

PRÁTICA DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: CONTOS, ENCANTOS E ENCONTROS

Jaqueline Souza dos Santos Silva
Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma proposta pedagógica cujo objetivo é promover prática de letramento literário em turmas do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública do município de Orobó/PE; e, ao mesmo tempo, pretendemos contribuir para a formação de um sujeito-leitor para a leitura contemplativa (COSSON, 2014a, p.21), uma vez que as práticas de leitura realizadas no ambiente escolar privilegiam, em primeira instância, os gêneros não literários, esquecendo-se da função social da literatura. A metodologia deste projeto baseia-se nas contribuições da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e nas propostas de trabalho com oficina e círculos literários, de Cosson (2014). Aplicamos a proposta com alunos e professores dessa fase da educação básica, propondo atividades dinâmicas com a leitura (dramatizações, saraus, danças, círculos de leitura, improvisos de leitura) conduzindo os sujeitos participantes do processo para o cerne da atividade, como protagonistas na própria formação leitora - agentes de letramento (KLEIMAN, 2006). Como embasamento teórico, respaldamo-nos, ademais, em Compagnon (1999), Jover-Faleiros (2013), Antunes (2003, 2009), Rojo (2012), entre outros. O projeto apresenta resultados consideráveis nos ambientes em que acontece, promovendo a realização de novas práticas de letramentos para professores e alunos.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Letramento Literário.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação em formar sujeitos leitores e escritores proficientes é um dos focos de atenção de linguístas e professores da educação básica, que com o auxílio de abordagens realizadas por estudiosos de outras áreas do conhecimento científico, investigam sobre leitura e, dessas investigações, surgem os “experimentos” de novas estratégias de incentivo à leitura e à escrita, na tentativa de possibilitar o acesso ao código linguístico e promover a cidadania plena. Em relação a isto, Cosson afirma (2014b) que,

hoje temos não apenas uma história da leitura, como também uma sociologia da leitura, uma antropologia da leitura e uma psicologia da leitura, além das áreas que tradicionalmente se ocupavam do tema como a pedagogia, a linguística e os estudiosos da literatura e da linguagem em geral. O campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações (p.38).

Em vista desse anseio de formação lecto-escritora dos alunos da educação básica, a escola investe em tendências que apontam a teoria dos gêneros (BAKHTIN, 2003), o sociointeracionismo e a proposição de sequências didáticas ou projetos didáticos intercalados para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula. A intenção em inovar a prática pedagógica e acompanhar as novas tendências linguísticas é importante, porventura, o ponto inicial para realizar um trabalho eficaz em sala de aula.

No entanto, a apreensão está em como essas novas concepções de ensino estão sendo efetivadas; a quais textos estão expostos os alunos; em como são sistematizadas as aulas de leitura e escrita; e, quando se lê, qual a intenção de leitura, nesse caso, a intenção pedagógica. Geralmente, nos deparamos com a leitura de textos para interpretação meramente superficial: Qual o título do texto? Quem é o autor? Quem são as personagens? Quais os adjetivos que se referem a personagem principal?

Esses fatores revelam o uso do texto, literário ou não literário, sendo utilizado apenas como pretexto para estudar a linguagem, o código linguístico, a estrutura da língua. Além disso, observamos um ensino de língua materna dissociado da concepção de língua como interação, como atividade sociointerativa situada, uma atividade sociohistórica, contextualizada e funcional (MARCUSCHI, 2008), mas o que podemos observar nas práticas escolares de língua portuguesa é que se “tende a tratar essa linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística” (PCN, 2001, p.39)

Diante dessa proposição pedagógica de focar os gêneros não literários para a formação de alunos leitores proficientes, os textos literários passaram para segundo plano: geralmente, são lidos no início da aula como deleite sem uma didática favorável ao “aproveitamento” do texto (nisto dizemos: o pensar sobre o texto, internalizá-lo, relacioná-lo à vida, aos fatos cotidianos); ora, são lidos no final da jornada, quando não há mais conteúdos para serem trabalhados; ou sequer são lidos em sala de aula, porque há professores que associam a leitura desse tipo de texto como “perca de tempo”.

Não existe uma solução sólida para fazer o aluno gostar de ler de imediato. A leitura, assim como os demais gostos dos quais nos apropriamos, surge da exposição à realização do ler, ao convívio, à criação de um contexto afetivo com a leitura, com seu caráter humanizador, por exemplo: “meu aluno não gosta de ler crônicas, mas lê notícias de futebol”. Nesse exemplo fictício, podemos gerar uma proposta de leitura que instigará a leitura de crônicas. Da notícia do futebol à crônica futebolística está um passo.

Esse “pontapé” inicial pode (e deve) ser dado pelo professor que proporcionará o encadeamento de momentos de leitura conforme o gosto do aluno. Nesse contexto, é importante refletir sobre que afirma Cosson (2014b): “a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a leitura [...] mas sim como 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” (p.23).

Escolarizar a leitura literária é outro fator que merece atenção. Por muito tempo, as práticas escolares de língua portuguesa se revestem do texto literário para enfatizar o exercício de compreensão de textos e o aprendizado da gramática normativa. Essa metodologia afastou os alunos do texto, da leitura e da própria língua. As aulas de língua portuguesa são rotuladas como “chatas” e cansativas justamente porque escolarizar a literatura, sem desmaterializá-la, é uma tarefa complexa.

À vista dessa necessidade de apropriação do texto literário em seu caráter humanizador, situamos a escola como principal agência de letramento, haja vista que é de sua responsabilidade promover a prática da linguagem em suas diversas dimensões (para uso cotidiano, formal, profissional, literário), em suas modalidades (oral, escrita, digital, hipertextual). Nesse caso, o letramento literário é uma vertente importante no processo ensino-aprendizagem; devemos compreendê-lo como uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola (COSSON, 2014b).

Nessa conjectura, as práticas de leitura literária que norteiam essa prática pedagógica abarcam os seguintes objetivos:

- (A) Ressignificar a leitura nas práticas escolares de língua portuguesa;
- (B) Promover uma prática de letramento consistente, interessante e significativa;
- (C) Propiciar a formação humanista dos sujeitos participantes do projeto;
- (D) Proporcionar a escrita de contos e socialização das criações literárias do público do projeto por meio de eventos artísticos (dramatizações, café literário, círculos de leitura, entre outros).

Pretendemos, portanto, criar laços entre a leitura e os sujeitos escolares de forma que essa nova apresentação da leitura aos sujeitos seja favorável à aprendizagem mais afetiva e menos escolarizada/curricular, respaldamo-nos, para tanto, na afirmação de Proust (apud COMPAGNON, 1999) que corrobora com nossa concepção de que *o como se faz leitura* em sala é um ponto estratégico importante para ressignificar as práticas de leitura: “aquilo de que

nos lembramos aquilo que marcou nossas leituras da infância [...], não é o próprio livro, mas o cenário no qual nós o lemos, as impressões que acompanharam nossa leitura. A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação” (p.143).

Depreendemos, assim, que a leitura pode acontecer não apenas por uma obrigação escolar, mas por uma necessidade que o próprio ser apresenta de se encontrar no texto, uma seleção que acontece por critérios pessoais.

1.1 A proposta de trabalho com a leitura literária

Lá tinha professoras/ Boas e engraçadas/ Que liam a cartilha/Meio atrapalhadas¹
(R.G.)

O trecho supracitado que introduz este tópico aponta para a necessidade de formar em princípio, professores-leitores para podermos querer formar alunos-leitores. Deparamo-nos no ambiente escolar com professores que não leem; não por falta de material para fazê-lo. Mas, por que não leem? Uma breve investigação, uma conversa na sala dos professores, durante os intervalos, e nas formações continuadas, respondem a este questionamento: “não leio, porque não gosto de ler! Não gosto de ler literatura, pois os alunos não compreendem os textos e aula se torna monótona”.

O discurso dos professores retrata como a educação básica, por muitas décadas (se não até os dias atuais!), trata a leitura em sala de aula. Geralmente, os comandos de leitura dos professores seguem a mesma sequência: leitura silenciosa (para compreender o texto sozinho e não errar a pronúncia das palavras no momento da leitura em voz alta), leitura coletiva (para compreender melhor o que já foi lido, treinar a entonação e a pronúncia das palavras), leitura do professor (parágrafo por parágrafo, traduzindo o texto para o aluno), finalizando com a releitura e o exercício de interpretação escrita sobre o texto.

Essa metodologia de trabalho, se não sistematizada e pautada em objetivos que oportunizem “a consciência de que a leitura envolve saber e prazer” (COSSON, 2014b, p.52), resulta no isolamento desta habilidade de uma prática letrada verdadeiramente significativa e propiciadora da experiência estética, usando-a apenas como instrumento de treinamento da decifração do código linguística. Dessa forma, certamente, não se aprende a gostar de ler. Leitura tem a ver com afeto; com encontro texto-leitor-vida, o qual envolve participação e apropriação da obra por meio dessa tríade.

¹

¹ Depoimento de uma professora da educação básica, cursista da formação continuada Produção de textos da escola: reflexões e práticas no ensino fundamental (UFPE/CEEL) Atividade realizada com o objetivo de investigar sobre contanto com a leitura na escola durante a infância.

Diante disto, este projeto de prática de letramento literário objetiva promover a leitura por meio de oficinas literárias e círculos de leitura, dos quais participem ativamente professores e alunos do ensino fundamental (anos iniciais) da rede pública do município de Orobó/PE.

Em primeira instância, as oficinas são trabalhadas com professores, porque na atuação como formadores de professores nesta rede de ensino percebemos a dificuldade de efetivação de práticas escolares de leitura eficazes. Algumas hipóteses norteiam a efetivação deste projeto com base na perspectiva de que os professores do ensino fundamental sentem dificuldades em conduzir uma boa aula de leitura do texto literário, duas delas chamam a atenção: (1) na maioria dos casos, os professores não leem textos literários, nem para si mesmos nem para seus alunos, por terem que seguir o currículo escolar, detém-se na procura por gêneros textuais não literários; e (2) eles relatam experiências de leitura, em sua fase de educação básica, as quais bloquearão de algum modo o prazer de ler.

Tendo em vista a frequência desses fatores entre os professores do curso de formação continuada, propomos um projeto de mediação da leitura como forma de promover, conforme aponta o título do projeto, “encantos” e “encontros”. Encantar no sentido de estimular o desejo de ler, possibilitando a vivência de emoção, o exercício da fantasia e da imaginação (PCN, 2001); e encontros de gerações históricas (crianças, jovens, idosos).

Trata-se de um projeto contínuo que conta com um grupo de aproximadamente 20 (vinte) professores da educação básica, ensino fundamental – anos iniciais, e seus alunos. Sendo flexível à proposição de outros gêneros literários para serem utilizados, selecionamos o gênero conto humorístico inicialmente por ser um texto curto e, sendo engraçado, poder ser a porta de entrada para exposição do público, em ocasiões futuras, a gêneros mais complexos. Ademais, consideramos também o nível de leitura dos alunos, alguns em fase de decifração do código linguístico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ouvir histórias é uma prática de letramento bastante anterior à existência da escola. Comumente, as contações acontecem, primeiramente, no seio familiar e passam de uma geração a outra: a história da vovó, aquelas lidas pela mamãe, as narrativas populares

mitológicas que centralizam as rodas de leitura entre amigos, entre outros. No entanto, o que nós nomeamos de “prática” de leitura, como exercício frequente dessa habilidade de forma casual ou corriqueira, está perdendo espaço para uma infinidade de novidades que emergem na contemporaneidade tecnológica. Falamos a respeito da prática de leitura para si mesmo, para o outro e do compartilhamento dessas leituras. Uma leitura que ultrapassa os manuais didáticos, a objetividade social e escolar, e abrange outros lugares e participantes.

Essa ausência de leitura advém da fugacidade temporal: as pessoas não gostam de “perder” seu tempo lendo contos, poesias, romances, ficções, pois a vida pós-industrial exige objetividade até mesmo nas relações humanas. As pessoas, “quando leem, fazem isso mais pela necessidade de se atualizarem culturalmente do que por prazer. A leitura não é uma forma comum de lazer” (COSSON, 2014a, p.12).

Mediante essa realidade, bem como a partir da observação da necessidade contemporânea de se formar sujeitos letrados em todos os níveis (tradicional, literário, digital), capazes de interagir com o mundo real e virtual, de atribuir e extrair sentido daquilo que leem e escrevem, é fundamental promover situações de leitura as quais ampliem a circulação social da leitura, não apenas o ler para obter informações, mas para fruição, para vivência com a arquitetura plurissignificativa da literatura canônica ou contemporânea, pois, “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus do conhecimento” (COSSON, 2014a, p. 15)

A crítica de que a escola não estimula a formação de leitores (sem generalizações), de que não forma alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, gráficos [...] e muitos outros materiais escritos (ANTUNES, 2003), resultou no “engavetamento” da leitura literária. Segundo Zilberman (2003, p. 265 apud COSSON, 2014a, p.13), “se antes – [...] a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma” (grifos do autor). Geralmente, ela aparece em recortes de trechos expostos no livro didático, sobrepondo-se a historiografia literária, numa abordagem “seca” do que seria o fazer artístico literário.

Literatura, antes mesmo de ser palavra, é mundo. O espaço criado por um “eu”, inicialmente constituído pelo autor, o qual cede espaço para a completude de sua obra com a participação de outros “eus”, numa espécie de Katharsis, segundo Aristóteles (apud COMPAGNON, 1999), uma experiência especial das paixões ligadas à arte poética.

Em consonância com esse pensamento de encantamento e humanização proporcionado pela literatura, o modelo humanista afirma que há um conhecimento do mundo e dos homens

propiciados pela experiência literária, um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária é capaz de nos proporcionar em sua amplitude de funções: psicológica, formadora, social e pedagógica.

Sendo assim, a literatura constitui-se na leitura de palavras e mundos, abarcando não apenas a ficcionalidade, contudo, confronta o leitor com o ambiente que o rodeia e consigo mesmo; com a própria literatura e a perpetuação de ideologias construídas sócio-historicamente. Deveríamos formar leitores críticos com a proporção de situações que o próprio texto literário propicia. Formar alguns “leitores-Mafalda”, por exemplo, capazes de explorar o texto literário (ou não-literário), pensar sobre ele, levantar hipóteses, refutar ideologias, entre outros:



Disponível em http://literaturaeumaarte.blogspot.com.br/p/blog-page_09.html

Precisamos introduzir, a partir da sala de aula, o convívio com a literatura que constitui o leitor não apenas como indivíduo socialmente partícipe de uma cultura letrada, mas de um conjunto de culturas coletivas e individuais; leitores que interagem com o texto de forma singular, dinâmica e crítica, a partir de uma literatura por escolha subjetiva, individual e prazerosa, que surge do desejo de ler e não da obrigatoriedade disciplinar. Na verdade, ela pode, sem ao menos percebermos, transcender os conteúdos curriculares da escola e, quando nos dermos conta, teremos trabalhado os componentes curriculares em sentir.

Porém, isso somente se concretizará se modificarmos os objetivos de ensino de leitura e suas estratégias no ambiente escolar, principalmente no ensino fundamental quando há a fragmentação das disciplinas. Nessa fase da educação básica, as leituras reduzem-se à instância dos gêneros textuais não literários, que conduzem a uma funcionalidade social mais

objetiva, aos usos comuns da leitura e escrita de receitas, textos instrucionais, argumentativos, entre outros, enfatizados pelos autores de livros didáticos; o professor lê, o aluno escuta (quando escuta!) e o texto de literatura é lido apenas para deleite, para “quebrar o gelo” da aula, às vezes, sequer é compartilhado entre os sujeitos. Em um ambiente assim não se promove a leitura, muito menos se incentiva.

Assim sendo, é preciso criar um ambiente instigante para a leitura, principalmente quando se trata do texto literário que, como toda obra de arte, tem seus requintes e cuidados. É deste *locus amuenos*² que a leitura dissipará,

pela *experiência gratuita do prazer estético*, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior. Apenas sentindo e muitas vezes, dizendo “Que coisa bonita!” (ANTUNES, 2003, p.71).

Dessa maneira, atribui-se ao professor o papel fundamental de agente de letramento literário na escola, “responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar” (KLEIMAN, 2006). Um profissional preparado para abarcar as diversidades de (multi)letramentos existentes na sociedade contemporânea, caracterizada pela multiculturalidade, pelo multilinguismo e pela hipermídia (ROJO, 2012).

3 ASPECTOS TEÓRICOS PARA SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM LETRAMENTO LITERÁRIO

Para a sistematização desta proposta pedagógica, que objetiva proporcionar a sistematização de uma proposta de leitura literária aos professores da rede municipal e particular de ensino do município de Orobó, participantes do curso de formação continuada Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental (UFPE/CEEL), adotamos as contribuições da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e da proposta de sistematização de atividades com a leitura literária, a qual Cosson (2014) denomina sequência básica.

Antes de descrevermos as etapas da proposta, topicalizamos alguns conceitos importantes que caracterizam a metodologia para o trabalho com a leitura literária:

² Expressão latina que significa lugar ameno. Trata-se de um dos tópicos da literatura clássica, usado com frequência na época medieval e renascentista e que se opõe a *locus horridus* empregue no Romantismo. O *locus amoenus* consiste numa descrição da paisagem ideal, em ambiente de tranquilidade, bucólico ou pastoril. (Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$locus-amoenus;jsessionid=Zxt9wHHLQlik4H5IZ0hwYw](http://www.infopedia.pt/$locus-amoenus;jsessionid=Zxt9wHHLQlik4H5IZ0hwYw))

- 1) Concentra-se na leitura para fruição, como afirmamos anteriormente, para contemplação; para possibilitar aos participantes um encontro diferente com a leitura, com outros leitores, com outros espaços e tempos. Um encontro com a palavra, porquanto que “as palavras também podem ser objetos de fruição, se nos ligamos a elas pela mesma razão que nos ligamos a um pôr do sol, a uma sonata, a um fruto: pelo puro prazer que nelas mora... (RUBEN ALVES, 2001, p. 27-28);
- 2) Ler é um processo de interação. A leitura do texto literário, antes de ser um ato solitário, é o encontro; “um processo de interação entre o leitor e o texto, que conversam entre si para alcançar alguma finalidade: devanear, preencher um momento de prazer e desfrute da estética e poeticidade do texto literário” (SOLÉ, 1998).
- 3) Ler é experienciar novas formas de pensar, de (re)ver o mundo pelos olhos de outros. Nesse sentido, uma das teses de Jauss (1994), a sétima delas, cujo enfoque está na relação entre literatura e vida, pressupõe uma função social para a criação literária, tendo em vista seu caráter humanizador. Acreditamos, pois, que a relação intersubjetiva entre o leitor e a obra, em que se possam estabelecer vínculos afetivos, socioculturais, estes provocam uma experiência estética diferenciada com o produto literário. Segundo Jauss (1994), “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de as vida prática” (p.50).

As três concepções supracitadas são paradigmas para a construção da proposta de leitura literária, uma vez que abordam a possibilidade de união entre leitura e encanto (fruição, afeto, prazer); de possibilidade de o público-alvo deste trabalho participar do estado de sedução, de fascínio, de encantamento que a leitura pode proporcionar. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido (ANTUNES, 2009, p.201). Considerando que o foco do projeto é promover práticas de leitura de textos literários com alunos e professores, propomos atividades dinâmicas para “encantá-los” pela leitura de contos.

Para esse momento, escolhemos o conto *O Bisavô e a Dentadura*, de Sylvia Orthof, um conto divertido pela poeticidade, mas que remete a um tema polêmico em nossa

sociedade: o tratamento dos idosos. Realizamos esta sequência com os professores cursistas como sugestão de trabalho com a leitura.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A proposta de Sequência Básica descrita por Cosson (2014) é constituída por quatro passos: *a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação*. Além dessa sequência, o autor também apresenta outra sugestão de trabalho, a qual denomina Sequência Expandida³. Optamos pela primeira opção por se apresenta mais concisa e contemplar os objetivos do projeto.

Apresentamos a seguir a proposta de trabalho com o conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof, baseando-se nos constituintes da Sequência básica. Utilizamos três horas para efetivação deste proposta, sendo quarenta minutos destinados para a Motivação; trinta minutos dedicados à Introdução; uma hora para realização da Leitura e Intervalos; quarenta minutos para a etapa da Interpretação e trinta minutos para a avaliação da proposta de leitura.

4.1 Motivação

Nessa primeira etapa, a qual denominamos *Lar doce lar*, propomos uma situação que permitiu aos participantes interagir de modo criativo com as palavras. O elemento lúdico é um aspecto importante para ajudar a estabelecer vínculos com a obra que será lida. Além disso, o compartilhamento das experiências de cada participante que acontece durante a motivação e a forma como esse momento é conduzido pelo professor-mediador são fatores importantes para a preparação da leitura do texto, tendo em vista que a motivação “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2014b, p. 54).

A princípio, entregamos a cada participante uma imagem que remetesse a famílias. Utilizamos quatro tipos de imagens que simbolizavam fotos de famílias antigas e contemporâneas. Em algumas imagens, aparece a presença de pessoas idosas, principalmente nas imagens de fotos antigas.

Pedimos para que observassem as imagens e conversamos sobre a representação social de cada membro da família (avós, pai, mãe, filho). Como se tratava de um público adulto, a comparação entre a família tradicional e família contemporânea se destaca nas conversas: a educação dos pais para com os filhos, as diferenças entre a educação de hoje e a de

antigamente, as concepções de educação que cada um carrega consigo conforme a educação que receberam, o respeito aos mais velhos, entre outros.

³ Sobre a Sequência Expandida, ler Cosson (2014b, p. 75-109).

Esse momento de conversa remeteu ao tema do conto que escolhemos para a sequência quando uma das pessoas citou ter sido criada pelos avós e não pelos pais. Ela descreveu a vida com seus avós e a formação que recebeu deles. Um ponto interessante desse debate foi a questão da diferença entre a criação dos filhos pelos próprios pais e pelos avós. Discutimos sobre liberdade e libertinagem. Nas palavras dos professores cursistas, os alunos que mais “dão trabalho” na escola são aqueles criados pelos avós.

Em seguida, aproveitamos as imagens para criar microcontos⁴ sobre as famílias que eles observavam na imagem que receberam. É importante relatar que, como se trata de um grupo de aproximadamente vinte professores, as imagens foram duplicadas para dinamizar e favorecer a formação de grupos. Formamos, assim, quatro grupos.

Antes da produção escrita, conversamos sobre o gênero conto e microconto: se eles liam esses textos, em sala de aula para seus alunos; bem como se a escolha do gênero era favorável ao trabalho com leitura e por que. Posteriormente, cada grupo criou seu enredo, pendurou no varal de contos o material escrito, em seguida, publicaram no Facebook, em grupo criado para o curso como AVA.

4.2 Introdução

Na introdução, apresentamos a autora e a obra. Segundo Cosson (2014), nessa etapa cabe ao professor falar da obra e de sua importância naquele momento, justificando a escolha.

É importante não resumir a história, mas apresentá-la de forma a instigar a descoberta. Nesse sentido, objetivamos “colher” as primeiras impressões dos leitores sobre o texto a partir do título da obra, da apresentação física do livro na qual ela se insere, da leitura da capa e de outros elementos paratextuais. Segundo, Jauss (1994) o horizonte de expectativas determina a recepção e é responsável pela primeira reação do leitor à obra, pois se encontra na consciência individual, como um saber prévio, individualizado e construído socioculturalmente. Outrossim, Jover-Faleiros (2013, p. 115)), afirma que “o ato da leitura implica relativa atualização do texto em seu contexto de recepção”.

⁴ Os microcontos estão atrelados ao suporte tecnológicos, consideramos pertinente usá-lo nesta sequência com o propósito de ampliar o acervo de gêneros que podem ser lidos e produzidos em sala de aula. Para não romper com a presença do suporte desse gênero, publicamos posteriormente os textos produzidos em um grupo fechado no facebook, criado como possibilidade de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para o curso. Como sugestão de aprofundamento sobre microcontos, recomendamos aos professores estes endereços eletrônicos: https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=140:a-onda-dos-microcontos&catid=23:colecacao&Itemid=33 ; https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?view=article&catid=24%3Aentrevistas&id=227%3Amicroconto-e-o-tema-da-entrevista-com-o-escritor-carlos-seabra&option=com_content&Itemid=34

Diante do exposto, na Introdução procuramos instigar e “deixar curiosos” os leitores para receber o texto, como um *input* (SOLÉ, 1998) para a etapa seguinte que é a leitura. Proporcionamos a especulação de expectativas que foram registradas no quadro-negro a fim de que, após a leitura, fizéssemos a verificação das hipóteses levantadas.

4.3 Leitura

Distribuímos com os professores-cursistas o conto. Eles acompanharam a leitura enquanto o mediador lia o texto. Nesta fase da sequência, enfatizamos eixos importantes do ensino de língua materna: a escuta, a oralidade e a leitura. A estratégia de colocá-los como espectadores é uma forma de mostrar que esse trabalho também pode ser realizado com o público infantil que ainda não conseguem decifrar o código linguístico, mas que por meio da escuta atenta são capazes de construir o sentido do texto.

Outra forma de leitura que também utilizamos foi a dramatizada. Criamos o cenário da história e realizamos a leitura dividindo as falas das personagens entre os professores cursistas. Criamos dois grupos de atuação, marcando dois atos para serem encenados: o primeiro, mostra a cena em que a família depreciava o bisavô Arquimedes por usar dentadura; o segundo, quando o bisavô Arquimedes aparece sem a dentadura, trecho que marca o clímax do conto e enseja o final humorístico da história.

Tendo em vista que a realização desta sequência almeja um trabalho pedagógico de sala de aula com os alunos dos professores cursistas, elencamos outras formas de leitura do texto: leitura de reconhecimento, que segundo Cosson (2014b) é aquela realizada silenciosamente; e leitura oral ou expressiva, que pode ser realizada de coletivamente ou jogralizada.

Como utilizamos um texto curta extensão, a opção pelo Intervalo, sugerido por Cosson (2014b), não foi efetivada. Entretanto, para conhecimento do grupo de professores, elencamos a caracterização do Intervalo como essencial para a proposta de letramento literário uma vez

que ressignificar o acompanhamento da leitura do aluno pelo professor quando se trata de textos longos, como romances, novelas, entre outros.

Esclarecemos dois aspectos importantes do Intervalo: o primeiro deles, é que “não se pode confundir acompanhamento com policiamento”. Nesse caso, o professor deve estabelecer um tempo para a leitura da obra e, dentro deste período, ao menos dois Intervalos, cujo foco seria atividades específicas de leitura do texto (marcar, por exemplo, um Intervalo para leitura coletiva de um dos capítulos da obra). Assim, seria possível sanar lacunas de interpretação, conversar um pouco sobre o que já foi lido, sobre as expectativas de leitura, a linguagem e os recursos expressivos utilizados pelo autor e demais aspectos de interesse do professor ou dos alunos.

O segundo aspecto oportuno para a proposição dos Intervalos é a possibilidade de o professor diagnosticar o nível de leitura dos alunos assim como o grau de letramento. Desse modo, ele terá a possibilidade de gerir novas estratégias para solucionar possíveis problemas relativos à compreensão textual que poderiam levar o aluno a abandonar o livro.

4.4 Interpretação

Esse momento da Sequência Básica está distribuído dois: o *momento interior*, a decifração, “momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras” (COSSON, 2014b, p. 65) por meio do contato com o texto; e o *momento externo*, cuja ênfase está na exteriorização da leitura, “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (*ibidem*, p. 65).

A concretização deste momento foi organizada para ser vivenciada nas escolas em que os professores cursistas atuavam. Nesse sentido, propusemos que realizassem a Sequência Básica com o mesmo conto e organizassem para contribuir com o momento de interpretação: entrevistas com idosos da comunidade escolar, familiares dos alunos, enfatizando a contação de causos e histórias da carochinha; a visitação ao lar dos idosos para leitura e apresentação de um conto oral, envolvendo uma dramatização; a produção de um “Vovocionário”, um dicionário dedicado a coletânea de vocábulos característicos da cultura dos idosos que seriam pesquisados pelos alunos; a produção de contos a partir das vivências com as histórias contadas pelos idosos; e a culminância desse trabalho teria um espaço especial o qual denominamos Dia V, Dia da Vovó e do vovô na escola, o qual envolveria a comunidade escolar, familiares e pessoas da comunidade na qual a escola está inserida.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática da leitura literária precisa com urgência de um aparato metodológico para ser efetivado em sala de aula. A proposição de Cosson (2014) concretiza com eficácia o trabalho com o texto literário, ressignificando as práticas de leitura da literatura sem desterritorializar-se dos objetivos do ensino de língua materna.

Embora a pretensão do autor não seja oferecer uma receita para trabalhar leitura, é importante levar o conhecimento da proposta aos professores da educação básica que, às vezes, não sabem como planejar uma proposta de leitura verdadeiramente significativa. O resultado positivo da proposta de Cosson pode ser averiguado por meio da realização da Sequência Básica com o conto o Bisavô e a dentadura, embora ainda esteja em processo de efetivação da Interpretação, já apresenta resultados positivos, tendo em vista que os professores cursistas avaliaram a estratégia como eficaz para trabalho com o letramento literário.

Como vimos neste artigo, a leitura do texto literário promove uma prática de letramento híbrido e concretiza o trabalho com a língua, mediante as propostas de dialogismo linguístico e da língua como construto sociohistórico e cultural. Além disso, possibilita a ampliação do conhecimento dos leitores, pois a leitura, como afirma Solé (1998) é um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos e leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. **A estética da recepção e teoria de efeito**. Disponível em: http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teorias_efeito.pdf. Acesso em 10 abr. 2014.

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

JOVER-FALEIROS, Rita. **Sobre o prazer e o dever de ler:** figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. [orgs.]. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Processos identitários na formação do profissional** – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

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

ORTHOF, Sylvia. O bisavô e a dentadura. In: *Quem conta um conto?*– 1 ed. – São Paulo, FTD, 2001. Coleção Literatura em minha casa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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