunto lido, objetivando constatar as diferentes concepções a respeito do tema. Ainda nesta

etapa, realiza-se a discussão oral, análise e atividade de registro que pode ser a escrita de um resumo ou a releitura do texto.

Outra estratégia que o professor pode utilizar é a técnica da oficina de leitura sugerida por Cosson (2012) que, de acordo com o autor, consiste em momentos específicos para o trabalho e ensino da leitura. Essas oficinas começam com a leitura feita de forma silenciosa e em voz alta, contando inclusive com a participação direta do professor durante a leitura. Além da oficina, o autor sugere a técnica do andaime caracterizada pela proposição de atividades usadas metaforicamente como um instrumento para a elevação progressiva dos estudantes durante a realização das leituras. As técnicas citadas anteriormente podem ser acompanhadas pela técnica do portfólio que consiste na realização de atividades de registro em que se utiliza a produção de resumos, diários ou relatos de leitura, reescrita de textos, entre outros.

Em qualquer uma das estratégias apresentadas professor é visto como o incentivador de um hábito que deverá ter se iniciado dentro do âmbito familiar. Assim, quando da inserção da criança na vida escolar, esta já terá noções de leitura, mesmo sem uma iniciação básica de alfabetização e letramento.

1.6 Letramento literário e suas implicações para o ensino da literatura

A escola é reconhecida nos dias atuais como a instituição a quem se delega a responsabilidade de prover a educação formal às pessoas. É nesse espaço que os processos de alfabetização e de letramento acontecem, concorrendo para a disseminação de habilidades, valores e atitudes nos alunos, destacando-se inclusive a àquelas habilidades relacionadas à formação do leitor.

A aquisição de habilidades de leitura e escrita, no entanto, não se consolida de maneira espontânea na vida das pessoas, mas a partir de um processo de alfabetização e das práticas de letramento, processo esse também importante e indispensável para a formação escolar do indivíduo.

Ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado. Um indivíduo pode ser alfabetizado porque tem conhecimento da leitura e da escrita como simples atos de decodificação, mas o ser letrado, além de saber ler e escrever, é capaz de fazer o uso social das habilidades adquiridas durante a alfabetização, respondendo de maneira adequada às demandas impostas pela sociedade.

Torna-se relevante ressaltar a necessidade de interagir o trabalho da leitura com as necessidades do leitor em potencial, ao ressaltar a importância da leitura literária para sua aprendizagem. Porém, há uma linha de pensamento que afirma que as crianças já se inserem no ambiente escolar letradas, baseada na ideia de que as primeiras experiências com letras e palavras tidas com a família são suficientes para fazê-las conhecedoras do alfabeto e da formação de palavras.

Essa realidade compromete o bom andamento do letramento e conseqüentemente da prática literária, uma vez que, apoiados nesse entendimento, os professores não veem os seus educandos como leitores, excluindo-os do desafio de aprenderem novos conhecimentos e aprimorarem o que lhes foi ensinado. Segundo Sousa (2009), isso pode estar acontecendo porque:

A distância entre os leitores e esses textos sinaliza a ausência de uma prática de leitura de textos que não estão diretamente relacionadas ao cotidiano. O leitor até ensaia uma leitura-estudo: tenta, tenta e não consegue. Falta quem ensine, quem forneça pistas, chaves que facilitem a caminhada interpretativa do leitor (SOUSA, 2009, p. 12).

Devido a sua importância, a definição do termo letramento ainda é complexa e se traduz a partir da consolidação de fenômenos dicotômicos e ao mesmo tempo complementares, quais sejam, a leitura e a escrita. Como prática social, o processo de letramento concebe-se, primordialmente, em uma dimensão social e coletiva, não sendo um atributo exclusivamente pessoal.

Atualmente, conceitua-se letramento “como um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 2008 p. 11). Essa definição aponta o letramento como a condição necessária para o uso competente da escrita dentro dos mais diferentes contextos sociais, determinando também os efeitos da escrita nesses mesmos contextos.

Assim, a prática do letramento na escola define-se como uma diversidade de práticas sociais de leitura e escrita, que concorrem para a formação do educando, estando essas práticas associadas ao uso competente da leitura e da escrita no seu cotidiano. Essa competência relaciona-se não somente à concepção literal do ato mecânico de ler e escrever, mas a sua aceção de leitura e escrita como prática social.

Dessa maneira, a inserção do conceito de letramento nas discussões em políticas públicas educacionais concorre para alavancar o processo de formação educacional. E, em um país democrático como o Brasil, o letramento deve ser privilégio de toda a população. Isso ressalta não somente o direito à alfabetização, mas também ao letramento, ou melhor, aos vários tipos de letramentos, dos quais se destaca também o letramento literário.

Considerando o letramento e, dentro dele, o letramento literário, percebe-se que a escrita toma outra dimensão quando adentra o campo dos estudos literários, tratando-se da escrita literária e seu aspecto ficcional, e não apenas das demais formas de escrita. Os objetivos que permeiam o letramento literário são diferentes e se realizam em contextos também distintos, com os quais se está acostumado.

Dessa forma, chama-se a atenção para uma questão importante sobre o letramento literário, que se refere à aquisição e ao desenvolvimento das competências e habilidades da escrita e leitura literária, além do seu uso nas relações sociais em que as pessoas se encontram envolvidas durante o uso efetivo da língua.

A apropriação da leitura e da escrita literária objetiva a formação de leitores/escritores, mas também oportuniza a significação e apropriação da literatura, consistindo, então, em um dos princípios para a efetivação do letramento literário. Cosson enfatiza que:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, 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 (COSSON, 2012, p. 12).

De maneira geral, o letramento literário trabalha com a literatura em seu sentido literal e sua realização com a prática de leitura literária no cotidiano do indivíduo. Para isso, é necessário que tal processo seja inserido no ambiente escolar, como uma das etapas de grande importância para a formação do cidadão.

Nessa perspectiva, a meta do letramento literário não é apenas a aquisição de habilidades de ler textos ou gêneros literários, mas a compreensão dessa leitura, tornando-a significativa para quem se utiliza da prática de leitura. Dessa forma, entende-se o letramento literário como o meio ou a estratégia que direciona, fortalece e amplia as diferentes formas de ler literatura, oferecendo aos alunos uma educação literária que os torne proficientes, dentro e fora da escola, ou seja, que façam uso social da literatura.

O uso da literatura como método de melhorar o processo de ensino, principalmente no que se refere ao letramento e à escrita, está intimamente ligado ao planejamento diário do professor, pois é necessária a utilização de literatura na formação de estudantes com estrutura cognitiva e base intelectual.

Especificamente, as estratégias de leitura literária encontram-se simbolicamente traduzidas a partir da apreciação de textos literários e da própria escrita literária. O letramento literário consiste, então, no desenvolvimento da leitura e da escrita literária com vistas à formação do leitor em sua plenitude leitora, captando não somente a manifestação do livro em si, mas também aumentando o alcance da literatura e a interação que se tem com as demais formas de manifestação literária, presentes no seu cotidiano.

Baseadas nas concepções de leitura e literatura, as práticas de letramento literário que existem presumem que é possível ensinar a ler e a gostar de literatura. Ao que parece, o aprendizado da literatura infanto-juvenil é fator condicionante para que o leitor passe a gostar efetivamente de ler textos literários. Assim, faz parte da abordagem do letramento literário propor a formação do leitor, mas sem comprometer sua autonomia, tampouco a fruição que permeia a leitura de literatura.

A melhor maneira que se tem para ensinar a ler literatura é possibilitar ao educando que ele se arrisque nas suas leituras ao interagir de forma pessoal com os textos. Essa postura, quando parte do professor que se manifesta aberto às leituras dos alunos, pode facilitar na observação da leitura produzida pelos alunos, o que contribui para a proposição de estratégias mais próximas do letramento literário.

Com essa consciência em torno da leitura como prática social, pode-se inferir que os textos literários devem ser lidos a partir dessa mesma ótica revolucionária e social. Isso implica fazer a leitura de textos literários de maneira literária. Nesse sentido, ao estabelecer diversas formas de se fazer a leitura literária, a literatura por si só deixa de ser estática. A utilização desse conceito no campo literário torna-se muito pertinente, uma vez que se fundamenta na proposta do letramento literário.

É através da literatura que o leitor, a partir da obra literária, consegue criar para si sua própria estrutura de mundo, concebida por meio de uma subjetividade e de uma visão de si mesmo e de tudo o que está a sua volta.

Dessa forma, a proposta do letramento literário não se estagna na exigência de que o aluno leia uma determinada obra literária e, ao final, preencha uma ficha com dados da leitura

ou faça uma prova. É necessário que a leitura seja construída a partir de eventos que desenvolvam a proficiência e a maturidade leitora do aluno.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

2. Percurso metodológico

Seguindo a perspectiva de que a leitura proporciona prazer e desenvolve a intelectualidade do indivíduo leitor, o presente trabalho foi elaborado a partir da leitura prévia e análise de obras sobre contos fantásticos, destinados ao público infantojuvenil e com características específicas que abordam o cotidiano vivenciado pelos seres humanos mesclando-o com fatos irrealis e fantasiosos.

Para a elaboração de um trabalho que aborde as dificuldades bem como as consequências da literatura em sala de aula, torna-se relevante a utilização de métodos diferenciados no que tange à coleta e seleção de materiais, considerando que alguns títulos devem estar discorrendo sobre o assunto, além de destacar a importância da leitura para determinado público-alvo.

Desse modo, recorreu-se a uma metodologia que abordasse o uso de bibliografias acerca do tema em questão, bem como o uso de livros literários para a realização da intervenção. O processo investigativo denota uma seriedade do autor do trabalho ao lançar títulos a sua pesquisa, visto que sua análise pode favorecê-lo, aumentando a sua credibilidade e interligando a teoria buscada na bibliografia de apoio com a prática abordada nas leituras literárias.

Tratou-se de uma pesquisa voltada para a intervenção na sala de aula e que prioriza a mudança da prática educativa. Essa metodologia define-se como o processo de aplicação de um plano de ações, idealizadas especificamente para atingir um resultado desejado, buscando reduzir a distância entre os alunos e os livros literários. Para atingir essa meta, foi definido o planejamento de sequências didáticas, voltadas para a melhoria do tratamento literário no ambiente escolar.

Foram utilizadas na referida pesquisa diferentes fontes de coletas de dados, tais como: pesquisa bibliográfica, pesquisa-ação e observações sistemáticas das atividades realizadas. Por meio dessas fontes, observaram-se aspectos relacionados ao propósito estabelecido pela pesquisa, contextualizado na formação do leitor e na importância da literatura.

Por pesquisa bibliográfica, entende-se como o apanhado teórico acerca do tema, que se constitui em fornecimento de dados atuais e relevantes para o trabalho. Nesta pesquisa, foram consultados autores reconhecidos na área literária, que contribuem, sobremaneira, para a temática da pesquisa, entre os quais se destacam Ligia Cademartori, Antoine Compagnon,

Rildo Cosson, Graça Paulino, PCNs de Língua Portuguesa, Magda Soares, Afrânio Coutinho, Regina Zilberman, Isabel Solé, Ângela Kleiman, Tzvetan Todorov, Marisa Lajolo, Roland Barthes, Nelly Novaes Coelho, OCEM, Michel Thiollent.

Para a coleta de informações referentes à pesquisa, utilizou-se como padrão a pesquisa-ação, acompanhada de observações da prática adotada. Segundo Roberto Jarry Richardson (2011), a pesquisa-ação tem como objetivo produzir mudanças durante a execução da pesquisa.

Diante da proposta de intervenção, o trabalho com textos literários se pautou na leitura constante de diferentes textos e temáticas. Para esse fim, foram escolhidos textos para leitura em sala de aula, bem como foram observados critérios como extensão dos textos e tempo disponível para a intervenção. Nas leituras em sala de aula, foram utilizados os contos, por se tratar de textos curtos que possibilitam a leitura em sala de aula e trazer narrativas que chamariam a atenção dos estudantes.

Essa escolha partiu do reconhecimento do papel fundamental que os textos curtos com linguagem acessível possam ter na formação dos alunos leitores, visando inclusive suprir as necessidades dos alunos que em muitos casos só têm acesso a esses textos na escola.

Os contos escolhidos filiam-se a uma vertente identificada como contos fantásticos, pois se trata de uma corrente literária que se volta para a construção de narrativas de acontecimentos inexplicáveis que adentram o universo real do leitor, ao se defrontar com fatos absurdos em situações do cotidiano. Segundo Todorov (1981, p. 16), o conto fantástico pertence ao gênero literário em que há a presença do real e do imaginário na narrativa.

Observa-se que a introdução dos contos na escola tem uma importância significativa na formação da criança como ser social e como leitor. E é nesse momento que a leitura na sala de aula pode ser aproveitada, fazendo uso de textos diferenciados e instigantes para o aluno.

Para isso, foram selecionados textos de autores nacionalmente conhecidos e reconhecidos na área literária para subsidiar a leitura, discussão e análise na sala de aula. As escolhas de texto foram pautadas na compreensão de mundo dos adolescentes e nos gostos dos mesmos.

Essa proposta teve como objetivo facilitar a proposição das leituras, sem que haja imposição de livros, como é feito atualmente nas escolas, respeitando as preferências dos alunos.

Tal estudo, pautado na pesquisa-ação, teve como objetivo a realização de um plano interventivo, que compreendesse interferir significativamente na atual metodologia de

trabalho com os textos literários. Ao mesmo tempo, a pesquisa buscou valorizar a presença constante do investigador, que se propôs a observar o espaço em que atua.

Após a aplicação da intervenção, os dados observados foram classificados de forma sistemática, por meio de comparações entre as atividades e ações planejadas para esse fim. Essas comparações possibilitaram maior clareza e organização da última etapa do estudo, que é a elaboração do relatório da pesquisa.

2.1 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa teve como finalidade agir de forma significativa nas práticas de leitura literária de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando aspectos referentes às habilidades de leitura, norteados pelo letramento literário, visando à contextualização e à qualidade do ensino de literatura para essa clientela.

A escola escolhida para a realização da pesquisa é uma instituição pública estadual e se encontra localizada na zona urbana do município de Janaúba/MG. Importante deixar claro que a referida escola foi escolhida por se tratar do mesmo local de trabalho e atuação da pesquisadora. Esse fator facilitou o momento de recolhimento de dados, uma vez que a pesquisadora faz parte do quadro de funcionários e já está ambientada com o local e os sujeitos estudados.

A escola possui amplo espaço, com 12 salas de aula, uma secretaria, dois banheiros, uma cozinha com espaço para refeições, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de supervisão, uma sala de vídeo e uma quadra poliesportiva. Atualmente, a instituição conta com 16 turmas, que acolhem alunos dos três bairros próximos, distribuídas no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio.

Optou-se por empreender a pesquisa em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, já que esse ciclo é um dos campos de trabalho do profissional com formação em Letras. A turma conta com 35 alunos, que residem nas imediações da instituição, pertencentes, a maioria, a famílias de classe baixa.

A turma apresenta um nível de aprendizagem considerado de bom a excelente, mas com uma parcela razoável de alunos com deficiências nas práticas de leitura literária. Isso é perceptível quando se realizam atividades que envolvem a leitura de textos e/ou obras literárias, pois os alunos demonstram não ter nenhum interesse por elas.

2.2 Tipo da pesquisa

Hugues Dionne no livro *A pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local* (2007, p. 24) identifica algumas características da pesquisa-ação, ao destacar que essa modalidade de investigação científica caracteriza-se essencialmente por produzir um tipo de saber desenvolvido na ação realizada em um determinado grupo. Ele ressalta ainda que o pesquisador tem diante de si duas tarefas a realizar: a tarefa de pesquisa, com objetivo de produzir conhecimento, e outra tarefa de ação, com objetivo claro de promover a mudança em uma situação particular.

A pesquisa-ação é o estudo que propõe interferência no problema investigado e é definida de acordo com a perspectiva de Michel Thiollent (1998) como um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema em que pesquisador e participantes encontram-se envolvidos. Nessa proposta metodológica a prática investigativa, reflexiva e educativa caminham juntas, caracterizando-se como uma prática de intervenção. René Barbier (2002) ressalta que a pesquisa-ação apresenta um papel tanto social quanto pedagógico e político quando propõe medidas para a resolução de um problema encontrado na prática educativa.

Já Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1995) no livro *Etnografia da prática escolar* ressalta que a pesquisa-ação concentra sua definição em torno do emprego cíclico de etapas que se constituem a partir da obtenção de dados, identificação do problema, planejamento da ação, execução de um plano interventivo e nova obtenção de dados. A realização dessas fases na pesquisa induz o pesquisador a questionar e a refletir sobre sua prática para posteriormente reconstruí-la e assim permitir a apropriação do conhecimento.

Essa metodologia foi caracterizada pela participação ativa da pesquisadora junto aos sujeitos da pesquisa. Nas coletas de dados predominaram a análise documental e observação participante. A realização de oficinas de leitura fizeram parte das intervenções com foco na formação de leitores.

Isso implica em afirmar que a pesquisa-ação constitui-se em oportunidade de reflexão, envolvendo atores numa prática social determinada, vivenciada e sistematizada de forma coletiva pelos envolvidos na pesquisa.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi utilizada a análise de documentos primários da instituição escolar (Livro de empréstimo), além de informações obtidas por meio de pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, intitulada *Retratos da leitura no Brasil*, única pesquisa do país que tem por finalidade conhecer e avaliar o comportamento de leitura do brasileiro. Tornou-se importante acompanhar as relações estabelecidas entre as determinações institucionalizadas nos documentos oficiais com a prática cotidiana de leitura literária promovida na escola.

Além da análise documental, optou-se pela observação participante como instrumento para a coleta de informações, o que permitiu a verificação do fenômeno em si, possibilitando a descoberta das perspectivas em torno do problema estudado. Com a observação, o pesquisador tem a oportunidade de compreender o objeto pesquisado dentro do universo social dos indivíduos. O acompanhamento, nesse caso, revela os problemas dos seres envolvidos na pesquisa, fornecendo informações sobre as ações dos investigados de forma privilegiada.

A observação é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, por se basear na descrição e para tanto utilizar-se de todos os cinco sentidos humanos. Neste caso, a observação participante é aquela em que o investigador faz parte do grupo a ser estudado. Predomina na etnografia, por estudar a cultura de um povo, geralmente da qual o pesquisador está inserido.

Com o intuito de captar o mais possível da realidade dos sujeitos pesquisados, as observações ocorreram em local da qual a pesquisadora também faz parte, já que atua como professora de Educação Básica na disciplina de Língua Portuguesa.

As aulas de observação tiveram início no mês de setembro e se estenderam até meados do mês de novembro do ano de 2014. Vale ressaltar que as aulas destinadas para o projeto de intervenção aconteceram semanalmente, estabelecendo-se dois encontros por semana para não prejudicar o andamento do planejamento anual da disciplina de Língua Portuguesa.

Como a coleta de dados fez-se por meio da observação com a participação efetiva da pesquisadora, as aulas de observação foram empreendidas inicialmente com pequenas anotações da participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sendo que depois passaram a ir além disso, ao se tomarem notas também do comportamento dos alunos. Por se tratar de observação participante, a pesquisadora manifesta-se por diversas vezes nas aulas em questão. Torna-se ainda importante ressaltar que a identidade dos alunos pesquisados foi preservada.

A pesquisa baseou-se em observar, apenas, as práticas de letramento literário empreendidas durante a intervenção, buscando aprofundar-se nas questões referentes à prática

desenvolvida pela professora/pesquisadora, sem se atentar com questões sobre conceitos de leitura literária e sua representação para os alunos.

A eficácia da metodologia foi constatada em virtude dos resultados obtidos durante a realização do trabalho, visto que, tanto a pesquisa-ação quanto a observação participante cumpriram com eficiência os objetivos da pesquisa, ao estabelecer de maneira coerente a ação sobre a prática da leitura literária, bem como por disponibilizar os pormenores da relação aluno/texto/leitura, caracterizada fundamentalmente pelo contato direto da pesquisadora com a situação pesquisada.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

3. Descrição das atividades

3.1 Delimitação do *corpus* literário

Para o desenvolvimento do trabalho de intervenção, foram utilizados contos da literatura brasileira, mais precisamente, os contos fantásticos, já mencionados. Como a maior preocupação do plano interventivo é a formação de leitores, a partir de uma prática mais constante de leitura, este projeto focalizou a leitura de textos literários a partir de uma prática didática pautada nos princípios do letramento literário. Para tanto, a leitura não foi estanque, mas capaz de produzir no aluno uma leitura mais crítica e analítica.

Quanto à delimitação do *corpus* literário, em princípio, foram selecionados seis contos de diferentes autores da literatura brasileira para servirem de base para a intervenção em sala de aula. Para tanto, a seleção de textos foi composta pelos contos “Uma ideia toda azul” e “No castelo que se vai”, de Marina Colasanti; “As formigas” e “O menino e o velho”, de Lygia Fagundes Telles; “A flor de vidro” e “A armadilha” de Murilo Rubião. A escolha dos textos baseou-se no fato de apresentarem características específicas dos contos fantásticos.

Buscou-se dar ênfase aos contos de Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti e Murilo Rubião, relacionando-os a questões referentes ao irreal, destacando os principais aspectos da definição do fantástico, postulados pela teoria de Todorov.

3.2 O gênero escolhido: contos fantásticos

O gênero escolhido para a realização do projeto de intervenção adentra-se no vasto labirinto da fantasia e do imaginário, seguindo as concepções que transitam na produção dos contos fantásticos e que perfazem toda a conjuntura do entendido e do subentendido presente nos referidos textos.

Como se conhece bem, o gênero conto em si ressalta aquilo que é mais essencial, já que não se detém em análises meticulosas e aprofundadas. Trata-se de textos que apresentam curta extensão, expondo situações sucintas e apresentando um único assunto e um número reduzido de personagens. Constitui-se na apresentação de uma situação instantânea que procura representar uma totalidade.

Geralmente, o gênero conto, pode apresentar um modelo em que se observam algumas características típicas, tal como uma narrativa curta, que se concentra em um único episódio e apenas alguns personagens. Sua estrutura é apresentada da mesma forma que os demais contos, tendo, assim, apresentação, complicação, clímax e desfecho. O que ajuda na definição do conto é a tendência do gênero em questão ser uma narrativa ficcional contendo uma única célula dramática.

Quando se trata do gênero conto fantástico especificamente, é possível observar que realidade e fantasia ligam-se de maneira que é impossível dividi-las. Na maioria das vezes, o conto faz alusão a fatos concretos da realidade e do cotidiano, mas desconstrói esse realismo ao pontuar o texto com fatos incompreensíveis, absurdos e que fogem de tudo aquilo que é considerado lógico. Regina Michelli escreveu em seu artigo “Contos fantásticos e maravilhosos” que as narrativas fantásticas têm a capacidade de provocar essa ruptura do senso comum e do cotidiano ao promover essa diferença e abertura a fatos inusitados, instaurando algo relativamente novo.

No livro *Introdução à literatura fantástica* (1981), Todorov apresenta as condições necessárias para a instauração do fantástico, como a hesitação provocada no leitor, rejeição alegórica ou poética da obra e a proximidade do leitor com o texto, por meio de um personagem. Basicamente, Todorov definiu a literatura fantástica a partir da presença de dois mundos: o real e o sobrenatural.

Geralmente, os estudantes manifestam preferência por temas que abordam o suspense e aquilo que causa estranhamento. Filmes de terror e suspense interessam os alunos, por isso a grande maioria aproxima-se com facilidade dos contos fantásticos, pois cria no espectador a sensação de dúvida, surpresa e estranhamento.

Explorar o gênero textual conto fantástico, em sala de aula, constitui-se em uma atividade válida, pois amplia o repertório de texto dos estudantes, promovendo também o progresso nas leituras seguintes.

Por apresentar características tão peculiares, como a falta de sentido dos acontecimentos, sensações provenientes de delírios, pesadelos e loucuras, além da presença de seres fantásticos ou sobrenaturais, o conto fantástico consegue provocar um clima de insegurança e ambiguidade no leitor. Isso porque tudo que se lê concorre para gerar a dicotomia entre o que é racional e irracional, como se verá a seguir na descrição dos contos selecionados para a pesquisa.

No entanto, Maria Cristina Batalha em seu artigo “Literatura fantástica: aproximações teóricas” orienta que classificar uma obra como pertencente ao fantástico vai além da simples introdução de elementos maravilhosos e enigmáticos, não sendo suficiente apenas essas características para atribuir a um determinado gênero o rótulo de fantástico. Segundo a autora, as definições apresentadas até então sobre o gênero são bastante variáveis e flutuantes, aumentando a ambiguidade imposta pela ficção fantástica e favorecendo a concepção de que o fantástico estabelece-se como um “modo” específico de narrativa amparada em um conjunto de procedimentos retórico-formais e temas próprios que vinculam diferentes tipos de gêneros fundamentados na impossibilidade de solução da ordem natural e sobrenatural.

O fantástico, portanto, consiste em uma concepção destinada a diversas categorias ou gêneros textuais, que tem como característica peculiar a contraposição da realidade com aspectos inusitados. Com frequência, apresentam em seu bojo criativo eventos estranhos, incomuns e, até mesmo, sobrenaturais que surpreendem o leitores de todas as idades, como se observa, por exemplo, nos contos descritos a seguir.

3.2.1 Marina Colasanti

Entre as obras de Marina Colasanti, utilizaram-se os contos “Uma ideia toda azul” e “No castelo que se vai”. Retirado do livro homônimo, “Uma ideia toda azul” conta a história de um rei que, certo dia, teve uma ideia.

Um dia o Rei teve uma ideia. Era a primeira da vida toda, e tão maravilhado ficou com aquela ideia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com igual alegria, linda ideia dele toda azul. (COLASANTI, 2006, p. 30)

Não se tratava de qualquer ideia, era uma ideia toda azul, por quem o rei nutria grande afeição, pois ela brincava e até dormia feito gente. O rei, achando que poderia ser perigoso, decide não deixá-la solta e a tranca em um quarto, guardando a chave pendurada no próprio pescoço, para que ninguém a pegasse.

Essa parte do texto remete à dualidade que se pode sentir quando o rei tranca a ideia no quarto, porque há, ao mesmo tempo, uma tranquilidade por saber que ela estaria a salvo em um lugar seguro, e o medo de que alguém descobrisse o segredo do rei.

Com o passar dos anos, o rei, já velho, retorna ao quarto e pensa em libertar a ideia, mas, ao entrar, percebe que ela já não poderia ser livre novamente, pois não conseguia mais brincar nem fazer nada, passara muito tempo e estava completamente adormecida. Com intenso sentimento, novamente fecha a porta para sempre e sai.

Abriu a porta, levantou o cortinado. Na cama de marfim, a ideia dormia azul como naquele dia. E linda. Mas o Rei não era mais o Rei daquele dia. Entre ele e a ideia estava todo o tempo passado lá fora, o tempo todo parado na Sala do Sono. Seus olhos não viam na ideia a mesma graça. Brincar não queria, nem rir. Que fazer com ela? Nunca mais saberiam estar juntos como naquele dia. Sentado na beira da cama o Rei chorou suas duas últimas lágrimas, as que tinha guardado para a maior tristeza. Depois baixou o cortinado, e deixando a ideia adormecida, fechou para sempre a porta. (COLASANTI, 2006, p. 32)

Nesse conto, a autora mescla elementos reais e imaginários, quando contrapõe aspectos da realidade e da imaginação, o que deixa o leitor em uma ambivalência constante durante a leitura da narrativa. Isso lhe possibilita a criação de sentidos e impressões a respeito do texto.

Um aspecto que merece destaque nessa narrativa é a sua intenção, pois apresenta alguns sentimentos humanos, como desejo e medo, interagindo inconscientemente com a fantasia e a imaginação que a todo momento se presencia no texto.

O conto “No castelo que se vai” é apresentado inicialmente a partir das personagens. O rei do Nada, protagonista, surge no início do texto seguido por outro rei, seu antagonista, o rei Ráiç, que sonhava ser dono de tudo. Além deles, outras personagens também são mencionadas no decorrer do conto, como cavaleiros, damas, guerreiros, bobo da corte e outros.

No caderno curricular *Hora da leitura*, elaborado por Cilza Bignotto (2007, p. 27) em que apresenta sugestões de trabalho com a leitura literária, traz ainda uma microanálise do conto ao comentar que o espaço em que acontece a ação é o castelo do rei do Nada, mas surge em um dado momento da narrativa a descrição do castelo do outro rei. No entanto, as descrições do castelo do Nada são mais detalhadas, sendo inclusive utilizadas algumas comparações para esse fim, tal como a imagem descrita no trecho “etérea arquitetura flutuando no azul”. Isso se confirma no trecho a seguir

No seu castelo de ar, morava o Rei do Nada. Não tinha paredes aquele castelo, não tinha telhado. Mas assim, transparente, era belo e delicado como nenhum outro. E porque o rei nada possuía, nem mesmo um mínimo

pedacinho de terra, a qualquer sopro de vento, lá se ia o castelo com toda a sua corte, etérea arquitetura flutuando no azul. (COLASANTI, 2009, p. 38)

Segundo Cilza Bignotto (2007, p. 27), o acontecimento que dá início ao conflito da história é o desejo do rei Ráiç de conquistar o castelo do rei do Nada. Esse desejo impulsiona todos os outros fatos que se seguem no conto, até o desenlace final, que ocorre de forma nada natural, pois o castelo do rei do Nada de repente desaparece no ar como fumaça. Trata-se de um final não esperado, já que se aguardava que realmente acontecesse ali uma batalha entre os dois reinos. Esse final provoca uma surpresa no leitor, que intensifica a tensão gerada no desenrolar do conflito. O desfecho a seguir define bem essa fantasia, quando Colasanti escreve

E o sopro daquelas bocas abertas, o eco daquelas risadas todas fez ondejar os aéreos cortinados, moveu aos poucos os inexistentes torreões, as ausentes paredes. Como um navio que levanta suas velas, o castelo inteiro começou a flutuar, docemente partindo para novas distâncias. Debaxo das patas dos cavalos, o gramado já se fazia lama. O exército embainhou as espadas, recolheu as lanças. Impotente, Rei Ráiç viu afastar-se a vitória. Por causa daquele Nada, daquele castelo impalpável que se ia no regaço do vento, nunca mais seria Rei de Tudo. (COLASANTI, 2009, p. 41)

O conto é um texto que dialoga com os contos de fadas tradicionais, mas de uma maneira bem particular, já que não apresenta o desfecho comum aos tradicionais contos de fadas. Aqui, percebe-se que o fantástico se faz presente no fato de o rei, aquele que prefere a ilusão, buscá-la sempre que precisa se livrar de algum acontecimento que lhe cause danos. A capacidade do castelo em aparecer e sumir torna-se o agente do fantástico, ao adquirir essa característica de ilusão.

Lajolo e Zilberman (1991, p. 158) confirmam que, nos textos de Marina Colasanti, ocorre um diálogo com os contos de fadas tradicionais, mas também conduzem a soluções através do fantástico e do maravilhoso, fato esse perceptível no texto “No castelo que se vai”; ou o contrário, quando nem mesmo a fantasia é capaz de solucionar alguns conflitos, como ocorre no conto “Uma ideia toda azul”.

Nesse caso, Marina Colasanti traz bem representada a ideia de fantasia paulatinamente identificada pela criação de um castelo que tinha sua existência a partir da constituição do imaginário. O conto em si apresenta uma situação característica dos contos de fada quando representa o reinado de um rei que não possuía nada além da imaginação. Seu castelo, bem

como toda a corte, era constituída a partir de aparições em lugares inusitados e que dependiam da força da natureza.

O fantástico, nesse conto, encontra-se menos na existência de um rei e de seu reino que nas situações apresentadas. É a fantasia da imaginação dada às situações em que a possibilidade da brisa e do vento manifesta a capacidade desse reino de mudar sua localização, à mercê da vontade do tempo e da ocasião.

Percebe-se, aqui, uma indefinição quanto à permanência ou não do castelo em determinado espaço, quando o surgimento de uma provável guerra e disputa de poder entre os dois reinos coloca em risco a sua existência naquele local.

Nesse universo ficcional, a capacidade de mudança ocorre quando surge o perigo para aquele reino. Nota-se uma áurea diferente no ambiente, quando o rei e seus súditos começam a rir do interesse do rei Raiç e, neste momento, o castelo começa a flutuar e parte em busca de novas direções.

A própria autora já afirmou no seu livro *Fragatas para terras distantes* que

[...] ao contar uma história, sobretudo uma história fantástica ou maravilhosa, o narrador apenas narra, sem garantir que aquilo tenha acontecido, mas cuidando de fundir o possível com o impossível, de modo a manter o tênue equilíbrio da verossimilhança, e permitir que o leitor estabeleça a seu próprio critério os limites entre o real e o irreal. Ninguém empurra o leitor para fazê-lo entrar no jogo (COLASANTI, 2004, p. 166-167).

Isso se confirma nos dois contos analisados, evidenciando a presença do fantástico, já que se observa com nitidez traços da realidade e da fantasia, deixando sob a responsabilidade do leitor a identificação do que real ou irreal no texto. A fusão desses aspectos (realidade/irrealidade) é que reforçam ainda mais o fantástico nas obras.

3.2.2 Lygia Fagundes Telles

Da obra de Lygia Fagundes Telles, utilizou-se, do livro *Invenção e memória*, o conto “O menino e o velho”, publicado no ano de 2000, e “As formigas”, publicado em *Seminário dos ratos*, no ano de 1977. Este se assemelha inicialmente a uma narrativa de uma situação do cotidiano. O texto se inicia com a chegada de duas estudantes universitárias que procuram um local onde poderiam pernoitar. Então, encontram uma velha pensão onde acontecem alguns

fatos assustadores. A partir dessas situações, introduz-se o leitor no ambiente fantástico do conto.

As estudantes, ao adentrarem no pequeno quarto, percebem a presença de um caixotinho que, segundo informações concedidas pela proprietária da pensão, seria de outro estudante, que o havia esquecido naquele quarto. Veem dentro dele um esqueleto completo de um anão.

A situação começa a mudar para as protagonistas quando dormem a primeira noite na pensão. Uma delas começa a ter um sonho bastante peculiar, que segue por outras noites, acompanhada pela frequente presença de formigas que formam uma trilha que termina sempre no caixote com o esqueleto. Mesmo eliminando as formigas todas as noites, perceberam que voltavam a aparecer e aquelas que eram mortas desapareciam sem deixar nenhum sinal.

No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, tem um anão no quarto! Mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho. (TELLES, 2009, p. 33).

Toda essa situação inexplicável faz com que pensem que as formigas talvez estivessem montando o esqueleto do anão e, findo o trabalho, tornaria à vida novamente, o que as assustou bastante. Isso fez com que fugissem o mais depressa do local. Essa saída repentina das protagonistas encerra a narrativa, o que deixa um vácuo sobre o que provavelmente teria acontecido no interior da pensão.

O ambiente descrito no conto é nitidamente medonho e sinistro, serve, então, de cenário para o insólito, que é a aparição inexplicável das formigas, que, ao irem em direção ao caixote, montavam o esqueleto do anão ali depositado. Gabriela Kvacek Betella, no texto “Contos quase feitos de silêncio”, ressalta o fantástico do texto ao afirmar que “o insólito povoa os relacionamentos de modo sutil, quase escondido entre os fatos da realidade ou inacreditavelmente aparente ou pode ser preponderante na solidez de uma relação, como se observa no conto “As formigas” (DIMAS, 1999, p. 18).

Durante a narração, percebe-se que o fato provoca uma impressão desagradável à personagem, que, durante a pernoite, tem um pesadelo com o anão. Esse fato é corroborado por um fenômeno natural da consciência humana, onde o sonho traz à tona fatos do inconsciente. Segundo Berenice Sica Lamas, no livro *O duplo em Lygia Fagundes Telles: um estudo em literatura e psicologia*, em que se analisa a duplicidade nos textos de Lygia

Fagundes Telles, isso acontece como “um fenômeno normal da psique, ocorrido durante o sono, o sonho traz à consciência impulsos, desejos e conteúdos inconscientes” (LAMAS, 2004, p. 180).

De fato, os acontecimentos da noite suscitam nas personagens um fascínio pelo evento e elas acabam por acreditar na veracidade dos fatos, o que propicia a saída antecipada delas da pensão. Isso revela a predisposição com que as personagens se sujeitam ao insólito fantasioso dos fatos ocorridos no local.

Um ponto tipicamente característico do fantástico que surpreende o leitor de textos literários está no fato de a autora ampliar a hesitação do texto quando apresenta um desfecho que de fato não revela a finalidade das formigas ao empreenderem aquela trilha em direção ao caixote, se aconteceu ou não a montagem do esqueleto do anão, fato que, na imagem criada pelas personagens, o traria à vida.

Ao leitor, fica apenas a sensação de não perceber um desfecho claro dos acontecimentos, pois é impossível assumir qualquer tipo de postura frente ao acontecimento insólito, característica marcante no texto fantástico.

Já no conto “O menino e o velho”, Telles relata, por meio de uma narradora-personagem, os acontecimentos que rodeiam a misteriosa amizade entre um velho e um menino e apresenta suas observações a respeito das mudanças que se sucedem no decorrer da narrativa. O conto é descrito pela narradora em três momentos distintos, em que apresenta o comportamento de ambos, desde o dia em que os conheceu sentados a uma mesa de um restaurante na praia.

O que chama a atenção é o contato do menino com o velho, personagens que inicialmente poderiam ser confundidos como avô e neto, mas que, após uma observação mais detalhada, percebe-se pelos modos e vestimentas que havia um contraste entre os dois. Observa-se que, apesar da simplicidade nos trajés, o velho se diferenciava do menino na questão de estilo e de hábitos de higiene, destacando, ainda, a procedência humilde e pobre do menino. As diferenças entre os dois ficam nítidas a partir do trecho a seguir;

Fixei o olhar na mesa ocupada pelos dois, agora o velho dizia alguma coisa que fez o menino rir, um avô com o neto. E não era um avô com o neto, tão nítidas as tais diferenças de classe no contraste entre o homem vestido com simplicidade, mas num estilo rebuscado e o menino encardido, um moleque de alguma escola pobre, a mochila de livros toda esbagaçada no espaldar da cadeira. (TELLES, 2009, p. 69)

As pessoas que se encontram no mesmo ambiente também os observa, sendo que alguns consideram a atitude do velho altruísta e bondosa, pois, segundo as informações recolhidas pela narradora, o menino, que se encontrava em situação desfavorável, tinha agora uma aparência mais limpa e agradável, o que ressalta ainda mais a bondade do velho perante os olhos dos demais.

Voltei ao restaurante com um amigo (duas ou três semanas depois) e na mesma mesa, o velho e o menino. Entardecia. Ao cruzar com ambos, bastou um rápido olhar para ver a transformação do menino com sua nova roupa e novo corte de cabelo. Comia com voracidade (as mãos limpas) um prato de batatas fritas. E o velho com sua cara atenta e terna, o cachimbo, a garrafa de água e um prato de massa ainda intocado. Vestia um blazer preto e malha de seda branca, gola alta. (TELLES, 2009, p. 71)

Quando retorna ao restaurante, meses depois, a narradora recebe a notícia da tragédia que se abatera sobre aqueles dois e o fim da amizade entre eles. O garçom relata que o menino enforcara o velho com um fio de náilon e seu corpo fora encontrado alguns dias depois pelo motorista. Isso evidencia ainda mais a bondade do velho, que, mesmo ajudando o menino, recebera em troca uma morte cruel.

O que incomoda no texto é o ar de mistério que envolve toda a situação trágica da morte do velho, uma vez que, sendo um benfeitor e tendo ajudado aquele menino, que razão teria para ser cruelmente assassinado? Isso, via de regra, choca o leitor, que não espera tal desfecho.

Foi uma coisa horrível! Tão horrível, aquele menininho, lembra? Pois ele enforcou o pobre do velho com uma cordinha de náilon, roubou o que pôde e deu no pé! Um homem tão bom! Foi encontrado pelo motorista na segunda-feira e o crime foi no sábado. Estava nu, o corpo todo judiado e a cordinha no pescoço, a senhora não viu no jornal?! Ele morava num apartamento aqui perto, a policia veio perguntar, mas o que a gente sabe? A gente não sabe de nada! O pior é que não vão pegar o garoto, ich! Ele é igual a esses bichinhos que a gente vê na areia e que logo afundam e ninguém encontra mais. Nem com escavadeira a gente não encontra não (TELLES, 2009, p. 72).

Pode-se inferir, então, a existência de vários pontos ocultos no conto, sobretudo, em relação à misteriosa amizade e ao crime cometido pelo menino. Não há nenhum indício do que realmente teria acontecido com os dois durante a convivência entre ambos, apenas os relatos da narradora, que os observava no restaurante, e, é claro, a notícia do crime consumado.

Nesse ponto, pode-se observar a reviravolta que ocorre no conto, pois:

Os contos de Lygia cumprem o ritual de desenvolver a tensão para envolver o leitor, surpreendendo-o com a reviravolta que denuncia uma ou mais personagens. O procedimento capaz de inverter a ordem dos fatos para a conclusão de um episódio decisivo moderniza o conto, assim como o aproveitamento máximo do tempo e do espaço e a utilização do enigma, seja por uma história cifrada dentro de outra ou não (DIMAS, 1999, p. 18).

Além disso, fica em suspenso no texto como seria essa “amizade” e que comportamentos partiam de ambos os lados. Isso deixa lacunas que não são bem compreendidas, que ficam ocultas para o leitor. Nesse caso, “não é só de fantasmas, morte e susto que vive o sentimento do fantástico. A tensão psicológica gerada por algumas narrativas nos perturba tanto quanto a expectativa causada pela ambientação fantasmagórica de certos contos...” (DIMAS, 1999, p. 26-27).

Ao analisar os contos de Telles escolhidos para este estudo, tanto “As formigas” quanto “O menino e o velho”, é possível perceber que os acontecimentos podem remeter ao fantástico, por se basearem em situações voltadas ao medo e ao mistério, ou podem apenas caracterizar fatos inusitados e do cotidiano, tornando-se ações que provocam reações distintas em quem os lê.

3.2.3 Murilo Rubião

Em Murilo Rubião, tem-se no livro *Obra completa* dois contos, “A flor de vidro” e “A armadilha”, com a característica mais marcante de sua escrita, o fantástico. A duplicidade é a marca central das suas obras, sempre tomadas por questões que oscilam entre o real e o irreal, o natural e o sobrenatural, mas apresentado de forma diferente, pois é um efeito fantástico que não provoca inicialmente a hesitação que se espera na narrativa fantástica.

De início, o conto “A flor de vidro” traz a história de Eronildes e Marialice, ao revelar apenas o caso de amor entre os dois, que por motivos adversos teriam se separado em um determinado momento da vida. No entanto, o conto mostra uma história de ausência revelada na dor sentida por Eronildes, que fica à espera do retorno da amada, que não acontece.

O conto está enquadrado em uma situação em que passado e presente se alteram a todo momento e revelam os sentimentos nostálgicos da personagem por Marialice. Essa nostalgia está bem marcada em um trecho do conto em que Eronildes busca, através da memória, traços da presença da amada nos lugares e pessoas, tentando trazê-la para a realidade.

Mas havia a saudade de Marialice, cujos movimentos se insinuavam pelos campos — às vezes verdes, também cinzentos. O sorriso dela brincava na face tosca das mulheres dos colonos, escorria pelo verniz dos móveis, desprendia-se das paredes alvas do casarão. Acompanhava o trem de ferro que ele via passar, todas as tardes da sede da fazenda. A máquina soltava fagulhas e o apito gritava: Marialice, Marialice, Marialice. A última nota era angustiante (RUBIÃO, 2010, p. 44).

Percebe-se, nesse trecho, a corporificação de Marialice nos objetos e nas pessoas, o que demonstra o desejo de Eronildes pela presença de sua amada. Ao resgatar esses lampejos na memória, ele tenta superar a dor da perda e busca no passado as lembranças para viver no presente.

A presença corpórea de Marialice torna-se real em um dado momento da narrativa quando chega à sede da fazenda e estabelece um contato físico com Eronildes. Isso mostra a dualidade da narrativa, ao incorporar ao texto traços do real e daquilo que é fantasia, quando Marialice chega e é como se o tempo não tivesse passado para os dois. Até mesmo a descrição da passagem de tempo e a caracterização física dos personagens influenciam na apresentação dos fatos ocorridos.

Após a chegada de Marialice, observa-se a mudança que se estabelece na caracterização dos personagens, principalmente de Eronildes, quando, em um momento, ele surge com uma venda negra na vista inutilizada e passa a navalha “no resto do cabelo que lhe rodeava a cabeça” e, logo depois da noite que passam juntos, depara-se no espelho com outra imagem de si: ele havia encontrado os “cabelos antigos” e, ainda “brilhavam-se os olhos e a venda negra desaparecera”.

Isso reforça uma característica do fantástico, ao criar na narrativa o paradoxo entre real, irreal, possível e impossível, deixando espaços para diferentes interpretações do que aconteceu. A inconstância entre o que era real e o que era sonho transparece no conto, já que deixa o leitor sem saber ao certo até que ponto as descrições feitas são reais ou não.

Apesar de estar habituada à realidade do cotidiano, não é possível causar espanto com os absurdos que se sucedem durante a narrativa. Existe certa naturalidade nos acontecimentos que não espanta o leitor como deveria acontecer em uma narrativa fantástica, diferente do que o autor búlgaro Todorov define como fantástico, quando diz que “o fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais do que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1981, p. 16).

A metáfora da flor de vidro é também um indício da presença do fantástico no texto, identificado a partir da oscilação entre presente e passado ou ao fato de referir-se a Marialice, como uma personagem que não se sabe ao certo se esteve presente ou não nos acontecimentos. Isso fica implícito no trecho que se segue:

Os passeios sucediam-se. Mudavam o horário e acabavam na mata. Às vezes, pensando ter divisado a flor de vidro no alto de uma árvore, comprimia Marialice nos braços. Ela assustava-se, olhava-o silenciosa, à espera de uma explicação. Contudo, ele guardava para si as razões do seu terror (RUBIÃO, 2010, p. 46).

A flor de vidro ganha uma carga dramática, pois possibilita o entendimento de que a simples presença ou aparição da flor de vidro sugere o prenúncio da partida de Marialice, voltando tudo ao que era antes. Esse temor traz à tona a sensação de que a felicidade de ambos era tão efêmera quanto a presença de Marialice e que vislumbrar a flor de vidro era nada mais do que o anúncio de que o sonho logo acabaria.

Dessa forma, o uso da ambiguidade funciona na narrativa como um suporte para a presença do elemento fantástico, caracterizado pelo absurdo das situações que se encontram incorporadas à realidade na qual o homem está inserido. Esse conto está marcado pela divergência entre o natural e o sobrenatural, porém, o elemento que mais chama a atenção é a distorção da realidade, verificada pela composição do sonho manifestado na narrativa.

Sonho e memória mesclam-se ao longo do texto, tornando-o propenso a estar envolto em uma atmosfera em que o passado e o presente se misturam à realidade e ao sonho, mas que não exige que o leitor fique em dúvida sobre a veracidade ou não dos fatos.

Já o conto “A armadilha” apresenta o relato de dois personagens que, segundo o texto, encontram-se após um tempo de ausência. Esse acontecimento se dá em um prédio abandonado, em que Alexandre, protagonista da narrativa, vai ao encontro de outra pessoa de quem o leitor não tem nenhuma pista adicional sobre quem realmente seria essa pessoa e qual relação teria com o protagonista.

Quis voltar ao corredor, a fim de recomeçar a busca, quando deu com um biombo. Afastou-o para o lado e encontrou uma porta semicerrada. Empurrou-a. Ia colocar a mala no chão, mas um terror súbito imobilizou-o: sentado diante de uma mesa empoeirada, um homem de cabelos grisalhos, semblante sereno, apontava-lhe um revólver. Conservando a arma na direção do intruso, ordenou-lhe que não se afastasse. (RUBIÃO, 2010, p. 135)

Os dois iniciam um diálogo não convencional, destacado principalmente pela animosidade presente nas falas dos personagens. Existe, entre os dois, algum resquício de que no passado tiveram um desentendimento e que aquele momento seria o ideal para resolverem suas desavenças.

A armadilha, que também dá nome ao conto, é entendida como um jogo em que há a clara intenção de armar uma emboscada para alguém. No entanto, não fica claro qual dos dois personagens seria a presa ou o predador, tampouco há a preocupação do autor em desvelar isso para o leitor.

As ações que se sucedem na narrativa ficam por conta apenas da progressão estabelecida pela conversação empreendida pelos personagens, deixando-se subentendida a natureza dos motivos que os levaram até aquele local. A incerteza e a imprecisão nos detalhes e a ausência de fatos concretos e reais fazem o apelo fantástico sobressair, não indicam se existe ou não alguma verossimilhança no relato dos acontecimentos.

A armadilha estabelecida no conto surpreende o leitor, que não consegue identificar de imediato alguns detalhes da narrativa, e fica por sua conta descobrir os questionamentos que surgem durante a leitura. O próprio encontro com o velho e o choque causado pela cena já provoca no leitor a busca por respostas para o comportamento dos personagens.

Começava a escurecer. Um silêncio pesado separava-os e ambos volveram para certas reminiscências que, mesmo contra a vontade deles, sempre os ligariam. O velho guardou a arma. Dos seus lábios desaparecera o sorriso irônico que conservara durante todo o diálogo. Acendeu um cigarro e pensou em formular uma pergunta que, depois, ele julgaria, desnecessária. Alexandre impediu que a fizesse. (RUBIÃO, 2010, p. 137)

Todas as cenas relatadas no conto revelam um realismo na narrativa, que, conforme o diálogo vai se aprofundando, conduz a experiência próxima da realidade, mas que leva a fatos ligados ao absurdo, provocados pela inversão de papéis sobre quem é perseguido ou não e pelo movimento claro de surpresa provocada nas ações.

Essa surpresa nas ações faz sentido no conto quando se nota a abstração de Alexandre em suas próprias recordações e o espanto que sente ao perceber que poderia demonstrá-las. Isso é perceptível, sobretudo, quando surge no texto outra personagem que não faz parte da ação, mas que se subentende ser parte do desentendimento entre os dois.

Outra vez, não é possível identificar as respostas para o surgimento dessa personagem. Surgem, então, novos questionamentos sobre quem pode ser e qual sua importância no

desenrolar da narrativa. Existe a possibilidade de os dois estarem naquele local por causa de Ema e a indicação de que o ódio entre ambos tenha surgido a partir de sua existência.

Ressalta-se, logo, que “as histórias de Rubião retratam um universo insólito baseado no conflito entre a racionalidade moderna e o absurdo das forças primitivas e das situações irracionais em que se inserem (e por vezes se perdem) as personagens no mundo (a) normal” (DIMAS, 1999, p. 24).

Outros aspectos e detalhes colocados por Murilo Rubião indicam a predisposição do conto ao absurdo quando sinaliza a entrada de Alexandre no prédio com uma mala volumosa, ainda que aparentemente não tivesse interesse em permanecer no local. O uso de portas e janelas feitas de aço simboliza a limitação dos personagens, o que os colocaria naquele espaço para sempre. Isso se confirma no final do conto, quando o velho diz: “aqui ficaremos: um ano, dez, cem ou mil anos”, já ciente que ambos permaneceriam ali por muito tempo. (RUBIÃO, 2010, p. 138)

Essa última frase leva ao fator da infinidade/eternidade e isso, por si só, talvez já se constitua como preponderante à natureza fantástica do conto, pois não há explicação plausível para a insistência do velho em continuar ali ao lado de Alexandre, nem para os demais acontecimentos.

O caráter sombrio do conto dá-se pelo desfecho que assegura aos dois personagens uma eternidade toda, presos naquele velho prédio, sustentado pelos desdobramentos que atuam na organização das ações, impondo a lógica de que há a conciliação do real com o sobrenatural. Observa-se mais uma vez a tensão entre o real e ficcional, que leva o leitor à dúvida do que é real ou para, além disso, problematizar o absurdo acima das estruturas da realidade.

3.3 Descrição das atividades: a leitura literária em foco

O professor pode munir-se de estratégias que criem situações propícias para os alunos terem uma convivência maior com o texto literário. A proposta inicial para o trabalho com esses textos pôde ser realizada a partir da estruturação de intervenção que promovesse a participação ativa do aluno.

A primeira iniciativa para a leitura convencionou-se na criação de situações que estabelecem a relação entre o texto e a realidade concreta dos alunos, propondo a pré-leitura

do texto. Essa tática consistiu em propor uma atividade de leitura de imagens, pinturas e assistir a um filme que esteja tematicamente relacionado com o texto a ser lido. A partir dessa experiência com outras formas de arte, o aluno teve seu interesse despertado para a leitura, pois já tem parcialmente construída uma ideia do que será lido.

Após esse momento, ocorreu a leitura do texto, que passou a ser uma atividade individual e solitária, já que é a etapa em que o aluno participa não mais como agente passivo, receptor, mas como construtor de significados. Apesar de ser uma leitura inicialmente individual, uma forma de dinamizar a leitura foi utilizar como estratégia a sugestão de Isabel Solé, que defende a leitura compartilhada, em que professor e alunos realizam a compreensão do texto, tecendo previsões sobre o texto e esclarecendo dúvidas que surgem durante a leitura. Isso ajuda no diálogo e nas discussões sobre o significado do texto (SOLÉ, 1998, p. 166).

Para finalizar, deu-se início ao momento de pós-leitura, relacionando o texto com a realidade dos alunos, ao propor a reflexão sobre o que se leu. Essa etapa caracterizou-se como a parte das atividades de registro e discussão do texto. O registro das tarefas não precisa ser o mesmo já tradicionalmente utilizado, como as fichas de leitura, mas compreende a proposição de atividades dinâmicas que levem à discussão do conteúdo do texto literário. Destacaram-se, para esse fim, atividades em que o aluno precisou voltar ao texto lido, como leitura dramatizada, debates, paródias, teatros, saraus literários, etc..

Foi possível realizar outras leituras ao estabelecer as relações de intertextualidade entre o texto lido e demais. A atividade amplia o grau de conhecimento do leitor sobre o texto, valendo-se da própria literatura, ao mostrar o diálogo entre os textos. Isso ajuda o aluno a construir sentidos para além do texto lido, ao expandir a significação do texto.

Portanto, a leitura praticada na escola com base em práticas contextualizadas colabora para estimular o interesse do aluno pelo texto literário e contribui para o hábito constante da leitura. Essas práticas de leitura permitem ao aluno reconhecer a importância do texto literário e sua relevância para a formação individual como cidadão.

Para transformar o aluno em leitor competente, foi preciso repensar a prática de ensino da literatura na escola. Por isso, para a realização da intervenção, optou-se por seguir algumas sugestões do livro *Letramento literário: teoria e prática*, orientado por Rildo Cosson. De acordo com o autor, o professor atua como direcionador de todas as atividades, já que acompanha desde a escolha dos textos até as atividades finais.

O educador é parte integradora para a formação do aluno/leitor e precisa convencer seu aluno nesse processo, sobretudo, no que tange a sua própria formação leitora, já que ele

precisa ser leitor para servir de exemplo para seu aluno, pois um professor que não lê dificilmente ajudará na formação leitora do estudante.

Pensando nisso, Cosson elaborou propostas de trabalho com a literatura ao fornecer subsídios metodológicos que contribuam para a formação do jovem leitor. Com base em duas sequencias de atividades (básica e expandida), o educador pode sistematizar as estratégias de leitura literária em sala de aula. As atividades estão fundamentalmente integradas com três práticas metodológicas, também sugeridas pelo autor. A primeira estratégia de leitura literária consiste na técnica da oficina, que coloca o educando produtor da prática, em que se alterna a atividade de leitura com outros eventos lúdicos. Segundo Cosson:

[...] é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática o seu conhecimento. Também é a base onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal que unem as sequências (COSSON, 2012, p. 48).

A partir da escolha dos textos, a sugestão é que o professor utilize a oficina de leitura, que nas palavras de Girotto e Souza (2010), consiste em momentos específicos em que o educador planeja atividades de leitura que contemplem estratégias para esse fim. A estratégia utilizada, neste caso, foi estabelecer no cotidiano dos alunos momentos de leitura individual e em voz alta. Essas leituras foram feitas juntamente com o docente, quando foram feitas interrupções durante a leitura para comentar e exemplificar algum ponto importante.

Além da leitura propriamente dita, outra estratégia fez parte da oficina de leitura. A inferência constituiu-se no momento da interpretação conclusiva sobre os textos, explicitando informações que levassem o leitor ao entendimento dos sentidos do texto. É ler as entrelinhas do texto.

Por fim, a oficina de leitura terminou com a etapa da avaliação. Esse foi o momento de avaliar se os objetivos foram alcançados efetivamente, o envolvimento dos discentes nas leituras e a recepção deles. Para Girotto e Souza (2010, p. 63), “[...] o professor precisa retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura?”. Essa conversa ao final da oficina serviu para estabelecer os erros e acertos da referida prática de leitura e não foi considerada apenas do ponto de vista quantitativo quanto ao progresso dos leitores.

Essa estratégia metodológica propõe atividades de leitura e escrita literária que abordam o texto dentro de uma perspectiva mais estimulante para os alunos, pois conduzem o

educando na busca por pistas no texto, culminando com o registro através de trabalhos que abusem da sua criatividade.

A segunda prática é a técnica do andaime, explicada pelo autor como sendo uma técnica que:

[...] divide com o aluno ou transfere para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos [...] o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos (COSSON, 2012, p. 48).

Nessa técnica, o professor interage durante todo o processo de leitura juntamente com os alunos, ao construírem juntos os sentidos para o texto lido. A prática de letramento literário em si sustenta a ideia de que o professor atue como integrador entre o aluno e o texto, ao propor situações que elevem o nível de conhecimento dos alunos a respeito do texto.

Outra técnica de letramento literário é a do portfólio, que segundo as orientações de Cosson (2012, p. 48) é uma prática que oferece ao aluno a oportunidade de registrar os conhecimentos adquiridos durante a execução das atividades. Ela permite ao professor visualizar os avanços alcançados pelos alunos ao comparar os resultados do início até o fim.

Foi sugerido, então, que após as discussões e a interpretação dos textos os alunos tivessem um momento para a exposição da sua leitura por meio do registro escrito. Esse registro não aconteceu como uma atividade sem objetivos e varia de acordo com o texto, a série escolar e a idade do aluno. Podem ser utilizadas para esse fim, atividades como desenhos, dramatizações, produção de músicas, resenhas, relatos, diários, saraus literários, entre outras formas de apresentação. No caso da intervenção supracitada, utilizou-se a produção de relatos de leitura, que ofereceu melhores resultados que o uso de questionários sobre os textos lidos.

3.3.1 Oficina de leitura: os contos fantásticos

Na primeira etapa, que teve duração de dois horários, optou-se por realizar uma atividade motivadora, que auxiliasse os alunos na incorporação da temática a ser discutida. Para isso, foi selecionada uma imagem¹ retirada da internet que retrata algumas características

¹ Ver imagem em anexo.

do gênero fantástico. Os educandos puderam visualizar a ilustração em uma apresentação de slides que também serviu para exibir o projeto de intervenção². A intenção, ao realizar essa atividade, foi de situar os alunos quanto ao tema dos contos a serem lidos posteriormente e, para isso, pediu-se que ficassem atentos ao que observavam na imagem.

Os educandos não conseguiram fazer inferências a respeito da imagem e, por essa razão, foi necessário que a professora fizesse algumas interferências, a fim de ajuda-los a se situarem melhor. Em seguida, a turma assistiu ao filme “Malévola”, uma releitura do conto “A bela adormecida”. Com essa atividade, eles conseguiram fazer uma ligação do filme com o conto original, mas observaram as diferenças entre um e outro.

Discutiu-se então sobre o filme “Malévola”, sempre na perspectiva de aproximá-los dos elementos fantásticos que o filme retrata. Foi muito participativa a discussão. Eles apresentaram detalhes do filme que acharam mais interessantes, uns disseram que o filme era bonito; outros, que não gostaram, pois era muito irreal.

O ensejo foi aproveitado para discutir sobre a validade ou não das adaptações para a televisão e o cinema, e sobre o valor inquestionável de algumas obras, que por isso permanecem no tempo. Os alunos entenderam que, apesar das modernizações, a essência das histórias e das personagens podem ser inspiradas em outras de valor já reconhecido na literatura, como é o caso do conto “A bela adormecida”.

Na etapa seguinte da intervenção, denominada de apresentação, com duração de uma hora e vinte minutos, foi proposta aos estudantes uma atividade de reconhecimento dos autores e livros selecionados para as leituras. Inicialmente, eles foram até a biblioteca para terem acesso a algumas informações básicas sobre cada um dos autores, bem como de algumas das obras mais importantes.

Logo após, os livros escolhidos foram apresentados e todos tiveram a oportunidade de examinar os livros um por um. Para uma melhor visualização dos livros de contos, sugeriu-se que a turma fosse dividida em pequenos grupos, de modo que cada um dos grupos recebesse um livro. A proposta era de que os educandos analisassem os livros recebidos e antecipassem algumas hipóteses a respeito das leituras. Essa observação foi feita com base na exploração dos aspectos paratextuais dos livros, o que incluiu uma pré-análise da capa, contracapa, orelha etc. A atividade teve o acompanhamento da professora, que se dirigiu por diversos momentos aos grupos com o intuito de ajudá-los.

² O projeto de intervenção foi apresentado aos educandos através de uma apresentação em PowerPoint, que trazia também a imagem que foi analisada pelos alunos.

Quando se iniciou a apresentação dos autores e livros literários³, a professora partiu dos elementos presentes nos livros para começar os questionamentos a respeito dos textos que seriam lidos. As questões levantadas nessa aula giraram em torno do reconhecimento dos autores e livros, tendo um caráter puramente subjetivo e que revelou de início que a grande maioria dos estudantes não conhecia os autores e livros escolhidos. A partir dessas respostas, a professora sugeriu ida até a biblioteca, onde os alunos puderam procurar livros desses autores, além de pesquisar a respeito dos escritores Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles e Murilo Rubião. É importante lembrar que do último escritor não havia nenhum livro disponível na biblioteca da escola, ficando a cargo da pesquisadora levar um exemplar para a turma conhecer. Alguns alunos ficaram impressionados com o grande número de títulos publicados por esses autores e que, mesmo assim, não eram do conhecimento deles.

A terceira etapa e a que teve maior tempo de duração constituiu-se na leitura dos textos, feitos na maioria das vezes na sala de aula, mas que se realizaram também em outros locais da instituição escolar, como o pátio e a biblioteca. Cada atividade contou com uma duração média de uma hora e meia para cada texto, contabilizando em torno de dois horários por semana destinados à leitura, discussões e registro de atividades.

A realização da intervenção não aconteceu de forma continuada em razão de alguns eventos previstos no calendário escolar, mas se optou por trabalhar os contos por autores. A descrição a seguir destaca as atividades realizadas com base nos textos escolhidos, em que se buscou dar mais ênfase ao processo de leitura e compreensão do texto lido.

3.3.2 A leitura literária na sala de aula: os contos fantásticos

No dia 1º de outubro de 2014, foi levado para a turma um conto da Marina Colasanti, “Uma ideia toda azul”, cujo objetivo era dar início as atividades de leitura. Logo no princípio foi perguntado aos alunos o que eles conseguiam entender do título do conto. A partir de então, começou-se uma breve discussão a respeito do provável conteúdo do conto. A turma arriscou alguns comentários, baseando-se somente nas informações do título.

Em seguida, os alunos foram orientados a sentarem-se em duplas para a leitura do conto, lembrando que a utilização dos livros foi possível, pois a biblioteca da escola

³ A biblioteca da instituição escolar disponibilizou poucos livros para a realização da intervenção, ficando sob a responsabilidade da pesquisadora a aquisição de alguns títulos, como os de Lygia Fagundes Telles e Murilo Rubião.

disponibilizou alguns exemplares para o desenvolvimento da intervenção. Em duplas, os estudantes fizeram a leitura do texto, que aconteceu de forma não controlada pela professora, já que o propósito da atividade era dar oportunidade aos alunos de conhecerem melhor o conto.

A leitura em voz alta também fez parte dos procedimentos de leitura, só que foi realizada pela professora com o acompanhamento dos educandos. Passou-se, então, ao segundo procedimento, com estabelecimento de objetivos para uma leitura completa do texto. Esse momento da intervenção concentrou-se na discussão do texto lido, em que ocorreu a interpretação do conto, bem como a análise textual que objetivou a identificação dos elementos mais importantes da narrativa.

Após a atividade de compreensão do texto, a professora orientou os alunos na produção de um relato de leitura em que retomavam as questões feitas por ela e o posicionamento da turma em relação à leitura do conto. Essa atividade de registro, junto com a leitura e as discussões, foi realizada no tempo de uma hora e quarenta minutos.

Em 8 de outubro, ocorreu mais uma aula de leitura e interpretação de um conto fantástico. Nesse dia, levou-se outro conto fantástico da autora Marina Colasanti, devido a boa aceitação do texto “Uma ideia toda azul”, aplicado durante a aula anterior. Dessa vez, o conto foi “No castelo que se vai”.

Para essa aula, utilizou-se a mesma estratégia de leitura descrita nesta pesquisa, a fim de perceber se os alunos demonstravam maior compreensão das características do gênero fantástico. A prova de que eles estavam assimilando bem o texto está nos comentários feitos por alguns alunos a respeito de o castelo aparecer e desaparecer sempre que se encontrava em perigo.

Os alunos se envolveram na atividade e a realizaram com desenvoltura, já mostrando certa apropriação das características do conto fantástico. Não houve necessidade de adaptação de nenhuma questão em nenhum dos procedimentos e os alunos mostraram-se mais seguros na realização das atividades propostas.

Nos dias 22 e 29 de outubro, mais dois contos fantásticos foram trabalhados – “O menino e o velho” e “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles. Após a professora entregar as cópias xerografadas⁴ dos textos aos alunos, foi iniciado um debate sobre os aspectos visuais dos textos, como título e as imagens, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, como

⁴ As cópias xerografadas dos textos “O menino e o velho” e “As formigas” de Lygia Fagundes Telles foram obtidas com recursos próprios da pesquisadora, em razão da pouca quantidade de livros disponíveis.

propõe Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2002) no livro *Gêneros Discursivos no ensino de leitura e Produção de Textos*.

Para o primeiro conto, os estudantes foram convidados a realizar a leitura de forma individual para em seguida ser feita a leitura em voz alta, sendo esta prática realizada por iniciativa de alguns alunos. Em seguida, realizou-se uma pequena interpretação do texto com a seleção de algumas informações a respeito do conto lido. Organizou-se então a turma em dois grandes grupos, e os educandos foram orientados a discutir as questões relacionadas com o comportamento dos personagens. Nesse momento, a professora teve de se dirigir aos grupos para ajudá-los na discussão em torno do texto, pois em seguida cada grupo apresentou suas reflexões e interpretações.

Com o conto “As formigas”, a atividade iniciou-se com o vídeo⁵ que retratava algumas sequências de fatos ocorridos no texto original, o que colaborou com a ativação de conhecimentos prévios dos alunos antes da leitura do conto. Em seguida procedeu-se o momento da leitura, que foi feita de forma silenciosa e depois em voz alta por alguns alunos. A partir daí, os estudantes foram convidados a expor suas colocações a respeito do texto lido, na tentativa de reconhecerem alguma característica do gênero fantástico.

Logo após, utilizou-se como forma de registro a produção de mais um relato de leitura, em que os educandos tiveram a oportunidade de expressar por escrito o seu entendimento sobre o texto, além de se posicionar criticamente a respeito das situações que aconteceram no conto. Ao término da escrita e feita as correções necessárias, os alunos foram convidados a ler seus relatos e assim iniciaram outra discussão sobre o conto, visto que cada aluno tinha um posicionamento diferente.

Ao encerrar essa etapa do trabalho, percebeu-se a importância da troca de experiências entre os alunos, o que, nas palavras de Cosson (2012) é chamada de “condução organizada”. Segundo o autor, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. Quando questionados sobre o que acharam do texto “As formigas”, por exemplo, alguns alunos responderam com expressões do tipo “sinistro”, “dá medo”.

Essas colocações permitem retomar aqui uma das inúmeras definições que Todorov dá ao fantástico. Nas palavras do autor, “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2008, p. 31). Os alunos demonstraram um maior interesse diante do texto “As

⁵ O vídeo encontra-se disponível no youtube no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Tz-fpdxl7SY>

formigas”, pois conseguiram reconhecer algumas características do gênero e interpretar com facilidade as questões propostas na sequência de atividades.

Com a continuação do projeto de intervenção, no dia 5 de novembro foi levado para a turma o texto “A armadilha”, de Murilo Rubião, para o qual se procedeu a mesma estratégia utilizada nos textos anteriores, modificada apenas a atividade de discussão, pois os estudantes revelaram, após a leitura, estarem com dificuldades para compreender os sentidos do texto. Por essa razão, a professora/pesquisadora sentiu a necessidade de acompanhá-los durante a leitura que foi feita mais uma vez, agora pela educadora.

Esse acompanhamento sustentou-se com base na técnica do andaime, já que a professora conduziu a discussão em torno do texto, intervindo constantemente nas colocações dos alunos para que conseguissem reconhecer os elementos constitutivos da narrativa, bem como das características fantásticas presentes no texto. Para isso, algumas questões serviram de base para essa primeira interpretação do conto. Essas questões foram registradas pelos alunos, o que serviria de base para a construção do relato de leitura, dada a dificuldade dos estudantes na compreensão do texto.

O texto “A flor de vidro” foi o último conto da intervenção a ser trabalhado, no dia 19 de novembro, e seguiu a mesma estratégia de leitura do conto anterior, já que os estudantes também manifestaram dificuldades na compreensão do texto. A primeira estratégia consistiu na leitura individual e silenciosa, para em seguida fazer uso da leitura em voz alta, sendo que este momento foi realizado pelos alunos que se manifestaram para a leitura.

Em pequenos grupos, os alunos receberam uma questão para que, a partir dela, cada grupo realizasse a interpretação do texto. Eles foram orientados a discutir no grupo a questão que receberam e em seguida expor suas considerações ao grupo maior. Essa estratégia teve como objetivo facilitar a discussão dos sentidos do texto, uma vez que os estudantes relataram dificuldades para entender o conto. Com as respostas dos grupos, a professora/pesquisadora serviu como mediadora da discussão ao organizar as falas de cada grupo e interferindo nas respostas quando necessário.

Após essa atividade, a professora pediu aos alunos que escrevessem o relato de leitura sobre o conto, utilizando para isso as informações básicas do texto e as interpretações sugeridas pelo grupo no momento do debate mediado pela pesquisadora.

A finalização das oficinas de leitura se deu com o recolhimento dos textos produzidos pelos alunos com a proposta de divulgação para o restante da escola. Nessa fase da intervenção, os educandos já tinham feito a revisão dos relatos sob a supervisão da professora,

que os orientou na reescrita dos textos. Após a leitura dos textos produzidos em sala, a educadora sugeriu que os alunos se reunissem em pequenos grupos e escolhessem entre eles os relatos que poderiam fazer parte do mural que criariam para apresentar os livros e os contos lidos nas oficinas de leitura.

Esses grupos também ficaram responsáveis por escrever sobre os autores estudados, confeccionando cartazes com a vida e obra, bem como apresentando imagens e fotografias dos autores escolhidos para a intervenção. Com isso, foi escolhido o dia 10 de dezembro para a culminância do projeto, momento em que foram expostos para as demais turmas os trabalhos produzidos pelos estudantes.

3.4 Análise das práticas de letramento literário

Nesta seção, é apresentada a análise de algumas práticas de leitura do texto literário realizadas na aula de Língua Portuguesa investigada em uma escola pública do município de Janaúba/MG. Foram utilizados para a intervenção seis textos literários, todos do gênero conto fantástico, de autoria de contistas nacionais.

Seguindo o procedimento padrão para a pesquisa de campo, tomou-se o cuidado, no primeiro encontro, de explicitar aos alunos qual seria o trabalho desenvolvido nas observações, principalmente para descartar qualquer dúvida quanto ao projeto. Inicialmente, a recepção ao trabalho foi favorável, visto que os estudantes buscavam uma compensação nas notas bimestrais. Como a posição da pesquisadora era de observar e participar ao mesmo tempo, alguns esclarecimentos foram necessários para o desenrolar do projeto, tais como: participação da turma e irrelevância da nota quantitativa para a realização da intervenção.

A realização da pesquisa de campo aconteceu no período de setembro a novembro do ano 2014, quando foram utilizadas 15 aulas com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Janaúba/MG, sobre a implementação de práticas de leitura literária no cotidiano da sala de aula, como forma de reconhecer a eficácia e importância do letramento literário na formação do aluno/leitor. As discussões a seguir revelam melhor os resultados obtidos durante a proposta de intervenção e relatados através das notas feitas no período das observações das aulas planejadas para esse fim.

A partir da identificação do problema, a prática de leitura literária apresenta-se como o foco da pesquisa realizada no espaço da sala de aula. Diante disso, acredita-se que a melhor

estratégia de pesquisa seja os métodos associados à pesquisa etnográfica, definida por André⁶ (1995) como “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Etimologicamente, etnografia⁷ faz referência à descrição da cultura de uma sociedade, mas já é utilizada também em muitas pesquisas educacionais. Por isso, foram utilizadas como técnicas de coleta de dados: a análise de documentos primários e a observação participante.

Na pesquisa busca-se investigar a forma como a literatura pode ser trabalhada, a partir da utilização de práticas de leitura que envolvam maior participação dos alunos. As aulas observadas não foram gravadas nem filmadas, o que não causou nenhuma limitação quanto a percepção discursiva das interações ocorridas nas aulas de leitura, uma vez que, através da técnica etnográfica de observação participante foi possível documentar os processos de leitura e as relações do aluno com o texto literário. Para isso, fez-se o empenho em tomar notas em diário de campo das atividades desenvolvidas, bem como das interações entre os membros envolvidos na pesquisa. As anotações possibilitaram a contextualização das práticas, o que também contribuiu para a compreensão e análise do que foi registrado.

O primeiro problema encontrado no trabalho com o texto literário refere-se, sobretudo, à ausência de estratégias de ensino condizentes com as expectativas e necessidades dos estudantes. Isso ficou evidente durante a apresentação do projeto de intervenção aos alunos, que mostraram certo desinteresse pela proposta de trabalho, principalmente, ao descobrirem que as atividades desenvolvidas não se reverteriam em notas. A ausência de práticas de leitura mais consistentes ao longo dos anos anteriores traz problemas ao processo de aprendizagem da literatura como prática social de leitura.

A maior parte das aulas foi expositiva e centrada na figura do aluno, embora tenha tido a participação da professora em todas elas. Nessas aulas também foram desenvolvidas atividades de registro individual ou em grupo com foco nas leituras feitas na sala ou extraclasse.

Nesta seção, foram analisadas as práticas de leitura de textos literários realizadas a partir de livros de literatura, com ações realizadas pela professora/pesquisadora, que agiu nesse contexto como mediadora entre alunos e textos literários. Além das práticas leitoras desenvolvidas, foram analisadas a participação e recepção dos estudantes com relação aos textos trabalhados nas aulas observadas.

⁶ A autora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André aborda a etnografia dentro de uma perspectiva educacional ao mostrar o potencial da pesquisa etnográfica para o estudo das questões escolares.

⁷ Segundo a autora a etnografia é a tentativa de descrição de uma cultura ao coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social.

Apesar de o projeto de intervenção ter iniciado em data anterior, foram escolhidas algumas aulas para análise, sendo as aulas realizadas nas datas de 24/09/14, 01/10/14, 08/10/14, 22/10/14, 29/10/14, 05/11/14 e 19/11/14. Essa escolha ocorreu pelo fato de serem as aulas em que se sucederam as práticas de leitura, o que inclui as etapas da pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Durante as aulas de observações foi utilizado o recurso da TV, com o intuito de propor aos alunos uma leitura diferenciada do conteúdo literário existente. Na oportunidade, a pesquisadora exibiu para a turma o filme “Malévola”, que apresenta uma temática mais próxima daquela que seria abordada nos contos, principalmente, por se tratar de releitura de um tradicional conto de fadas.

Outro aspecto pensado para a intervenção foi a conciliação entre os textos trabalhados com outras produções artísticas, no qual o estranhamento dos contos fantásticos ficasse evidente e fizesse um diálogo com os textos lidos. Filme e imagens fizeram interlocuções interessantes nas discussões, não restringindo a leitura a apenas um suporte textual, o livro literário.

Como descrito na proposta de intervenção, a leitura ocorreu de forma motivada. Além do filme, apresentou-se uma imagem para os alunos e pediu-se que eles falassem sobre as impressões que tinham ao observar a figura. De acordo com grande parte dos estudantes, a ilustração apresentava seres estranhos (fantasmas). Segundo eles, o mais provável era que a figura apontava para a existência de um lugar desconhecido, fora da realidade que eles conheciam. Esse momento foi importante porque ajudou a criar nos discentes algumas previsões sobre os contos que seriam lidos posteriormente.

Antes da leitura, os alunos acionaram os conhecimentos prévios que estão relacionados com o texto. Essa atividade interferiu no entendimento do texto, pois essa pré-leitura resultou no levantamento de hipóteses e informações acerca do assunto tratado. Essas informações prévias contribuíram para a compreensão dos sentidos e significados do texto, que se confirmam durante a leitura do texto literário.

No dia 24/09, a pesquisadora fez a apresentação das obras escolhidas. Os seis livros foram expostos para a turma e logo em seguida, reunidos em pequenos grupos, fizeram uma leitura prévia dos livros. Cada grupo recebeu um livro, ficando responsável por fazer uma análise da obra, observando título, capa, informações da contracapa etc. Essa atividade aconteceu em ambiente fora da sala de aula, o que deu a cada grupo a oportunidade de escolher o melhor espaço da escola para a análise dos itens acima relacionados. Com as

anotações em mãos, os alunos discutiram no grupo maior as suas primeiras impressões sobre os livros.

A atividade em questão recupera um pouco do contexto de produção da obra literária, principalmente nos aspectos referentes à autoria, o que oferece ao leitor informações importantes e prévias a respeito da obra ou do texto literário.

Após a apresentação dos livros, a pesquisadora orientou os alunos a respeito de uma pesquisa sobre os autores dos textos a serem lidos durante as aulas. Terminada a atividade, eles puderam discutir sobre a biografia dos autores. Na condução dessa atividade, a pesquisadora explorou com a turma aspectos relevantes para o conhecimento prévio da obra, analisando bem mais do que itens como nome da obra, autor, ano de publicação e editora.

Em nenhuma das aulas de leitura foram utilizados fragmentos de textos. A escolha dos contos foi feita para evitar a inadequada utilização de fragmentos de textos literários, fato comum de acontecer, principalmente quando se trata de textos que integram os livros didáticos, e não no seu suporte original, o livro literário. Privilegiar o texto na sua integridade é importante para a completa interação do leitor com o texto, o que facilita a formação leitora do aluno.

Sobre isso, no texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, Magda Soares (1999) afirma que a escolarização adequada da literatura só ocorre quando as práticas utilizadas são capazes de conduzir uma leitura pautada em atitudes e valores que favorecem a formação do leitor ideal.

Esse foi um dos aspectos observados, bastante positivo para a realização da pesquisa, pois se tratou da utilização de livros literários e de textos completos, não se fazendo o uso de fragmentos de textos extraídos na grande maioria de livros didáticos. Os textos lidos utilizados foram retirados integralmente do seu suporte textual⁸. Nesse ponto, a utilização do gênero conto facilitou o trabalho com a leitura literária.

Alguns questionamentos foram formulados pela professora/pesquisadora. Essas questões baseavam-se inicialmente em perguntas subjetivas como: “Vocês gostaram do texto?”, “O que entenderam da leitura?”. Essas perguntas tinham como objetivo envolver os alunos com o texto para então começar a discussão sobre ele.

Essa estratégia é baseada na antecipação quanto ao conteúdo do texto, que se apoia no conhecimento prévio a respeito do texto literário, o que inclui conhecimentos sobre o assunto abordado, a autoria, publicação do material, gênero textual e o conhecimento textual que o

⁸ O suporte textual citado acima se constituiu nos livros literários.

leitor dispõe para fazer a leitura. Isso permitiu que o aluno entrasse em contato com um universo textual mais diversificado.

O diálogo nas aulas foi favorecido a todo momento, quando de maneira dialética, ocorreram momentos de reflexão, em que os alunos conseguiram realizar as leituras, de forma que interagiram com frequência, ao discutir com a pesquisadora e os colegas as suas impressões a respeito dos textos lidos.

Ainda que as respostas dos estudantes não estivessem incorretas, em algumas situações elas foram retomadas pela professora para serem mais discutidas e exploradas pelo grupo. Essa mesma estratégia foi repetida durante a leitura, para que o entendimento sobre o texto avançasse sem cansar o aluno.

Neste ponto, Cosson e Paulino (2009), no livro *Leitura literária: a mediação escolar*, ressaltam que a simples fruição do texto literário não é o suficiente para desenvolver e aumentar o repertório literário do estudante. É imprescindível que o professor atue nesse momento como mediador da prática de leitura literária, contribuindo para que os alunos ampliem sua competência leitora e reconstrua os significados do texto lido.

Cosson é ainda mais enfático quando afirma que a leitura do texto literário não pode ser desenvolvida apenas do ponto de vista do entretenimento. É importante que a leitura ultrapasse seu aspecto de fruição e estabeleça o compromisso de promotora do conhecimento sistemático.

As tabelas a seguir sintetizam alguns itens observados durante a execução do projeto de intervenção. As informações apresentadas constituem um condensado obtido nas observações das leituras feitas.

Tabela 2: Ações realizadas pela pesquisadora

Ações da pesquisadora	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Leitura dos textos em voz alta pela professora		X		
Questionamentos feitos pela professora a respeito dos textos				X
Mediação da interpretação dos alunos				X
Aceitação das respostas dos alunos quanto aos questionamentos feitos sobre os textos			X	
Comentário das respostas				X

Fonte: Dados obtidos nas atividades de leitura

Tabela 3: Participação dos alunos na intervenção

Participação dos alunos	Não aconteceu	Pequena	Média	Grande
Leitura silenciosa				X
Leitura em voz alta			X	
Discussão dos textos			X	
Atividades escritas				X

Fonte: Dados obtidos nas atividades de leitura

Aqui a leitura foi entendida como o processo que amplia o contexto de compreensão do texto literário. Ela extrapolou o seu valor quantitativo para considerar os aspectos que favorecem a valorização do indivíduo no que concerne à prática com a literatura e com a prática social da leitura literária.

Durante a leitura dos textos, foi perceptível reconhecer como os alunos trouxeram para as discussões elementos da realidade vivenciada por eles. Em alguns momentos eles conseguiram relacionar os discursos de leitores experientes com o seu cotidiano, ao reconhecer nos textos uma proximidade com o que já conhecem da vida. Por isso, foram várias as oportunidades em que chegaram a estabelecer sentido para o que era lido. Exemplo dessa significação ficou claro em textos como “Uma ideia toda azul”, “O menino e o velho”, “Formigas” e “A armadilha”.

Após cada discussão a respeito dos sentidos do texto, foi feita uma análise mais apurada, na tentativa de verificar com os discentes se o que eles inferiram estava realmente associado ao que se presenciava em cada texto. Essa estratégia foi importante para propor um limite na interpretação dos alunos, pois a literatura permite diferentes interpretações, mas há um limite para essas análises.

A análise literária é uma etapa importante para a formação do leitor. Rildo Cosson (2012) defende essa estratégia de leitura, ao afirmar que a análise do texto literário consiste em um processo de comunicação entre o leitor e o texto, condicionada pela demanda de respostas do leitor, que ao fazer sua leitura explora os diferentes aspectos do texto.

Por meio da leitura do conto “Uma ideia toda azul”, foi possível observar como a leitura do texto literário conduz o leitor para a identificação da realidade. À medida que a leitura e a discussão avançavam, os alunos identificavam situações referentes às posturas adotadas pelo personagem do texto e seu comportamento com relação à ideia azul.

Cosson afirma que o fundamental é colocar o texto literário como centro das estratégias de leitura na escola. Outros aspectos e informações, como a teoria e a história da literatura, tornam-se irrelevantes quando se faz a leitura efetiva dos textos literários. Outra ressalva do autor está em afirmar que a leitura não pode concentrar-se apenas no entretenimento do indivíduo, mas na sua formação humana.

Para a análise do conteúdo dos textos, a professora/pesquisadora procurou incentivar a participação coletiva de todos os alunos através do uso do debate, mas em alguns textos essa participação não foi satisfatória, pois não contou com colaboração de todos. Esse fato foi constatado na observação das aulas quando as discussões fluíram melhor em torno dos textos “Uma ideia toda azul”, de Marina Colasanti, e “As formigas”, de Lygia Fagundes Telles. Apesar de a estratégia utilizada ser a mesma, a turma na sua grande maioria participou de forma ativa da discussão desses dois textos.

Quando se trata de práticas de leitura, fala-se em estratégias regulares para a abordagem do texto. As estratégias podem ser escolhidas de acordo com a necessidade do leitor em formação e encontram-se pautadas a partir da leitura, compreensão do texto, do tipo de resposta dada pelo aluno, da maneira como manipula o texto e de outras táticas que levam o estudante a sua proficiência como leitor.

Uma prática comum durante a intervenção foi a preocupação com as atividades após a leitura. O registro das atividades serviu para ajudar o aluno a exteriorizar o seu entendimento sobre o texto lido. Essa prática contribuiu para que se sentisse confiante para a discussão dos textos trabalhados. Para isso, optou-se pela escrita de relatos de leitura, que era exigida após a leitura de cada texto e uma discussão preliminar do conto.

Nesta parte da pesquisa, busca-se apresentar as práticas de letramento literário realizadas na escola pesquisada. Essas práticas estão condicionadas aos eventos e modelos que ajudam a construir sentidos e significados para as atividades de leitura de textos literários. São estratégias de leitura que, apesar de terem embasamento científico, ainda não se constituem em práticas incorporadas à instituição escolar.

As aulas descritas apresentaram, em dados momentos, práticas que se repetem, mas a leitura desses textos ofereceram elementos de análise diferenciados, mesmo que os procedimentos adotados sejam bem semelhantes. Isso porque, em muitas das aulas, a estratégia de trabalho com o texto literário pautava-se em atividades de leitura, prática comum na sala de aula.

Após o término da intervenção, os livros ficaram à disposição para os alunos, caso alguém tivesse interesse em ler outros contos dos livros apresentados à turma. Depois de um mês, foi feita a análise no livro de empréstimo da biblioteca, que mostrou os exemplares procurados pelos alunos.

De um total de 34 alunos que participaram da pesquisa⁹, comprovou-se, através de uma nova consulta ao livro de empréstimo da biblioteca, que aumentou a quantidade de alunos que retornaram à biblioteca para a procura dos livros de contos trabalhados anteriormente na sala de aula. Esse retorno foi ocasionado em razão das atividades de leitura feitas na sala de aula. A tabela a seguir exemplifica bem o interesse dos estudantes, os livros emprestados e a quantidade de alunos que retornaram ao espaço de leitura da instituição.

Tabela 4 – Quantidade de livros emprestados aos alunos – Segundo momento

Livros	Alunos
Uma ideia toda azul (Marina Colasanti)	06
Entre a espada e a rosa (Marina Colasanti)	05
Seminário dos ratos (Lygia F. Telles)	02
Invenção e memória (Lygia F. Telles)	02
Obra completa (Murilo Rubião)	01

Fonte: Livro de empréstimo – Biblioteca escolar

Observou-se que menos da metade dos alunos procuraram pelos livros, mas, se comparado com a situação inicial, em que no período de cinco meses apenas 11 alunos da turma liam com certa regularidade, a procura foi satisfatória, pois no período de um mês 16 alunos se interessaram pelas obras.

No entanto, houve uma prevalência significativa por determinada obra literária. Os livros da autora Marina Colasanti tiveram maior aceitação por parte dos alunos que procuraram a biblioteca após a realização da intervenção.

⁹ Na página 22 deste trabalho, há uma tabela que mostra os dados feitos antes da intervenção em sala de aula e apresenta a quantidade de livros emprestados aos educandos no primeiro semestre do ano 2014, que foram comparados com a tabela abaixo. Nessa comparação constatou-se maior retorno dos alunos quanto à leitura dos textos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, buscou-se compreender e verificar as práticas de leitura literária que colaboram para a formação do leitor, em especial, quando se trata de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, partiu-se inicialmente para a identificação das dificuldades que comprometem o desenvolvimento do aluno/leitor, bem como das questões que envolvem a leitura na sala de aula e as concepções de literatura e letramento literário no âmbito da escola.

Tomando como referência os estudos sobre as concepções de leitura, literatura e letramento literário, bem como o diagnóstico da turma com a qual se desenvolveu o presente trabalho, sentiu-se a necessidade de escola e educador adaptarem as atividades com o texto literário ao levar em consideração uma proposta pedagógica diferente da habitual e que estivesse em consonância com as necessidades e anseios desse leitor em formação.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido com o gênero conto fantástico, na perspectiva do letramento literário, teve como objetivo a sensibilização e o despertar dos alunos para o texto literário, permitindo-lhes um avanço nas leituras que consistiu em estabelecer uma relação mais próxima com a literatura, bem como a contextualização do texto literário com sua realidade social e suas próprias experiências de vida.

Com base nos estudos e desenvolvimento das oficinas literárias realizadas com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sustenta-se a ideia da relevância da literatura na vida do ser humano, em especial, dos estudantes em processo de formação educacional, mas de forma específica na sua formação como leitor de literatura.

Este estudo possibilitou uma reflexão sobre a questão do distanciamento dos alunos com a literatura, além de não considerar essa distância como um empecilho para não se ensinar literatura na escola. Pelo contrário, essa realidade deve ser o ponto de partida para um trabalho mais efetivo com a leitura literária, pois, se o aluno não gosta de ler literatura, isso se deve principalmente ao modo como ele deve ter aprendido literatura ou à falta de um trabalho pedagógico mais consistente e sistemático com o texto literário.

Diante das abordagens teóricas em torno do tema a que se propôs esta dissertação, das reflexões sobre a prática com as oficinas literárias desenvolvidas e das ponderações feitas sobre a relevância deste trabalho para os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, para a reflexão sobre a prática pedagógica docente, entende-se que é

possível e necessário trabalhar o texto literário na escola, adequando-o a práticas de letramento literário que consolidem a formação leitora do estudante.

Por meio das práticas didáticas de letramento literário desenvolvidas com a turma, percebeu-se um engajamento maior dos alunos com a leitura, que se estabeleceu de forma gradual, começando pelo contato individual, por meio da leitura silenciosa, seguida por outras estratégias como a leitura compartilhada, levantamento de conhecimentos prévios e interpretação do texto, que aumenta o vínculo entre o leitor e o texto.

Para a realização das atividades, o auxílio mediador da professora foi necessário para que os alunos pudessem avançar em suas leituras e interpretações, já que através das orientações os estudantes compreendiam melhor os textos lidos e faziam associações entre os elementos estudados nos textos com suas experiências de mundo. Todas as atividades, tais como leituras, discussões, reflexões e as produções escritas mediadas pela pesquisadora, possibilitaram a ampliação de conhecimentos, a revisão de conceitos e, acima de tudo, um envolvimento intenso dos alunos com o texto literário.

De modo mais específico, ressalta-se a importância do letramento literário na escola, porque, conforme foi verificado pela participação dos alunos durante as atividades, percebeu-se o quanto foi importante cada momento das oficinas de leitura, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus entendimentos; puderam ser ouvidos e discutir sobre cada texto, sem medo de julgamentos, o que os deixava à vontade e, conseqüentemente, facilitava-lhes a fruição em relação ao estudo dos contos.

No entanto, ficou evidente que o referido estudo possibilitou apenas algumas reflexões acerca das práticas de letramento literário e de como os estudantes interagem com o texto literário, ao passo que se sugere então que esse trabalho de intervenção discutido ao longo desta pesquisa sirva como exemplo para o desenvolvimento de estratégias diárias e efetivas no ambiente escolar que fomentem a formação do aluno/leitor.

Ao fim e ao cabo, tem-se a consciência de que o estudo realizado serviu inicialmente como modelo de verificação para a eficácia ou não das práticas de letramento literário aqui mencionadas, em que se verificou a validade para os referidos eventos. Este estudo, porém, não se encerra aqui, podendo muitas análises surgir em torno do tema discutido. Dentro do que foi proposto, está claro e comprovado que é possível consentir aos educandos novos olhares para o ensino e a prática da literatura, o que de alguma forma ajuda na sua formação como leitor.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BATALHA, Maria Cristina. Literatura fantástica: aproximações teóricas. In: SENA, André de (Org.). *Literatura fantástica e afins*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.
- BIGNOTTO, Cilza. *Hora da leitura: ciclo II: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Escola de Tempo Integral*. São Paulo, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Plano nacional do livro e leitura: textos e história. José Castilho Marques Neto (org.). - São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011.
- BUSNARDO, Joanne; BRAGA, Denise B. *Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia*. Ilha do desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. 91-114.
- CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- CANDIDO, Antônio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995.
- CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In: *A Ordem dos Livros: Leitores, autores e Bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII 2ª Edição*. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. *Entre a espada e a rosa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. 23 ed. São Paulo: Global, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DIMAS, Antônio. *Contos quase feitos de silêncio*. Caderno de leituras – Lygia Fagundes Telles: orientação para o trabalho em sala de aula. BETELLA, Gabriela Kvacek, 1999.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local*. Brasília-DF: Líber, 2007.

EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem*. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KLEIMAN, Ângela. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1991.

LAMAS, Berenice Sica. *O duplo em Lygia Fagundes Telles: um estudo em literatura e psicologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org). *Gêneros Discursivos no ensino de leitura e Produção de Textos*. Taubaté: Cabral Editora, 2002.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: FILHO, Nicolau Gregorin (Org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

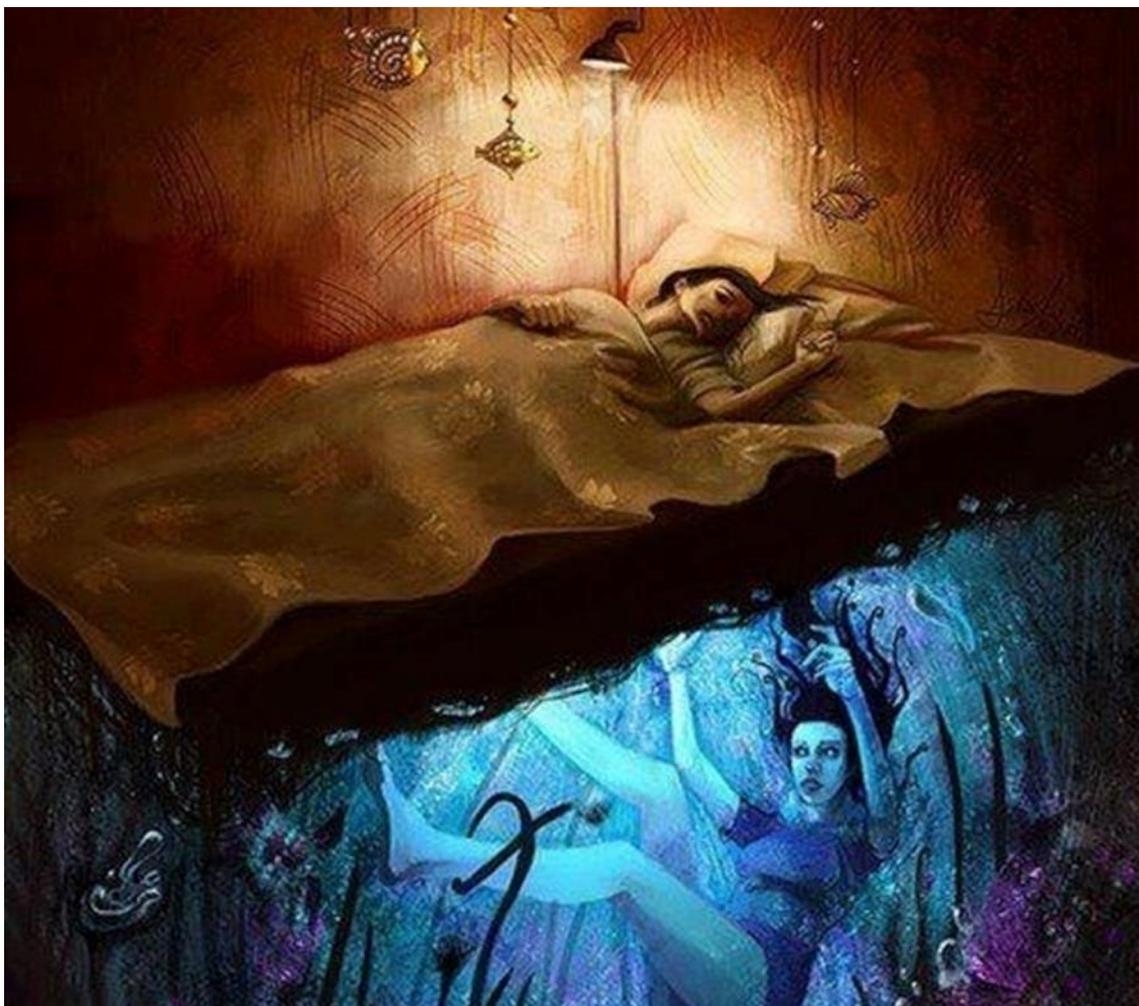
PAULINO, Graça; ROSA, Cristina Maria. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte/Pelotas: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

- PLANO Nacional do Livro e Leitura. *Publicação do Caderno do PNLL*. Brasília, DF, 2011.
- RUBIÃO, Murilo. *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- RUIZ, J. A. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1996.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Maria Salete Daros de. *A conquista do jovem leitor: uma proposta alternativa*. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.
- TELLES, Lygia Fagundes. *Seminário dos ratos*. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.
- TELLES, Lygia Fagundes. *Invenção e memória*. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução a literatura fantástica*. São Paulo: Premia Editora, 1981.
- TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, 2006.
- Video do projeto Integrador do 4º Semestre de Letras Da Faculdade Anchieta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tz-fpdxl7SY>. Acesso em: 25 de outubro de 2014.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.
- ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora do Senac, 2001.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ZINANE, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 - Imagem



<http://thebookwar.blogspot.com.br/2013/04/editora-recebe-contos-fantasticos-para.html>

Uma ideia toda azul

Marina Colasanti

Um dia o rei teve uma ideia. Era a primeira da vida toda e, tão maravilhado ficou com aquela ideia azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com alegria, linda ideia dele toda azul.

Brincaram até o rei adormecer encostado numa árvore.

Foi acordar tateando a coroa e procurando a ideia, para perceber o perigo. Sozinha no seu sono, solta e tão bonita, a ideia poderia ter chamado a atenção de alguém. Bastaria esse alguém pegá-la e levá-la. É tão fácil roubar uma ideia! Quem jamais saberia que já tinha dono?

Com a ideia escondida debaixo do manto, o rei voltou para o castelo. Esperou a noite. Quando todos os olhos se fecharam, ele saiu dos seus aposentos, atravessou salões, desceu escadas, subiu degraus, até chegar ao corredor das salas do tempo. Portas fechadas e o silêncio. Que sala escolher?

Diante de cada porta o rei parava, pensava e seguia adiante. Até chegar à sala do sono. Abriu. Na sala acolchoada, os pés do rei afundavam até o tornozelo, o olhar se embaraçava em gases, cortinas e véus pendurados como teias. Sala de quase escuro, sempre igual. O rei deitou a ideia adormecida na cama de marfim, baixou o cortinado, saiu e trancou a porta.

A chave prendeu no pescoço em grossa corrente. E nunca mais mexeu nela.

O tempo correu seus anos. Ideias o rei não teve mais, nem sentiu falta, tão ocupado estava em governar. Envelhecia sem perceber, diante dos educados espelhos reais que mentiam a verdade. Apenas sentia-se mais triste e mais só, sem que nunca mais tivesse tido vontade de brincar nos jardins.

Só os ministros viam a velhice do rei. Quando a cabeça ficou toda branca, disseram-lhe que já podia descansar, e o libertaram do manto.

Posta a coroa sobre a almofada, o rei logo levou a mão à corrente.

Ninguém mais se ocupa de mim – dizia, atravessando salões, descendo escadas a caminho da sala do tempo. Ninguém mais me olha – dizia. Agora, posso buscar minha linda ideia e guardá-la só para mim.

Abriu a porta, levantou o cortinado.

Na cama de marfim, a ideia dormia azul como naquele dia.

Como naquele dia, jovem, tão jovem, uma ideia menina. E linda. Mas o rei não era mais o rei daquele dia. Entre ele e a ideia estava todo o tempo passado lá fora, o tempo todo parado na sala do sono. Seus olhos não viam na ideia a mesma graça. Brincar não queria, nem rir. Que fazer com ela? Nunca mais saberiam estar juntos como naquele dia.

Sentado na beira da cama o rei chorou suas duas últimas lágrimas, as que tinha guardado para a maior tristeza.

Depois, baixou o cortinado e, deixando a ideia adormecida, fechou para sempre a porta.

COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. São Paulo: Global, 2006, p. 29-33.

No castelo que se vai

Marina Colasanti

No seu castelo de ar, morava o Rei do Nada. Não tinha paredes aquele castelo, não tinha telhado. Mas assim, transparente, era belo e delicado como nenhum outro.

E porque o rei nada possuía, nem mesmo um mínimo pedacinho de terra, a qualquer sopro de vento, lá se ia o castelo com toda a sua corte, etérea arquitetura flutuando no azul.

Pousava quando amainasse o vento. Ora era visto num pico escarpado, ora surgia à beira do mar ou assentava-se na planície. Nada o prendia a lugar algum. E o mundo inteiro era seu reino.

Agora, depois de uma tempestade que o sacudira levando-o por cima das montanhas, repousava o castelo entre as flores de um vale. Damas saíam a passear colorindo os gramados com seus longos trajés, leves como suspiros, cavaleiros disputavam torneios de imaginação, enquanto as crianças da corte inventavam jogos com maçãs recém-colhidas dos galhos.

Já muitos dias desse viver gentil se haviam passado.

Não longe do vale, porém, exercia seu poder um rei temível. Ráiç era chamado. E ao pronunciar seu nome todos baixavam olhar e voz. Feroz, tomara muitos reinos à força.

Guerreiro, vencera todas as guerras. A ferro e fogo ampliava cada vez mais seus domínios, suas riquezas e o número de seus súditos. Pois, acordado ou dormindo, sonhava tornar-se um dia Rei de Tudo.

Bastou, portanto, que os espíões lhe trouxessem notícia da existência de um novo castelo, para que seus olhos se acendessem de cobiça.

— Que meus embaixadores partam imediatamente para lá, levando uma declaração de guerra! — ordenou.

E foram os embaixadores em suas suntuosas vestes de veludo. E em suas vestes apenas um pouco amarrotadas regressaram, quando já Rei Ráiç se preparava para a batalha.

A declaração de guerra não havia sido aceita, explicaram cabisbaixos.

Nunca Rei Ráiç fora tão insultado, nunca encontrara monarca tão arredio. Mas disposto a fazer a guerra, quer o outro quisesse, quer não, partiu assim mesmo à testa do exército.

Chegaram no vale ao amanhecer. Os cavalos resfolegavam pisoteando as flores tinham escudos e couraças, as armas brilhavam desembainhadas. E quando o Rei do Nada surgiu na porta do seu diáfano castelo acompanhado de alguns membros da corte, adiantou-se.

Rei Ráíç, sem apear.

— Soube que desejais fazer-me guerra — disse o Rei do Nada. — Humildemente pergunto o porquê desse desejo.

— Porque tudo o que posso ver me pertence. E meu é também muito do que o olhar não alcança — respondeu Rei Ráíç, do alto do seu cavalo. — Porém, entre tudo o que conquistei, existem, agora este palácio e esta corte que não são meus. E é necessário que eu os possua.

— Mas isto tudo que estais vendo — disse o pequeno Rei abrindo os braços — é Nada. Só o Nada me pertence.

— Pois então, é esse Nada que eu quero!

Discretamente, tentando esconder a boca atrás do cetro transparente, riu o Rei do Nada. E, como se contagiados pelas palavras do Grande Ráíç, riram as damas e os cavaleiros.

A princípio abaixando o queixo para disfarçar, depois abertamente, sem controle, riu a delicada corte diante do exército que esperava. Riram a Rainha e o cozinheiro, os pajens e as crianças riram, pela primeira vez mais que todos, o Bobo da corte.

E o sopro daquelas bocas abertas, o eco daquelas risadas todas fez ondejar os aéreos cortinados, moveu aos poucos os inexistentes torreões, as ausentes paredes. Como um navio que levanta suas velas, o castelo inteiro começou a flutuar, docemente partindo para novas distâncias.

Debaixo das patas dos cavalos, o gramado já se fazia lama. O exército embainhou as espadas, recolheu as lanças. Impotente, Rei Ráíç viu afastar-se a vitória. Por causa daquele Nada, daquele castelo impalpável que se ia no regaço do vento, nunca mais seria Rei de Tudo.

Perdido estava para sempre seu sonho.

Em fúria, esporeou o cavalo, partindo a galope. Ao longe, leves como tilintar de pingentes, ouviam-se ainda as risadas da corte.

COLASANTI, Marina. *Entre a Espada e a Rosa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009, p. 38- 41.

As formigas

Lygia Fagundes Telles

Quando minha prima e eu descemos do táxi já era quase noite. Ficamos imóveis diante do velho sobrado de janelas ovaladas, iguais a dois olhos tristes, um deles vazado por uma pedrada. Descansei a mala no chão e apertei o braço da prima.

— É sinistro.

Ela me impeliu na direção da porta. Tínhamos outra escolha? Nenhuma pensão nas redondezas oferecia um preço melhor a duas pobres estudantes, com liberdade de usar o fogareiro no quarto, a dona nos avisara por telefone que podíamos fazer refeições ligeiras com a condição de não provocar incêndio. Subimos a escada velhíssima, cheirando a creolina.

— Pelo menos não vi sinal de barata — disse minha prima.

A dona era uma velha balofa, de peruca mais negra do que a asa da graúna. Vestia um desbotado pijama de seda japonesa e tinha as unhas aduncas recobertas por uma crosta de esmalte vermelho-escuro descascado nas pontas encardidas. Acendeu um charutinho.

— É você que estuda medicina? — perguntou soprando a fumaça na minha direção.

— Estudo direito. Medicina é ela.

A mulher nos examinou com indiferença. Devia estar pensando em outra coisa quando soltou uma baforada tão densa que precisei desviar a cara. A saleta era escura, atulhada de móveis velhos, desparelhados. No sofá de palhinha furada no assento, duas almofadas que pareciam ter sido feitas com os restos de um antigo vestido, os bordados salpicados de vidrilho.

— Vou mostrar o quarto, fica no sótão — disse ela em meio a um acesso de tosse. Fez um sinal para que a seguíssemos.

— O inquilino antes de vocês também estudava medicina, tinha um caixotinho de ossos que esqueceu aqui, estava sempre mexendo neles.

Minha prima voltou-se:

— Um caixote de ossos? A mulher não respondeu, concentrada no esforço de subir a estreita escada de caracol que ia dar no quarto. Acendeu a luz. O quarto não podia ser menor, com o teto em declive tão acentuado que nesse trecho teríamos que entrar de gatinhas. Duas camas, dois armários e uma cadeira de palhinha pintada de dourado. No ângulo onde o teto quase se encontrava com o assoalho, estava um caixotinho coberto com um pedaço de

plástico. Minha prima largou a mala e pondo-se de joelhos puxou o caixotinho pela alça de corda.

Levantou o plástico. Parecia fascinada.

— Mas que ossos tão miudinhos! São de criança?

— Ele disse que eram de adulto. De um anão.

— De um anão? É mesmo, a gente vê que já estão formados...

Mas que maravilha, é raro à beça esqueleto de anão. E tão limpo, olha aí — admirou-se ela. Trouxe na ponta dos dedos um pequeno crânio de uma brancura de cal. — Tão perfeito, todos os dentinhos!

— Eu ia jogar tudo no lixo, mas se você se interessa pode ficar com ele. O banheiro é aqui ao lado, só vocês é que vão usar, tenho o meu lá embaixo. Banho quente, extra. Telefone, também. Café das sete às nove, deixo a mesa posta na cozinha com a garrafa térmica, fechem bem a garrafa — recomendou coçando a cabeça. A peruca se deslocou ligeiramente.

Soltou uma baforada final: — Não deixem a porta aberta senão meu gato foge. Ficamos nos olhando e rindo enquanto ouvíamos o barulho dos seus chinelos de salto na escada. E a tosse encatarrada.

Esvaziei a mala, dependurei a blusa amarrotada num cabide que enfiei num vão da veneziana, preendi na parede, com durex, uma gravura de Grassmann e sentei meu urso de pelúcia em cima do travesseiro. Fiquei vendo minha prima subir na cadeira, desatarraxar a lâmpada fraquíssima que pendia de um fio solitário no meio do teto e no lugar atarraxar uma lâmpada de duzentas velas que tirou da sacola.

O quarto ficou mais alegre. Em compensação, agora a gente podia ver que a roupa de cama não era tão alva assim, alva era a pequena tibia que ela tirou de dentro do caixotinho.

Examinou-a. Tirou uma vértebra e olhou pelo buraco tão reduzido como o aro de um anel. Guardou-as com a delicadeza com que se amontoam ovos numa caixa.

— Um anão. Raríssimo, entende? E acho que não falta nenhum ossinho, vou trazer as ligaduras, quero ver se no fim da semana começo a montar ele.

Abrimos uma lata de sardinha que comemos com pão, minha prima tinha sempre alguma lata escondida, costumava estudar até a madrugada e depois fazia sua ceia.

Quando acabou o pão, abriu um pacote de bolacha Maria.

— De onde vem esse cheiro? — perguntei farejando. Fui até o caixotinho, voltei, cheirei o assoalho. — Você não está sentindo um cheiro meio ardido?

— É de bolor. A casa inteira cheira assim — ela disse. E puxou o caixotinho para debaixo da cama.

No sonho, um anão louro de colete xadrez e cabelo repartido no meio entrou no quarto fumando charuto. Sentou-se na cama da minha prima, cruzou as perninhas e ali ficou muito sério, vendo-a dormir. Eu quis gritar, Tem um anão no quarto!, mas acordei antes. A luz estava acesa. Ajoelhada no chão, ainda vestida, minha prima olhava fixamente algum ponto do assoalho.

— Que é que você está fazendo aí? — perguntei.

— Essas formigas. Apareceram de repente, já enturmadas. Tão decididas, está vendo?

Levantei e dei com as formigas pequenas e ruivas que entravam em trilha espessa pela fresta debaixo da porta, atravessavam o quarto, subiam pela parede do caixotinho de ossos e desembocavam lá dentro, disciplinadas como um exército em marcha exemplar.

— São milhares, nunca vi tanta formiga assim. E não tem trilha de volta, só de ida — estranhei.

— Só de ida.

Contei-lhe meu pesadelo com o anão sentado em sua cama.

— Está debaixo dela — disse minha prima e puxou para fora o caixotinho. Levantou o plástico. — Preto de formiga! Me dá o vidro de álcool.

— Deve ter sobrado alguma coisa aí nesses ossos e elas descobriram, formiga descobre tudo. Se eu fosse você, levava isso lá pra fora.

— Mas os ossos estão completamente limpos, eu já disse. Não ficou nem um fiapo de cartilagem, limpíssimos. Queria saber o que essas bandidas vêm fuçar aqui.

Respingou fartamente o álcool em todo o caixote. Em seguida, calçou os sapatos e, como uma equilibrista andando no fio de arame, foi pisando firme, um pé diante do outro na trilha de formigas. Foi e voltou duas vezes. Apagou o cigarro.

Puxou a cadeira. E ficou olhando dentro do caixotinho.

— Esquisito. Muito esquisito.

— O quê?

— Me lembro que botei o crânio em cima da pilha, me lembro que até calcei ele com as omoplatas para não rolar. E agora ele está aí no chão do caixote, com uma omoplata de cada lado. Por acaso você mexeu aqui?

— Deus me livre, tenho nojo de osso! Ainda mais de anão. Ela cobriu o caixotinho com o plástico, empurrou-o com o pé e levou o fogareiro para a mesa, era a hora do seu chá.

No chão, a trilha de formigas mortas era agora uma fita escura que encolheu. Uma formiguinha que escapou da matança passou perto do meu pé, já ia esmagá-la quando vi que levava as mãos à cabeça, como uma pessoa desesperada.

Deixei-a sumir numa fresta do assoalho. Voltei a sonhar aflitivamente, mas dessa vez foi o antigo pesadelo com os exames, o professor fazendo uma pergunta atrás da outra e eu muda diante do único ponto que não tinha estudado. Às seis horas o despertador disparou veementemente. Travei a campainha. Minha prima dormia com a cabeça coberta. No banheiro, olhei com atenção para as paredes, para o chão de cimento, à procura delas. Não vi nenhuma. Voltei pisando na ponta dos pés e então entreabri as folhas da veneziana. O cheiro suspeito da noite tinha desaparecido.

Olhei para o chão: desaparecera também a trilha do exército massacrado. Espiei debaixo da cama e não vi o menor movimento de formigas no caixotinho coberto.

Quando cheguei por volta das sete da noite, minha prima já estava no quarto. Achei-a tão abatida que carreguei no sal da omelete, tinha a pressão baixa. Comemos num silêncio voraz. Então me lembrei.

— E as formigas?

— Até agora, nenhuma.

— Você varreu as mortas?

Ela ficou me olhando.

— Não varri nada, estava exausta. Não foi você que varreu?

— Eu?! Quando acordei, não tinha nem sinal de formiga nesse chão, estava certa que antes de deitar você juntou tudo... Mas então, quem?!

Ela apertou os olhos estrábicos, ficava estrábica quando se preocupava.

— Muito esquisito mesmo. Esquisitíssimo.

Fui buscar o tablete de chocolate e perto da porta senti de novo o cheiro, mas seria bolor? Não me parecia um cheiro assim inocente, quis chamar a atenção da minha prima para esse aspecto, mas ela estava tão deprimida que achei melhor ficar quieta. Espargi água-de-colônia Flor de Maçã por todo o quarto (e se ele cheirasse como um pomar?) e fui deitar cedo. Tive o segundo tipo de sonho, que competia nas repetições com o tal sonho da prova oral, nele eu marcava encontro com dois namorados ao mesmo tempo.

E no mesmo lugar. Chegava o primeiro e minha aflição era levá-lo embora dali antes que chegasse o segundo. O segundo, desta vez, era o anão. Quando só restou o oco de silêncio

e sombra, a voz da minha prima me fisgou e me trouxe para a superfície. Abri os olhos com esforço. Ela estava sentada na beira da minha cama, de pijama e completamente estrábica.

— Elas voltaram.

— Quem?

— As formigas. Só atacam de noite, antes da madrugada. Estão todas aí de novo.

A trilha da véspera, intensa, fechada, seguia o antigo percurso da porta até o caixotinho de ossos por onde subia na mesma formação até desformigar lá dentro. Sem caminho de volta.

— E os ossos?

Ela se enrolou no cobertor, estava tremendo.

— Aí é que está o mistério. Aconteceu uma coisa, não entendo mais nada! Acordei pra fazer pipi, devia ser umas três horas. Na volta, senti que no quarto tinha algo mais, está me entendendo? Olhei pro chão e vi a fila dura de formigas, você se lembra? Não tinha nenhuma quando chegamos. Fui ver o caixotinho, todas se trançando lá dentro, lógico, mas não foi isso o que quase me fez cair pra trás, tem uma coisa mais grave: é que os ossos estão mesmo mudando de posição, eu já desconfiava mas agora estou certa, pouco a pouco eles estão... Estão se organizando.

— Como, se organizando?

Ela ficou pensativa. Comecei a tremer de frio, peguei uma ponta do seu cobertor. Cobri meu urso com o lençol.

— Você lembra, o crânio entre as omoplatas, não deixei ele assim. Agora é a coluna vertebral que já está quase formada, uma vértebra atrás da outra, cada ossinho tomando o seu lugar, alguém do ramo está montando o esqueleto, mais um pouco e... Venha ver!

— Credo, não quero ver nada. Estão colando o anão, é isso?

Ficamos olhando a trilha rapidíssima, tão apertada que nela não caberia sequer um grão de poeira. Pulei-a com o maior cuidado quando fui esquentar o chá. Uma formiguinha desgarrada (a mesma daquela noite?) sacudia a cabeça entre as mãos. Comecei a rir e tanto que se o chão não estivesse ocupado, rolaria por ali de tanto rir. Dormimos juntas na minha cama. Ela dormia ainda quando saí para a primeira aula. No chão, nem sombra de formiga, mortas e vivas desapareciam com a luz do dia.

Voltei tarde essa noite, um colega tinha se casado e teve festa. Vim animada, com vontade de cantar, passei da conta. Só na escada é que me lembrei: o anão. Minha prima arrastara a mesa para a porta e estudava com o bule fumegando no fogareiro.

— Hoje não vou dormir, quero ficar de vigia — ela avisou.

O assoalho ainda estava limpo. Me abracei ao urso.

— Estou com medo.

Ela foi buscar uma pílula para atenuar minha ressaca, me fez engolir a pílula com um gole de chá e ajudou a me despir.

— Fico vigiando, pode dormir sossegada. Por enquanto não apareceu nenhuma, não está na hora delas, é daqui a pouco que começa. Examinei com a lupa debaixo da porta, sabe que não consigo descobrir de onde brotam? Tombei na cama, acho que nem respondi. No topo da escada o anão me agarrou pelos pulsos e rodopiou comigo até o quarto, Acorda, acorda! Demorei para reconhecer minha prima que me segurava pelos cotovelos. Estava lívida. E vesga.

— Voltaram — ela disse.

Apertei entre as mãos a cabeça dolorida.

— Estão aí?

Ela falava num tom miúdo, como se uma formiguinha falasse com sua voz.

— Acabei dormindo em cima da mesa, estava exausta. Quando acordei, a trilha já estava em plena movimentação. Então fui ver o caixotinho, aconteceu o que eu esperava...

— O que foi? Fala depressa, o que foi?

Ela firmou o olhar oblíquo no caixotinho debaixo da cama.

— Estão mesmo montando ele. E rapidamente, entende? O esqueleto já está inteiro, só falta o fêmur. E os ossinhos da mão esquerda, fazem isso num instante. Vamos embora daqui.

— Você está falando sério?

— Vamos embora, já arrumei as malas.

A mesa estava limpa e vazios os armários escancarados.

— Mas sair assim, de madrugada? Podemos sair assim?

— Imediatamente, melhor não esperar que a bruxa acorde.

Vamos, levanta!

— E para onde a gente vai?

— Não interessa, depois a gente vê. Vamos, vista isto, temos que sair antes que o anão fique pronto.

Olhei de longe a trilha: nunca elas me pareceram tão rápidas. Calcei os sapatos, descolei a gravura da parede, enfiei o urso no bolso da japona e fomos arrastando as malas

pelas escadas, mais intenso o cheiro que vinha do quarto, deixamos a porta aberta. Foi o gato que miou comprido ou foi um grito?

No céu, as últimas estrelas já empalideciam. Quando encarei a casa, só a janela vazada nos via, o outro olho era penumbra.

TELLES, Lygia Fagundes. *Seminário dos ratos*. São Paulo. Companhia das Letras, 2009, p. 9- 16.

O menino e o velho

Lygia Fagundes Telles

Quando entrei no pequeno restaurante da praia os dois já estavam sentados, o velho e o menino. Manhã de um azul flamante. Fiquei olhando o mar que não via há algum tempo e era o mesmo mar de antes, um mar que se repetia e era irrepetível. Misterioso e sem mistério nas ondas estourando naquelas espumas flutuantes (bom-dia, Castro Alves!) tão efêmeras e eternas, nascendo e morrendo ali na areia. O garçom, um simpático alemão corado, me reconheceu logo. Franz?, eu perguntei e ele fez uma continência, baixou a bandeja e deixou na minha frente o copo de chope. Pedi um sanduíche. Pão preto? Ele lembrou e foi em seguida até a mesa do velho que pediu outra garrafa de água de Vichy.

Fixei o olhar na mesa ocupada pelos dois, agora o velho dizia alguma coisa que fez o menino rir, um avô com o neto. E não era um avô com o neto, tão nítidas as tais diferenças de classe no contraste entre o homem vestido com simplicidade, mas num estilo rebuscado e o menino encardido, um moleque de alguma escola pobre, a mochila de livros toda esbagaçada no espaldar da cadeira. Deixei baixar a espuma do chope mas não olhava o copo, com o olhar suplente (sem direção e direcionado) olhava o menino que mostrava ao velho as pontas dos dedos sujas de tinta, treze, catorze anos? O velho espigado alisou a cabeleira branca em desordem (o vento) e mergulhou a ponta do guardanapo de papel no copo d'água. Passou o guardanapo para o menino que limpou impaciente as pontas dos dedos e logo desistiu da limpeza porque o suntuoso sorvete corado de creme e pedaços de frutas cristalizadas já estava derretendo na taça. Mergulhou a colher no sorvete. A boca pequena tinha o lábio superior curto deixando aparecer os dois dentes da frente mais salientes do que os outros e com isso a expressão adquiria uma graça meio zombeteira. Os olhos oblíquos sorriam acompanhando a boca mas o anguloso rostinho guardava a palidez da fome. O velho apertava os olhos para ver melhor e seu olhar era demorado enquanto ia acendendo o cachimbo com gestos vagarosos, compondo todo um ritual de elegância. Deixou o cachimbo no canto da boca e consertou o colarinho da camisa branca que aparecia sob o decote do suéter verde-claro, devia estar sentindo calor, mas não tirou o suéter, apenas desabotoou o colarinho. Na aparência, tudo normal: ainda com os resíduos da antiga beleza o avô foi buscar o neto na saída da escola e agora faziam um lanche, gazeteavam? Mas o avô não era o avô. Achei-o parecido com o artista inglês que vi num filme, um velho assim esguio e bem cuidado, fumando o seu cachimbo. Não era um filme de terror, mas o cenário noturno tinha qualquer

coisa de sinistro com seu castelo descabelado. A lareira acesa. As tapeçarias. E a longa escada com os retratos dos antepassados subindo (ou descendo) aqueles degraus que rangiam sob o gasto tapete vermelho.

Cortei pelo meio o sanduíche grande demais e polvilhei o pão com sal. Não estava olhando, mas percebia que os dois agora conversavam em voz baixa, a taça de sorvete esvaziada, o cachimbo apagado e a voz apagada do velho no mesmo tom caviloso dos carunchos cavando (roque-roque) as suas galerias. Acabei de esvaziar o copo e chamei o Franz. Quando passei pela mesa os dois ainda conversavam em voz baixa – foi impressão minha ou o velho evitou o meu olhar? O menino do labiozinho curto (as pontas dos dedos ainda sujas de tinta) olhou-me com essa vaga curiosidade que têm as crianças diante dos adultos, esboçou um sorriso e concentrou-se de novo no velho. O garçom alemão acompanhou-me afável até a porta, o restaurante ainda estava vazio. Quase me lembrei agora, eu disse. Do nome do artista, esse senhor é muito parecido com o artista de um filme que vi na televisão. Franz sacudiu a cabeça com ar grave: Homem muito bom! Cheguei a dizer que não gostava dele ou só pensei em dizer? Atravessei a avenida e fui ao calçadão para ficar junto do mar.

Voltei ao restaurante com um amigo (duas ou três semanas depois) e na mesma mesa, o velho e o menino. Entardecia. Ao cruzar com ambos, bastou um rápido olhar para ver a transformação do menino com sua nova roupa e novo corte de cabelo. Comia com voracidade (as mãos limpas) um prato de batatas fritas. E o velho com sua cara atenta e terna, o cachimbo, a garrafa de água e um prato de massa ainda intocado. Vestia um blazer preto e malha de seda branca, gola alta.

Puxei a cadeira para assim ficar de costas para os dois, entretida com a conversa sobre cinema, o meu amigo era cineasta. Quando saímos a mesa já estava desocupada. Vi a nova mochila (lona verde-garrafa, alças de couro) dependurada na cadeira. Ele esqueceu, eu disse e apontei a mochila para o Franz que passou por mim afobado, o restaurante encheu de repente. Na porta, enquanto me despedia do meu amigo, vi o menino chegar correndo para pegar a mochila. Reconheceu-me e justificou-se (os olhos oblíquos riam mais do que a boca), Droga! Acho que não esqueço a cabeça porque está grudada.

Pressenti o velho esperando um pouco adiante no meio da calçada e tomei a direção oposta. O mar e o céu formavam agora uma única mancha azul-escura na luz turva que ia dissolvendo os contornos. Quase noite. Fui andando e pensando no filme inglês com os grandes candelabros e um certo palor vindo das telas dos retratos ao longo da escadaria. Na

cabeceira da mesa, o velho de chambre de cetim escuro com o perfil esfumado. Nítido, o menino e sua metamorfose, mas persistindo a palidez. E a graça do olhar que ria com o labiozinho curto.

No fim do ano, ao passar pelo pequeno restaurante resolvi entrar mas antes olhei através da janela, não queria encontrar o velho e o menino, não me apetecia vê-los, era isso, questão de apetite. A mesa estava com um casal de jovens. Entrei e Franz veio todo contente, estranhou a minha ausência (sempre estranhava) e indicou-me a única mesa desocupada. Hora do almoço. Colocou na minha frente um copo de chope, o cardápio aberto e de repente fechou-se sua cara num sobressalto. Inclinou-se, a voz quase sussurrante, os olhos arregalados. Ficou passando e repassando o guardanapo no mármore limpo da mesa, A senhora se lembra? Aquele senhor com o menino que ficava ali adiante, disse e indicou com a cabeça a mesa agora ocupada pelos jovens. Ich! foi uma coisa horrível! Tão horrível, aquele menininho, lembra? Pois ele enforcou o pobre do velho com uma cordinha de náilon, roubou o que pôde e deu no pé! Um homem tão bom! Foi encontrado pelo motorista na segunda-feira e o crime foi no sábado. Estava nu, o corpo todo judiado e a cordinha no pescoço, a senhora não viu no jornal?! Ele morava num apartamento aqui perto, a policia veio perguntar mas o que a gente sabe? A gente não sabe de nada! O pior é que não vão pegar o garoto, ich! Ele é igual a esses bichinhos que a gente vê na areia e que logo afundam e ninguém encontra mais. Nem com escavadeira a gente não encontra não. Já vou, já vou!, ele avisou em voz alta, acenando com o guardanapo para a mesa perto da porta e que chamava fazendo tilintar os talheres. Ninguém mais tem paciência, já vou!...

Olhei para fora. Enquadrado pela janela, o mar pesado, cor de chumbo, rugia rancoroso. Fui examinando o cardápio, não, nem peixe nem carne. Uma salada. Fiquei olhando a espuma branca do chope ir baixando no copo.

TELLES, Lygia Fagundes. *Invenção e memória*. São Paulo. Companhia das Letras, 2009, p. 69- 73.

A flor de vidro

Murilo Rubião

“E haverá um dia conhecido do Senhor que não será dia nem noite, e na tarde desse dia aparecerá a luz.” – Zacarias, XIV, 7.

Da flor de vidro restava somente uma reminiscência amarga. Mas havia a saudade de Marialice, cujos movimentos se insinuavam pelos campos — às vezes verdes também cinzentos. O sorriso dela brincava na face tosca das mulheres dos colonos, escorria pelo verniz dos móveis, desprendia-se das paredes alvas do casarão. Acompanhava o trem de ferro que ele via passar, todas as tardes, da sede da fazenda. A máquina soltava fagulhas e o apito gritava: Marialice, Marialice, Marialice. A última nota era angustiante.

— Marialice!

Foi a velha empregada que gritou e Eronides ficou sem saber se o nome brotara da garganta da Rosária ou do seu pensamento.

— Sim, ela vai chegar. Ela vai chegar!

Uma realidade inesperada sacudiu-lhe o corpo com violência. Afobado, colocou uma venda negra na vista inutilizada e passou a navalha no resto do cabelo que lhe rodeava a cabeça.

Lançou-se pela escadaria abaixo, empurrado por uma alegria desvairada. Correu entre aléias de eucaliptos, atingindo a várzea.

Marialice saltou rápida do vagão e abraçou-o demoradamente:

— Oh, meu general russo! Como está lindo!

Não envelhecera tanto como ele. Os seus trinta anos, ágeis e lépidos, davam a impressão de vinte e dois — sem vaidade, sem ânsia de juventude.

Antes que chegassem a casa, apertou-a nos braços, beijando-a por longo tempo. Ela não opôs resistência e Eronides compreendeu que Marialice viera para sempre.

Horas depois (as paredes conservavam a umidade dos beijos deles), indagou o que fizera na sua ausência.

Preferiu responder à sua maneira:

— Ontem pensei muito em você.

A noite surpreendeu-os sorrindo. Os corpos unidos, quis falar em Dagô, mas se convenceu de que não houvera outros homens. Nem antes nem depois.

As moscas de todas as noites, que sempre velaram a sua insônia, não vieram.

Acordou cedo, vagando ainda nos limites do sonho. Olhou para o lado e, não vendo Marialice, tentou reencetar o sono interrompido. Pelo seu corpo, porém, perpassava uma seiva nova. Jogou-se fora da cama e encontrou, no espelho, os cabelos antigos. Brilhavam-lhe os olhos e a venda negra desaparecera.

Ao abrir a porta, deu com Marialice:

— Seu preguiçoso, esqueceu-se do nosso passeio? Contemplou-a maravilhado, vendo-a jovem e fresca. Dezoito anos rondavam-lhe o corpo esbelto. Agarrou-a com sofreguidão, desejando lembrar-lhe a noite anterior. Silenciou-o a convicção de que doze anos tinham-se esvanecido.

O roteiro era antigo, mas algo de novo irrompia pelas suas faces. A manhã mal despontara e o orvalho passava do capim para os seus pés. Os braços dele rodeavam os ombros da namorada e, amiúde, interrompia a caminhada para beijar-lhe os cabelos. Ao se aproximarem da mata — termo de todos os seus passeios — o sol brilhava intenso. Largou-a na orla do cerrado e penetrou no bosque. Exasperada, ela acompanhava-o com dificuldade:

— Bruto! Ó bruto! Me espera!

Rindo, sem voltar-se, os ramos arranhando o seu rosto, Eronides desapareceu por entre as árvores. Ouvia, a espaços, os gritos dela:

— Tomara que um galho lhe fure os olhos, diabo!

De lá, trouxe-lhe uma flor azul.

Marialice chorava. Aos poucos acalmou-se, aceitou a flor e lhe deu um beijo rápido. Eronides avançou para abraçá-la, mas ela escapuliu, correndo pelo campo afora.

Mais adiante tropeçou e caiu. Ele segurou-a no chão, enquanto Marialice resistia, puxando-lhe os cabelos.

A paz não tardou a retornar, porque neles o amor se nutria da luta e do desespero.

Os passeios sucediam-se. Mudavam o horário e acabavam na mata. Às vezes, pensando ter divisado a flor de vidro no alto de uma árvore, comprimia Marialice nos braços. Ela assustava-se, olhava-o silenciosa, à espera de uma explicação. Contudo, ele guardava para si as razões do seu terror.

O final das férias coincidiu com as últimas chuvas. Debaixo de tremendo aguaceiro, Eronides levou-a à estação.

Quando o trem se pôs em movimento, a presença da flor de vidro revelou-se imediatamente. Os seus olhos se turvaram e um apelo rouco desprendeceu-se dos seus lábios.

O lenço branco, sacudido da janela, foi a única resposta. Porém os trilhos, paralelos, sumindo-se ao longe, condenavam-no a irreparável solidão.

Na volta, um galho cegou-lhe a vista.

RUBIÃO, Murilo. *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 44- 46.

A Armadilha

Murilo Rubião

Porque se a trombeta der um som confuso, quem se preparará para a batalha?

(Primeira Epístola de São Paulo aos Coríntios, XIV, 8)

Alexandre Saldanha Ribeiro. Desprezou o elevador e seguiu pela escada, apesar da volumosa mala que carregava e do número de andares a serem vencidos. Dez.

Não demonstrava pressa, porém o seu rosto denunciava a segurança de uma resolução irrevogável. Já no décimo pavimento, meteu-se por um longo corredor, onde a poeira e detritos emprestavam desagradável aspecto aos ladrilhos. Todas as salas encontravam-se fechadas e delas não escapava qualquer ruído que indicasse presença humana.

Parou diante do último escritório e perdeu algum tempo lendo uma frase, escrita a lápis, na parede. Em seguida passou a mala para a mão esquerda e com a direita experimentou a maçaneta, que custou a girar, como se há muito não fosse utilizada. Mesmo assim não conseguiu franquear a porta, cujo madeiramento empenara. Teve que usar o ombro para forçá-la. E o fez com tamanha violência que ela veio abaixo ruidosamente. Não se impressionou. Estava muito seguro de si para dar importância ao barulho que antecederia a sua entrada numa saleta escura, recendendo a mofo. Percorreu com os olhos os móveis, as paredes. Contrariado, deixou escapar uma praga. Quis voltar ao corredor, a fim de recomeçar a busca, quando deu com um biombo. Afastou-o para o lado e encontrou uma porta semicerrada. Empurrou-a. Ia colocar a mala no chão, mas um terror súbito imobilizou-o: sentado diante de uma mesa empoeirada, um homem de cabelos grisalhos, semblante sereno, apontava-lhe um revólver. Conservando a arma na direção do intruso, ordenou-lhe que não se afastasse.

Também a Alexandre não interessava fugir, porque jamais perderia a oportunidade daquele encontro. A sensação de medo fora passageira e logo substituída por outra mais intensa, ao fitar os olhos do velho. Deles emergia uma penosa tonalidade azul.

Naquela sala tudo respirava bolor, denotava extremo desmazelo, inclusive as esgarçadas roupas do seu solitário ocupante:

— Estava à sua espera — disse, com uma voz macia. Alexandre não deu mostras de ter ouvido, fascinado com o olhar do seu interlocutor. Lembrava-lhe a viagem que fizera pelo mar, algumas palavras duras, num vão de escada.

O outro teve que insistir:

— Afinal, você veio.

Subtraído bruscamente às recordações, ele fez um esforço violento para não demonstrar espanto:

— Ah, esperava-me? — Não aguardou resposta e prosseguiu exaltado, como se de repente viesse à tona uma irritação antiga: — Impossível! Nunca você poderia calcular que eu chegaria hoje, se acabo de desembarcar e ninguém está informado da minha presença na cidade! Você é um farsante, mau farsante. Certamente aplicou sua velha técnica e pôs espias no meu encaicho. De outro modo seria difícil descobrir, pois vivo viajando, mudando de lugar e nome.

— Não sabia das suas viagens nem dos seus disfarces.

— Então, como fez para adivinhar a data da minha chegada?

— Nada adivinhei. Apenas esperava a sua vinda. Há dois anos, nesta cadeira, na mesma posição em que me encontro, aguardava-o certo de que você viria.

Por instantes, calaram-se. Preparavam-se para golpes mais fundos ou para desvendar o jogo em que se empenhavam.

Alexandre pensou em tomar a iniciativa do ataque, convencido de que somente assim poderia desfazer a placidez do adversário. Este, entretanto, percebeu-lhe a intenção e antecipou-se:

— Antes que me dirija outras perguntas — e sei que têm muitas a fazer-me — quero saber o que aconteceu com Ema.

— Nada — respondeu, procurando dar à voz um tom despreocupado.

— Nada?

Alexandre percebeu a ironia e seus olhos encheram-se de ódio e humilhação. Tentou revidar com um palavrão. Todavia, a firmeza e a tranquilidade que iam no rosto do outro venceram-no.

— Abandonou-me — deixou escapar, constrangido pela vergonha. E numa tentativa inútil de demonstrar um resto de altivez, acrescentou: — Disso você não sabia!

Um leve clarão passou pelo olhar do homem idoso:

— Calculava, porém desejava ter certeza.

Começava a escurecer. Um silêncio pesado separava-os e ambos volveram para certas reminiscências que, mesmo contra a vontade deles, sempre os ligariam.

O velho guardou a arma. Dos seus lábios desaparecera o sorriso irônico que conservara durante todo o diálogo. Acendeu um cigarro e pensou em formular uma pergunta que, depois, ele julgaria, desnecessária. Alexandre impediu que a fizesse.

Gesticulando, nervoso, aproximara-se da mesa:

— Seu caduco, não tem medo que eu aproveite a ocasião para matá-lo. Quero ver sua coragem, agora, sem o revólver.

— Não, além de desarmado, você não veio aqui para matar-me.

— O que está esperando, então?! — gritou Alexandre. — Mate-me logo!

— Não posso.

— Não pode ou não quer?

— Estou impedido de fazê-lo. Para evitar essa tentação, após tão longa espera, descarreguei toda a carga da arma no teto da sala.

Alexandre olhou para cima e viu o forro crivado de balas. Ficou confuso. Aos poucos, refazendo-se da surpresa, abandonou-se ao desespero. Correu para uma das janelas e tentou atirar-se através dela. Não a atravessou. Bateu com a cabeça numa fina malha metálica e caiu desmaiado no chão.

Ao levantar-se, viu que o velho acabara de fechar a porta e, por baixo dela, iria jogar a chave.

Lançou-se na direção dele, disposto a impedi-lo. Era tarde. O outro já concluíra seu intento e divertia-se com o pânico que se apossara do adversário.

— Eu esperava que você tentaria o suicídio e tomei precaução de colocar telas de aço nas janelas.

A fúria de Alexandre chegara ao auge:

— Arrombarei a porta. Jamais me prenderão aqui!

— Inútil. Se tivesse reparado nela, saberia que também é de aço. Troquei a antiga por esta.

— Gritarei, berrarei!

— Não lhe acudirão. Ninguém mais vem a este prédio. Despedi os empregados, despejei os inquilinos.

E concluiu, a voz baixa, como se falasse apenas para si mesmo:

— Aqui ficaremos: um ano, dez, cem ou mil anos.

RUBIÃO, Murilo. *Obra completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 135- 138.



PROJETO DE INTERVENÇÃO

Oficinas de leitura

Professora: Ducinéia Cardoso

Turma: 7^a ano

Gênero estudado: Contos fantásticos

Textos de apoio: Imagem/Filme

1^o Etapa: Pré-leitura

Leitura 1: Leitura de imagem

Leitura 2: Filme “Malévola”

❖ Discussões a respeito da imagem e do filme;

2º Etapa: Leitura dos textos

- ❖ Distribuição dos textos aos alunos (livro ou cópias xerografadas) para leitura silenciosa e em voz alta.
- ❖ Direcionamento e mediação das questões referentes aos textos, dando oportunidade para manifestações de opinião e indagações.

3º Etapa: Pós-leitura

- ❖ Produção de textos;
- ❖ Reescrita e correção das produções;
- ❖ Socialização dos textos e divulgação para o restante da escola;

LEITURA DE IMAGEM



Observe atentamente a imagem acima e escreva as impressões e sensações que ela lhe causa.

Tenha uma boa tarde!

