

Formação do leitor literário: experiências de leitura no ensino fundamental II

Ana Carolina Miguel Costa¹

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar os dados de uma pesquisa de campo realizada em uma escola no interior de São Paulo, na qual buscou-se investigar quais resultados seriam encontrados ao propiciar o contato entre obra e público, no caso da pesquisa, obra e discente dentro da sala de aula, e ao considerar o aluno enquanto sujeito protagonista. Para isso, inicialmente foi proposta uma abordagem teórica sobre o conceito de leitor, literatura e leitura literária (Compagnon, 2010; Candido, 2006, Dias 2016; Zilberman 2003). Após, apresentam-se os dados obtidos com a pesquisa de campo, na qual foi empregada a análise temática, para um estudo quantitativo e qualitativo, conforme proposto por Laurence Bardin (1977). Evidencia-se, como resultado, que os participantes conseguiram fazer interpretações textuais de qualidade, analisando os elementos textuais presentes nas obras, bem como por meio desses elementos adentrar nas camadas do texto.

Palavras-chave: Literatura; leitura literária; ensino de literatura; leitor literário, educação.

ABSTRACT

The present article intends to present data from a field research carried out in a school in the interior of São Paulo, in which we sought to investigate what results would be found when providing contact between work and public, in the case of research, work and student inside the classroom, and when considering the student as a protagonist subject. For this, a theoretical approach was initially proposed on the concept of reader, literature and literary reading (Compagnon, 2010; Candido, 2006, Dias 2016; Zilberman 2003). Afterwards, the data obtained from the field research are presented, in which thematic analysis was used, for a quantitative and qualitative study, as proposed by Laurence Bardin (1977). It is evident, as a result, that the participants were able to make quality textual analysis, analyzing the textual elements present in the works, as well as through these elements to enter the layers of the text.

¹ Doutoranda em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestra em Estudos Literários pelo mesmo programa e universidade. Graduada em Letras (Licenciada e Bacharela) pela UNESP. E-mail: carol_c_fdj@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-0642-3138



KEY WORDS

Literature; literary reading; the teaching of literature; literary reader; education.

1. Introdução

Ao refletirmos sobre a literatura, a tríade autor-obra-leitor tem papel importante nesta discussão, visto que cada um, a seu modo, desempenha uma interação dialógica (e em alguns momentos dialética) entre si. Antoine Compagnon, em *O demônio da teoria* (2010), aponta as diversas aporias relacionadas a esses conceitos, explicitando que o autor já foi considerado a peça chave de uma obra e, depois, foi dado como morto; a obra foi tida como imanente, com um fim nela mesma e, em seguida, como só podendo existir por meio da presença dos outros elementos da tríade. Isso também ocorreu com o leitor, considerado em determinado momento como dispensável, pois a obra se realizaria apesar dele e, por outro lado, como ser real e/ou virtual que dá sentido a ela.

Cabe ponderar o porquê de o leitor ter sido posto em evidência, dado que durante muito tempo foi apagado, além de refletir sobre o que será considerado como leitor: aquele ser real, de carne e osso, que sente, opina, reflete, ou o leitor virtual, aquela identidade criada a partir da leitura do texto, conduzida (ou não) pelo narrador, idealizada pelo autor quando da produção literária. Para clarificar esses aspectos, como pontua Antônio Candido,

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito [...] (CANDIDO, 2006, p. 84).

Isso posto, as produções literárias só ganham sentido quando são lidas, experienciadas, ressignificadas pelo leitor. Para que isso possa ser concretizado, tanto leitor real quanto virtual são peças importantes, já que o primeiro é aquele que age ativamente sobre a obra, desvencilhando-se das amarras de que apenas as textualidades é que poderiam contribuir para a interpretação de uma obra; e o segundo, aquele criado como fio condutor pelo autor,



que pode (ou não) se integrar/se confirmar ao leitor real. Mirian Hisae Yaegashi Zappone corrobora esse pensamento no capítulo “Estética da recepção” (2005) ao dizer que

A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não) (p. 154).

Pode-se considerar que a figura do leitor já estava em voga desde a antiguidade, como, por exemplo, na *Poética*, de Aristóteles. Regina Zilberman, na obra *Estética da recepção e história da literatura* (1989), explicita que ela pode ser considerada “precursor[a] da estética da recepção” (p. 16), pois por meio da catarse “enquanto experiência vivida pelo espectador ou ouvinte é condição fundamental para definir a qualidade de uma obra [...]” (p.16). Ou seja, já se considerava o efeito que uma produção cultural poderia ter sobre o público.

Feitas as devidas considerações sobre a importância que o leitor tem, é fundamental refletir como a escola é um ambiente propício para o contato entre obra e leitor/aluno. Regina Zilberman (2003) enfatiza que as instituições de ensino são, ao mesmo tempo, as grandes mediadoras desse contato e também aquelas que podem corroborar para um afastamento, visto que se a leitura literária² é relegada apenas a fins secundários, como o ensino de gramática, técnicas de redação, periodização literária, codificação de palavras na alfabetização, perpetuação da ideia de que o aluno não é capaz de ler e analisar uma obra, e não há objetivos específicos para o ensino de leitura/literatura, com estratégias de leitura, leitura de obras integrais na sala de aula (curtas ou longas), diversidade de tipos e gêneros textuais, interpretação e análise das obras, dentre outros, persiste-se a visão cristalizada de que a literatura pode ficar fora da sala de aula.

Desse modo, pretende-se apresentar os dados e resultados obtidos em uma pesquisa de campo realizada com alunos do 8^a ano de uma escola particular, em uma cidade do interior

² Considera-se leitura literária como contraposição ao uso utilitário da literatura e à mera decodificação de textos.



de São Paulo, cujo intuito era o de investigar como seria o contato de estudantes de ensino fundamental com textos literários, por meio da mediação do professor, isto é, pretendia-se verificar se os alunos conseguiriam analisar criticamente algumas obras literárias e qual seria a qualidade dessas análises. Para isso, a pesquisa foi gravada em áudio, transcrita e analisada posteriormente, seguindo o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (1977).

2. O que acontece nas (em algumas) salas de aula

Como visto, há diversos teóricos que discorrem sobre a importância do leitor. Caberia, então, indagar como é possível tornar-se leitor. Dentre tantas possibilidades de respostas, a mais simples parece a mais acertiva: lendo. Para isso, é esperado que o contato entre obra e público ocorra desde a mais tenra idade, principiando a motivação pelos pais e depois pela escola. Porém, dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019), desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, demonstram que dos leitores entrevistados apenas 8% considerou que a mãe ou responsável do sexo feminino influenciou em sua escolha pela leitura, 4% considerou o pai ou responsável do sexo masculino e 11% algum professor ou professora. Em contraste, a maior parte (67%) afirmou que ninguém especial influenciou o gosto pela leitura e/ou não gostam de ler.

Um possível motivo para esse distanciamento entre obra e leitor é o fator econômico. Comprar livros, no Brasil, nunca foi barato. Dentre tantas contas que o brasileiro precisa pagar, comprar livros³ e ter acesso à cultura (que, na maioria das vezes, também é paga, como ir à museus, concertos, shows, espetáculos teatrais, ao cinema) acaba não sendo uma prioridade, pois o basilar é colocar comida no prato e ter um teto. Sem livros em casa e com acesso restrito a ele, é difícil incentivar o hábito. Outra possibilidade é o reconhecimento (ou melhor, a falta dele) da literatura infantil e juvenil como literatura.

³ Um recente exemplo pode ser verificado em 2021, quando, no governo Bolsonaro, a Receita Federal afirmou que os pobres não leem e, por isso, defendeu que os livros deveriam ser taxados. Vide informação em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/04/receita-federal-diz-que-pobres-nao-leem-livros-e-defende-aumentar-tributacao.shtml>.



A literatura infantil e juvenil foi, ao longo do tempo e em muitos casos, mantida como meio de controle, cerceando o que pelas crianças e adolescentes poderia (ou não) ser consumido, tentando influenciar suas escolhas e atitudes, no sentido de valorizar os personagens e histórias que possuíam bom comportamento, obedeciam os pais, seguiam as regras, e punir aqueles que não seguiam os bons costumes. Hoje, como aponta Luft (2010), as temáticas das obras multiplicaram-se, abordando variadas visões de mundo e considerando a criança e o adolescente enquanto ser capaz de ter seus próprios gostos e opiniões, estimulando a fruição estética. Entretanto, a escola que é um dos ambientes profícuos para a ligação entre leitura-leitor acaba, mais uma vez, por não propiciar esse contato, seja por não possuir bibliotecas, por não ter estrutura adequada, por possuir diversos problemas sociais, formação inadequada de professores, dentre tantos outros motivos possíveis. Dessa maneira, o trabalho com o texto é quase nulo e quando é feito, muitas vezes, não é satisfatório.

Sobre isso, Dias (2016, p. 212) aponta que:

A leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura. Ou seja, comum currículo organizado em disciplinas que segmentam o conhecimento e o concebem como lista de conteúdos, as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. Precisarás defender-se das censuras dos temas, entre os mediadores de leitura dos leitores pequenos; das muitas necessidades de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; da exclusividade da historiografia literária e da perspectiva enciclopédica no Ensino Médio; dos olhos da crítica e da teoria como únicos modos de interpretação da obra na graduação [...].

Corroborando ainda com o exposto acima, Magda Soares, no capítulo “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (1999), ao defender a escolarização da literatura afirma que há uma “inadequada escolarização da literatura infantil” e, para tecer essa afirmação, evidencia como o texto literário vem sendo utilizado em instituições de ensino e em materiais didáticos. Inicialmente, uma das primeiras constatações que faz é em relação ao uso de fragmentos e não de textos completos. Isso é problemático, porque, em muitos casos, nos livros didáticos é



feita a proposição de exercícios de interpretação daquele texto, contudo, se o texto está incompleto, a interpretação pretendida também estará.

Também se verifica que as atividades propostas depois da leitura do texto não são relacionadas à interpretação, análise e/ou discussão, mas a exercícios gramaticais, como, por exemplo, para se identificar substantivos presentes no texto que foi lido, estando o texto ali apenas como acessório. Ademais, ao selecionar autores e obras costuma-se empregar sempre os mesmos, sem oportunizar um leque variado e com pluralidade para o distinto público leitor, cristalizando-se sempre uma coleção limitada.

Por outro lado, para que haja um trabalho mais consciente com o texto na sala de aula é necessário haver uma mescla do que Annie Rouxel (2013) chama de leitura cursiva *versus* leitura analítica. Para a pesquisadora da atual corrente da didática da literatura na França, é importante que as atividades com textos literários não fiquem estanques apenas à tradição escolar, pautada em uma leitura analítica da obra, na qual a interpretação é restrita somente ao que o professor acredita ser a interpretação correta, ou ao que os críticos definem ser, e até mesmo fechadas nas respostas dos materiais didáticos. Para ela, é fundamental que além desses recursos os alunos sejam estimulados a também pensarem e proporem possibilidades de leituras, posto que “a implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra” (p. 23). Portanto, não se trata de negar o estudo das dimensões objetivas e formais da obra, nem de renunciar ao que já foi firmado pela tradição, mas sim o de estabelecer outros diálogos possíveis, permitindo que o leitor se aproprie da obra, livre de imposições coercitivas, para ao menos tentar dialogar com ela.

É nesse cenário de contradições que surge a necessidade de pôr em prática o que vem sendo discutido: colocar obras literárias nas mãos de alunos, deixá-los tentar traçar suas próprias análises e interpretações, e analisar qual seria o resultado dessa proposição. Cabe enfatizar que o professor, em nenhum momento, deve ser desconsiderado; as atividades propostas, todo o trabalho a ser realizado na sala de aula, tudo só acontece mediante o



trabalho do professor. Desse modo, quando se fala em "deixar o aluno tentar" está incutida nessa afirmação a presença do professor, pois quem faz a mediação entre a obra e leitor, auxilia no caminho das análises, proporciona as discussões, faz o aluno voltar ao texto quando ele se esvai, é o docente.

3. O que foi proposto em uma sala de aula

Apresenta-se, agora, um pequeno recorte da pesquisa de campo feita na dissertação de mestrado intitulada *O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário* (2019), na qual buscou-se oportunizar o contato de alunos do ensino fundamental II com textos literários. Para isso, a coleta de dados ocorreu quando os participantes estavam no 8º ano do ensino fundamental II, no ano de 2018, em uma escola particular do Estado de São Paulo. O objetivo dessa pesquisa era o de verificar quais seriam os resultados obtidos ao colocar nas mãos dos estudantes textos literários completos, nas quais eles poderiam escolher a forma de leitura (feita pela professora em voz alta, por eles em silêncio, por um deles em voz alta, leitura compartilhada, etc.) e também discutir as interpretações que poderiam ser feitas após a leitura (a professora agia como mediadora, fazendo algumas perguntas e apontando trechos para eles observarem). Os encontros foram quinzenais, em aula de 50 minutos, com o áudio gravado para posterior transcrição.

No primeiro encontro foi explicado como funcionaria a pesquisa a todos, ressaltando-se que ninguém seria obrigado a participar e aqueles que participassem, seus nomes seriam substituídos por fictícios nos relatórios e dissertação, para que não houve identificação. Além disso, foi encaminhado aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento - que foram posteriormente submetidos ao Comitê de Ética⁴. Ao todo foram realizados oito encontros e, ao início e ao término, aplicados questionários para averiguar informações sobre a leitura dos alunos e também para nortear os textos que seriam selecionados.

⁴ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da FCLAr/UNESP em 23/08/2018.



Para a seleção dos textos literários, o primeiro a ser trabalhado com os participantes seria de escolha da pesquisadora e sua orientadora e os demais seriam escolhidos pelas predileções dos alunos ou por suas indicações. Porém, por conta do pouco tempo para a realização da pesquisa, todos os textos foram selecionados pela pesquisadora e sua orientadora, considerando-se a extensão dos textos – visto que a proposta era a de trabalhar com textos na íntegra e não fragmentos ou adaptações, então, para que fosse possível a leitura e a discussão no tempo de 50 minutos, foram escolhidos textos de curta extensão –, e a diversidade de tipos e gêneros.

Sobre os termos “textos literários” e “literatura” uma passagem de “O direito à literatura”, de Antonio Candido, vem logo à mente,

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em que todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...]
[...] A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 1995, p. 242).

Desse modo, os termos supracitados foram considerados para a pesquisa, orientados pela formulação de Candido, como “discurso ficcional, pautado na fabulação e em preocupações estéticas” (referência a ser escrita posteriormente, 2019, p. 23). Verifica-se, pois, que foram levados à sala de aula conto, crônica, poema, apólogo e cordel. Por mais que a intenção fosse levar mais diversidade textual, por conta do pouco tempo de que se dispunha para realizar a pesquisa, não foi possível, infelizmente, abordar o gênero dramático e tantos outros textos e autores importantes.

Na sala de aula, os participantes escolhiam como o texto seria lido e, depois de feita a leitura, iniciava-se a discussão. Primeiramente, davam suas opiniões e, em seguida, começavam uma análise mais minuciosa. Como já dito, a professora formulava questões para os alunos pensarem (e tentava não fornecer respostas, para que eles pudessem refletir sozinhos) e também ressaltava alguns trechos para eles olharem mais detidamente.



Depois de realizados os encontros, todos os áudios foram transcritos. Para a análise desse material, optou-se pela *Análise de Conteúdo*, elaborada por Laurence Bardin (1977). Ao ler cada transcrição, o *corpus* – falas dos alunos – foi recortado e dividido em eixos temáticos e, em seguida, analisado. Sobre esse tipo de método, destacamos que:

Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objecto analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base. (BARDIN, 1977, p.106, grifos do autor).

Ademais, enquanto a pesquisa de campo estava sendo planejada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava sendo desenvolvida. Como ela ainda não havia sido consolidada, optou-se por utilizar alguns parâmetros sobre o trabalho com a leitura na sala de aula presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997), posto que esse era um documento norteador e que os professores deveriam se basear ao formular suas práticas. Um dos aspectos que deveria ser considerado era a reflexão sobre os fenômenos da linguagem:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. [...] A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-linguísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita. (BRASIL, 1997, p. 54).



Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda preveem um trabalho inicial pautado nas questões epilíngüísticas – quando não são esperadas certas sistematizações por parte do aluno, como, por exemplo, ele percebe que há uma voz no texto que conta a história, mas não sabe que essa voz é um narrador – e, depois, com as práticas de leituras, passar para as reflexões metalingüísticas – quando o discente já consegue fazer algumas sistematizações. Desse modo, não era esperado que os estudantes fizessem reflexões metalingüísticas, mas sempre que ocorreram, elas foram destacadas para análise.

4. A voz dos alunos na sala de aula

Para esse trabalho foi selecionado um recorte de transcrição para mostrar como se deu a interação entre leitor-obra. Cabe mencionar, mais uma vez, que o nome dado aos participantes é fictício e, para evitar repetição, o termo “professora” só foi escrito por extenso na primeira aparição, sendo colocado apenas um “P” nas outras. Há um número que antecede o nome dados aos alunos, correspondendo à ordem da fala.

Texto lido e analisado pelos participantes: “A última crônica”, de Fernando Sabino.

Eixos temáticos :

- a. Possíveis interpretações;
- b. Questões epilingüísticas e metalingüísticas;
- c. Caracterização das personagens;
- d. Críticas sociais presentes no texto.

A seguir, associamos os temas a alguns recortes das transcrições dos encontros com os alunos:

a. Possíveis interpretações

7 P: [...] O que vocês acharam do texto? De modo geral, depois a gente vai por partes.

8 Leandro: É bonito!

9 P: Por que é bonito, Leandro?

10 Leandro: Porque nosso cotidiano é em uma família comum, simples e humilde.

11 P: Mas que cotidiano? O que eles estão fazendo?

12 Leandro: Comemorando o aniversário da filha”.

35 P: Aí, vocês me falaram que ele queria escrever o quê?

36 José: Uma crônica.



37 P: Uma crônica. Então, o que ele estava procurando ali, naquela mesa?

38 Caio: O cotidiano de cada família, de uma pessoa.

39 P: Mas, no começo, ele fala já que é de uma família?

40 Caio: Não, ele fala que queria só uma história.

41 Caio: Só uma ideia”.

90 P: Depois a gente volta para essa parte, vamos para o restante. Quem sabe depois vocês percebem com o restante... Na segunda parte, o que ele começa falando?

91 Marlon: Ele observa a família.

[...]

94 P: Uma família no fundo do botequim. Você falou uma coisa interessante, José! Como é essa família? Quem é essa família?

95 José: É uma família de negros.

[...]

97 Otacílio: Com três pessoas.

[...]

99 Caio: Que é meio pobre...

[...]

104 P: O José tinha falado uma coisa interessante. Onde eles sentam?

105 José: No fundo.

106 Alguns alunos: No fundo.

107 P: No fundo. Por que eles não sentam na frente?

(Os alunos falam todos juntos).

108 P: O Gonçalo falou que é por causa da filha. Porque é um lugar reservado...

109 Caio: Ou talvez porque eles tenham medo de sofrer preconceito.

110 P: Eles podem ter medo de sofrer preconceito, então eles sentam no fundo.

111 José: Eu acho que eles sentam lá também para serem um pouco mais discretos. Já que eles não gostam de aparecer...

112 P: Eles não gostam de aparecer, por quê?

113 José: É aquilo que eles falaram, por causa do medo de sofrer preconceito”.

120 Otacílio: Ela fica olhando para o móvel, a mãe.

121 P: A mãe ficava olhando o móvel, por quê?

122 Caio: Olhando para os lados...

123 P: O que mais? Por que será que ela ficava olhando para os lados, então?

124 Leandro: Porque ela queria ver se não tinha ninguém olhando...

125 P: Para ver se não tinha ninguém olhando para eles?

126 Caio: Para procurar o garçom.

127 P: Também, para procurar o garçom... O que mais?

128 Leandro: Para ver se não tem alguém olhando, pensando no que eles estão fazendo, se não estão fazendo alguma coisa errada...

129 P: Ah tá, então você falou que ela está olhando para ver se as pessoas estão olhando para ela, para eles?

130 Leandro: É, tipo pensando coisa ruim deles”.

134 José: É, estar em um lugar sozinhos, que você fica olhando, assim para o lado.

135 P: E João, por que você acha que eles tinham medo? Medo por quê?

136 Caio: Do preconceito.

137 Otacílio: Porque eles podiam ter sofrido preconceito.



138 P: Porque eles podiam ter sofrido preconceito antes? Em qualquer lugar, não só no botequim?

139 Otacílio: É!

140 Caio: Ou porque talvez tinha uma pessoa que eles não gostassem ou que eles, sei lá, não gostam e aí foram lá para o fundo e ficaram olhando para os lados para ver se essa pessoa não estava vindo”.

[...]

“**166 P:** Por que será que eles ficavam tão quietos no canto deles?

167 Marlon: Para não chamar atenção.

168 Sara: Por vergonha...

169 P: Por vergonha! Mas vergonha do quê?

170 Caio: Por ficarem olhando...

171 Gonçalo: Por serem negros...

172 P: Vergonha por serem negros? E por que eles tinham que ter vergonha?

173 Caio: Porque muita gente tem preconceito.

174 Hércules: Muita gente não aceita eles”.

[...]

“**220 P:** E ele está observando o quê? O que vai acontecer ali?

221 Leandro: O pai tira o dinheiro do bolso, discretamente contando...

222 P: Se ele está contando o dinheiro como você falou, Leandro, o que é isso? “Contar o dinheiro”.

223 José: Ele tem o dinheiro certo para comprar o bolo...

224 Gonçalo: Para ver o que ele pode comprar...

225 P: Para ver se ele tem o dinheiro certo, suficiente. Para ver o que ele pode comprar... três pedaços?

226 Alguns alunos: Não!

227 Hércules: Tinha três velinhas...

228 P: Tinha três velinhas. E quantos pedaços de bolo?

229 Alguns alunos: Um!

230 P: E em quantas pessoas eles eram?

231 Alguns alunos: Três!

232 P: E por que será que eles compraram só um pedaço?

233 Alguns alunos: Porque eles não tinham dinheiro suficiente”.

“**236 José:** Era um bolo simples.

237 P: Um bolo simples...

238 Leandro: Amarelo.

239 P: Amarelo... E como esse garçom colocou esse bolo?

240 Leandro: Pegou com a mão e colocou em um pratinho.

241 P: Com a mão? Mas ele colocou? Olha como está escrito!

242 Caio: Ele larga no pratinho.

243 P: Ele larga no pratinho! O que é isso, “largar no pratinho”?

244 Hércules: Ele deixa.

245 Otacílio: Ele joga.

246 P: Parece que ele joga assim. É como se fosse um carinho?

247 Alguns alunos: Não!

248 P: Por que ele faz isso com eles?

249 Danilo: Porque ele tem preconceito.

250 Hércules: Por que eles são negros.

[...]



297 Nicolau: Essa bolsa é preta, como se fosse a cor dela.”

[...]

336 P: Ó, uma coisa interessante... são velinhas brancas. Por que velinhas brancas?

337 Leandro: Para representar a paz.

338 P: Para representar a paz. O que mais?

339 Hércules: Pequenas.

340 Marina: Baratas”.

“**348 P:** Por que pequenas?

349 José: Porque são mais baratas.

350 P: Mais barato...

351 Caio: Ou, simplesmente, porque ela usa todo ano aquelas velas.

352 Caio: Porque, no final, ela diz que guarda na bolsa as velas”.

[...]

“**386 Leandro:** O pai da família olha e vê que o narrador está observando ele.

387 P: E o pai fica como?

388 Leandro: O pai dá um sorriso

[...]

390 José: Ele fica um pouco apreensivo antes de sorrir.

391 P: Por que ele fica apreensivo?

392 Leandro: Porque tem alguém observando.

[...]

397 P: Ele continua apreensivo depois?

398 Alguns alunos: Não!

399 P: O que ele faz?

400 Leandro: Ele sorri.

401 P: Por que será que ele sorri?

402 Leandro: Porque ele está feliz.

403 Nicolau: Porque ele é um homem bom.

404 P: Ele é um homem bom, a filha está feliz. Ele tem motivo para ficar triste?

405 Alguns alunos: Não.

406 P: E faz uma comparação para mim... entre o narrador e esse pai. O narrador, como ele estava?

407 Leandro: Estava triste, porque ele não tinha o que escrever.

408 P: E o pai?

409 Leandro: O pai estava meio abatido, mas ele fica feliz no final, porque a filha está feliz.

410 Danilo: Ele vê que tem alguém olhando, mas não com um olhar de preconceito, e sim com alguém que se importa”.

“**468 P:** Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar sobre esse texto?

[...]

471 Nicolau: Do pedido.

472 P: O que vocês acham que a menina poderia ter pedido?

473 Bianca: Podia ter pedido menos preconceito.

474 Leandro: Que a cidade seja justa.

475 P: Por que será que ela faz esses pedidos que vocês estão me falando?

476 Caio: Porque ela pode sofrendo aquilo que ela está pedindo.

477 Lara: Porque ela pode ter necessidades.

478 P: Por que ela faz um pedido para a família e não para ela?



479 Nicolau: Porque a família é em primeiro lugar.

480 Lara: Porque os pais tiram deles para dar para ela.

481 Gonçalo: Porque a família deu o bolo para ela e não comeu nenhum pedaço.”.

Percebe-se, logo nas primeiras falas do estudante (8, 10, 12 e 14), uma análise genérica, quando aponta que achou o “texto bonito”, pois não explica o porquê de considerar o texto assim. Logo em seguida, consegue perceber uma das características do gênero crônica: aborda o cotidiano, “Porque ele poderia estar sem ideias e ficou observando. Aí, contou uma história que ele estava presente”. Ao mesmo tempo em que percebe essa característica, nas falas 35 e 36 evidencia-se que eles sabem que o narrador queria escrever uma crônica, mas não percebem que o gênero do texto que estão lendo talvez também seja do mesmo gênero.

Nas falas 90 a 174, os estudantes fazem suposições sobre a família presente no texto: notam que por eles sentarem no fundo, serem discretos, não fazerem barulho pode ser pelo fato de serem negros e terem medo de não estarem no local correto, de sofrerem preconceito por estarem ali. Das falas 220 a 250, os discentes discutem que provavelmente essa família era pobre e, para corroborar essa afirmação, apontam que o pai contou a quantidade de dinheiro que dispunha, comprou apenas um pedaço de bolo simples, e as velas colocadas eram pequenas, ou porque já haviam sido usadas ou porque eram mais baratas.

Na sequência, nas falas 386 a 426, os participantes discutem que o olhar do pai se encontra ao do escritor, mas o primeiro, ao invés de se sentir constrangido como estava no início, se mostra contente e associa essa atitude à comemoração do aniversário e também porque o pai sentiu que era olhado sem preconceito. Por último, os discentes destacam que o pedido da menina ao apagar as velas poderia ter sido um mundo mais justo e sem preconceito. Nota-se que a discussão realizada por eles enfatiza a questão social; em diversos momentos atrelaram os elementos dos textos “família de negros”, “um pedaço de bolo”, “três velas pequenas”, “contar o dinheiro”, dentre outros, à questão da pobreza e do preconceito.



b. Questões epilinguísticas e metalinguísticas

14 Leandro: O autor do texto poderia ser o que aconteceu de verdade. Porque ele poderia estar sem ideias e ficou observando. Aí, contou uma história que ele estava presente.

15 P: O autor do texto, Leandro?

16 Leandro: Sim.

17 P: Certeza?

18 Leandro: Porque ele estava presente, olhando”.

23 P: É o personagem na história que vai contar? É isso?

24 Alguns alunos: Não.

25 P: Não?

26 Caio: É quem fala da história, quem conta a história para a pessoa”.

31 P: E o que era uma crônica, mesmo?

32 José: Uma crônica é uma história que fala sobre o dia a dia.

33 P: Sobre o cotidiano?

34 José: É.

35 P: Aí, vocês me falaram que ele queria escrever o quê?

36 José: Uma crônica.

37 P: Uma crônica. Então, o que ele estava procurando ali, naquela mesa?

38 Caio: O cotidiano de cada família, de uma pessoa”.

Verifica-se nesse eixo temático que os participantes tentaram fazer algumas sistematizações; confundiram autor, narrador e personagem, mas perceberam que havia uma voz que contou uma história sobre algo que estava vendo e que havia outros personagens que estavam fazendo ações para que essa voz pudesse contar. Ademais, eles sabiam que o narrador queria escrever uma crônica, apontam o que seria necessário para que ele fizesse isso – “história sobre o dia a dia”, “cotidiano de cada família” –, contudo não observaram que a temática da história, ou seja, o cotidiano, é a base para que o autor escreva a crônica; eles não conseguem notar a história dentro da história. Desse modo, em diversos momentos os discentes tentaram passar das questões epilinguísticas para as metalinguísticas e tiveram a percepção de algumas questões formais da estrutura do texto.

c. Caracterização das personagens

184 Caio: A menina, ela não se mexia, ela não balançava nem a perna.

185 Leandro: Ela fica sentada, quieta!



[...]

188 Hércules: Ela abaixou a cabeça na mesa para soprar as velas”.

[Em relação à mãe]: “**297 Nicolau:** Essa bolsa é preta, como se fosse a cor dela”.

[Em relação ao pai]: “**303 Marina:** A pureza por que ele é um trabalhador e as vezes ganha pouco...”

304 Hércules: É honesto”.

“**307 P:** E como eles falam dessa menina?

308 Caio: Que ela fica na expectativa olhando na garrafinha de coca e no pratinho.

309 P: Mas aí, isso Giovanni, o que você falou?

310 Giovanni: Como um animalzinho”.

“**406 P:** E faz uma comparação para mim... entre o narrador e esse pai. O narrador, como ele estava?

407 Leandro: Estava triste, porque ele não tinha o que escrever.

408 P: E o pai?

409 Leandro: O pai estava meio abatido, mas ele fica feliz no final, porque a filha está feliz”.

Observa-se nas análises dos alunos que eles permaneceram na superfície textual em muitos momentos, não aprofundando as interpretações. Por exemplo, o narrador conta que a menina aguarda atenta como um animalzinho e, apesar deles mencionarem isso, não refletem o que pode significar. De modo mais preciso, eles conectam as descrições das personagens às críticas sociais que podem ser percebidas na história; notam também a transformação das personagens: entraram e sentaram no bar com medo, quase não se mexiam, não queriam ser vistos, e terminam felizes, com o sorriso no rosto, sem se importar com o que os outros pensariam, “O pai estava meio abatido, mas ele fica feliz no final, porque a filha está feliz”.

d. Críticas sociais presentes no texto

“**108 P:** O Gonçalo falou que é por causa da filha. Porque é um lugar reservado...”

109 Caio: Ou talvez porque eles tenham medo de sofrer preconceito”.

“**129 P:** Ah tá, então você falou que ela está olhando para ver se as pessoas estão olhando para ela, para eles?

130 Leandro: É, tipo pensando coisa ruim deles.

131 P: Pensando coisas ruins deles?

132 José: Não parece que eles estavam olhando com medo?”

“**135 P:** E João, por que você acha que eles tinham medo? Medo por que?”



136 Caio: Do preconceito.

137 Otacílio: Porque eles podiam ter sofrido preconceito”.

“**169 P:** Por vergonha! Mas vergonha do quê?

170 Caio: Por ficarem olhando...

171 Gonçalo: Por serem negros...

172 P: Vergonha por serem negros? E por que eles tinham que ter vergonha?

173 Caio: Porque muita gente tem preconceito.

174 Hércules: Muita gente não aceita eles”.

“**357 P:** E Isso mostra o quê?

358 Nicolau: Ou por causa do bolo ser pequeno.

359 P: Porque o bolo é pequeno também...

360 José: A pobreza”.

Nesse último eixo temático, constata-se que o centro das discussões feitas pelos alunos foi sobre as questões sociais presentes no texto. É importante mencionar que em nenhum momento o autor escreveu explicitamente que aquela era uma família pobre e que eles sofriam preconceito, porém os participantes, ao analisarem os elementos discursivos, conseguiram chegar a essas conclusões. Outra consideração que merece destaque é o fato de eles permanecerem nas discussões presentes no texto, mesmo identificando muitos elementos em suas próprias realidades, o que poderia fazer com que iniciassem discussões sobre elementos externos e precisassem de intervenção para retornar à atividade.

Em uma análise geral dos dados obtidos, nota-se o quanto eles refletiram sobre o texto e procuraram tecer interpretações possíveis para as ações ali postas, principalmente, sobre as questões sociais, sobressaindo comentários sobre as condições socioeconômicas, a pobreza, o racismo, a desigualdade social, a insensibilidade a minorias. Verifica-se, também, que para além da discussão do que estava presente textualmente, os alunos atrelaram as discussões a suas próprias vivências e experiências, em um processo de identificação com o que estava sendo retratado.

Ademais, conseguiram observar analiticamente o texto, sistematizando alguns aspectos como o gênero, o narrador e as personagens. É importante frisar que era esperado que a professora não fizesse intervenções muito específicas, mas, como pode ser constatado em alguns momentos – como quando pediu para eles tentarem diferenciar narrador de autor



– ela fez, mostrando que o ambiente da sala de aula é diverso e que, mesmo com tudo planejado, muitas ações podem não saírem como se esperava.

Nesse mesmo contexto, outro aspecto que não era esperado era a pouca participação dos estudantes. Ao examinar os nomes fictícios verifica-se uma recorrência dos mesmos na maior parte do tempo e surgem outras vozes que ainda não haviam aparecido, ou aparecido poucas vezes, quando se tratam de questionamentos mais gerais e mais fáceis, que não requeriam muito pensamento para se chegar a uma possível conclusão. Isso pode ter acontecido por diversos motivos: talvez estivessem cansados, talvez ocorreu algo na aula anterior e eles ficaram desmotivados, talvez não tenham gostado do texto – embora muitos tenham dito o contrário. Ou seja, como já dito, na sala de aula muitos imprevistos podem acontecer e, por isso, a figura do professor é tão importante, para poder conduzir e/ou reconduzir a sala.

5. Considerações finais

O trabalho de leitura de textos literários na sala de aula traz inúmeros benefícios aos leitores, tais como a possibilidade de múltiplos conhecimentos, o conhecimento da linguagem, a fruição estética, autoconhecimento, reflexão e questionamento social, dentre tantos outros. Quebrar as barreiras cristalizadas e impostas ao longo dos anos, que cerceavam a liberdade do leitor, incutiam punições, para dar papel de destaque que tanto merecem leitor e obra, pode proporcionar práticas de leitura literária na sala de aula que realmente fomentem a experiência estética e se tornem reais e contextualizadas.

Encerra-se este artigo afirmando que não há receitas nem modelos prontos que deem conta da pluralidade de práticas que podem ser levadas à sala de aula, mas acredito, como demonstrado com o recorte da pesquisa de campo, que há que se tentar e há modos simples que poderiam proporcionar bons resultados. Recapitula-se, brevemente, o que foi desenvolvido e, ressalta-se que nenhuma proposta, por melhor intencionada que seja, está isenta de inadequações – inclusive a que aqui foi posta. Desse modo, procurou-se oportunizar aos participantes o contato com textos integrais, em diversos gêneros e formatos, e crê-se que



os alunos devem ser considerados como protagonistas, seres capazes de interpretar, refletir, ter visão crítica e agir socialmente. Por isso, deixou-se que tentassem tecer interpretações/reflexões/críticas sobre o que liam, sem dar respostas prontas ou apontar apenas uma única possibilidade de análise (como ocorre em diversos materiais didáticos) e, quando fugiam do texto, a professora estava presente para guiar para o retorno.

Logo, observou-se que essa é uma prática que pode ser levada a qualquer sala de aula e, assim como qualquer outra atividade, demanda planejamento. Entender quem é o público com a qual se vai trabalhar é fundamental para se ter bons resultados, visto que as classes são sempre heterogêneas, cada ser carrega sua individualidade, cultura, crença, personalidade, conhecimento, contexto social. Considerar essas particularidades pode auxiliar em um trabalho mais produtivo, pois, inicialmente, pode-se selecionar obras articuladas ao contexto histórico-social-econômico-cultural dos estudantes.

Agora, para que mais resultados favoráveis sejam alcançados, cabe a cada professor, em cada escola, dentro de cada sala de aula, com seus alunos, abrindo livros e lendo textos, estarem abertos a novas práticas e, principalmente, fazer delas um hábito e compartilhá-las, para que mais e mais professores e alunos possam também mudar o contexto em que estão inseridos.

6. Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. A José Olimpo. In.: *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: J. Aguillar, 1973. p. 586.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.



CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p.169-191.

COSTA, Ana Carolina Miguel. *O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário*. Araraquara: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Cerrados*, Brasília, v. 25, n. 42, p.211-228, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/210-228/15647>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In.: *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. São Paulo: Ática, 2006.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 111-130.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (org.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 145, p.272-283, jan./abr. 2012.

SABINO, Fernando. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

