



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS**



PROFLETRAS

MARINEIA LIMA CENEDEZI

**LEITURA LITERÁRIA EM DISCURSO:
A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**UBERLÂNDIA
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARINEIA LIMA CENEDEZI

**LEITURA LITERÁRIA EM DISCURSO:
A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil

**UBERLÂNDIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C395L Cenedezi, Marineia Lima, 1980-
2015 Leitura literária em discurso : a escolarização da literatura no ensino
fundamental II / Marineia Lima Cenedezi. - 2015.
100 f. : il.

Orientadora: Marisa Martins Gama-Khalil.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e
ensino. - Teses. 3. Letramento - Teses. 4. Ensino - São Paulo (SP) -
Currículos - Teses. I. Gama-Khalil, Marisa Martins. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

CDU: 801

MARINEIA LIMA CENEDEZI

LEITURA LITERÁRIA EM DISCURSO: A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA
NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação aprovada para a obtenção do
título de mestre no Programa de Pós
Graduação Mestrado Profissional em
Letras, da Universidade Federal de
Uberlândia (MG), pela banca examinadora
formada por:

Uberlândia, 20 de agosto de 2015.

Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, UFU/MG

Prof. Dr. João Carlos Biella, UFU/MG

Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, UNESP/SP

A minha família, inestimável!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, minha querida orientadora, competente e generosa. Agradeço muitíssimo por sua confiança, carinho e apoio assíduo no processo de orientação.

Ao Prof. Dr. João Carlos Biella, pela virtuosa humanidade e instigantes aulas de Literatura, também, pelas colaborações dedicadas ao trabalho no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Cristina Mello, pelas sugestões dadas ao trabalho no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende Ottoni, pela acolhida e orientações acadêmicas, necessárias para a realização da pesquisa.

Aos Professores que ministraram as disciplinas do curso, pela partilha de saberes.

Aos queridos e às queridas colegas de curso, minha enorme gratidão pelo companheirismo e torcida incondicional, num momento de intensa fragilidade da minha saúde.

Às queridas amigas Natália Vida, Paula Márcia e Márcia Cristina, companheiras de curso, merecem minha consideração e estima, por compartilharem espaço e momentos jubilosos nessa jornada acadêmica.

Aos alunos da Escola Estadual Professora Djanira Velho, motivo e inspiração deste trabalho.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos empreender reflexões relacionadas ao trabalho com práticas de leitura de textos literários recomendadas pelo *Currículo do Estado de São Paulo*. A partir de um olhar interpretativo, sob a ótica da Análise do Discurso de linha francesa, observamos os principais instrumentos didáticos lançados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, denominados *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*, destinados aos estudantes de oitavo ano das escolas pertencentes à rede de ensino estadual paulista, buscando delinear os prováveis obstáculos que obstruem as práticas de leitura literária e obstruem a caminhada desses discentes rumo ao letramento literário. A justificativa para nossa investigação repousa na corroboração de que as atividades de leitura literária orientadas por esses instrumentos têm sido co-responsáveis pela formação deficitária de leitores literários no âmbito dessas escolas. As reflexões teórico-metodológicas conduzidas pela Análise do Discurso, pelas teorias do letramento e pela Teoria do efeito Estético facultaram fundamentação para apurarmos as incorreções metodológicas concebidas pelos instrumentos analisados para a formação de leitores literários. Observamos que o discurso veiculado no material em questão, deriva da formação de poder seletivo da escola. O dizer canalizado para o professor evidencia aberturas nos sentidos, por meio das quais é possível o movimento da contradição: explicita-se como propósito que o texto literário deve ser objeto de análise, de interpretação e de prática social com vistas a resgatar a dimensão frutiva da literatura, sendo esta considerada como fundamental para formação do leitor autônomo, devendo, portanto, ser trabalhada ao longo de todos os bimestres do ano letivo. No entanto, a prática recomendada (passo-a-passo didático) contradiz o objetivo exposto, as atividades dos *Cadernos* arroladas à leitura literária são subvertidas para atender outro propósito de ordem cognitiva ou informativa, impossibilitando a *dimensão frutiva da literatura*. As "Situações de Aprendizagem" instrumentalizadas nesses *Cadernos* promovem situações de leitura do literário que silenciam os sujeitos-alunos, interditam os seus dizeres à custa de questionamentos que exigem respostas padronizadas, interpretações domesticadas. A nosso ver, essa instrumentalização constitui uma limitação das recomendações pedagógicas preferidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a didatização da literatura. Para tentar superar esse limite, complementamos o nosso estudo com a apresentação de uma proposta de intervenção

didática para leitura do texto literário, implementada no nível de escolaridade indicado, em conformidade com o arcabouço teórico do Letramento e da Teoria do Efeito Estético, que colocam em destaque a interação entre leitor e texto, ressaltando o papel ativo do leitor na construção do sentido do texto literário.

Palavras-chave: Escolarização da literatura. Leitura literária. Letramento literário. Currículo do Estado de São Paulo. Manual didático.

ABSTRACT

In this research we propose reflections related to working with reading practices of literary texts recommended by the State of São Paulo Curriculum. From an interpretive view through the perspective of the Discourse Analysis, we have observed the main teaching tools proposed by the São Paulo State Education Department, called *Teacher Guidelines* and *Student Guideline*. These tools are intended for students of the eighth grade of schools that belong to the São Paulo state public education, with the purpose of outlining the possible obstacles that obstruct the literary reading practices and prevent the students' literary literacy. The justification for our research lies on the belief that the literary reading activities guided by these instruments have been co-responsible for the hindered literary reading skills within those schools. The theoretical-methodological reflections conducted by the Discourse Analysis, Literacy Theory, and Theory of Aesthetic Effect have provided theoretical basis for an investigation of methodological misrepresentations brought by the instruments used for the creation of literary readers. We observed that the discourse conveyed in the analyzed material derives from the school ideology. There is a contradiction between what is written in the Guidelines and what effectively occurs. Its explicit purpose is that the literary text should be the object not only of analysis and interpretation, but also of social practice in order to restore the pleasure dimension of literature, which is regarded as essential for the autonomous reader and, therefore, should be approached throughout the school year. However, the recommended practice (teaching step-by-step) contradicts the expressed purpose: the activities of *the Guidelines* related to literary reading are subverted to serve another purpose of cognitive or informational order, shattering the pleasure dimension of literature. The "learning situations" in the *Guidelines* promote literary reading situations that silence subjects/students, preventing their expression, due to questionings that require standard answers and domesticated interpretations. In our view, this constitutes a major limitation of the pedagogical recommendations presented by the São Paulo State Education Department for literature teaching. In order to overcome this limitation, we have complemented our study with a proposal of didactic intervention for the teaching of literary reading, implemented in accordance with the theoretical framework of Literacy and the Theory of Aesthetic Effect, which focus on the interaction between

reader and text, emphasizing the active role of the reader in the construction of meaning in a literary text.

Key-words: Teaching Reading. Literary reading. Literary Literacy. São Paulo State Portuguese Language Curriculum. Teaching manual.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de fatores socioculturais	55
--	-----------

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Orientação para seleção e leitura de texto literário.....	62
Figura 2: Orientação para leitura de texto literário	65

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
FD	Formação Discursiva
SD	Sequência Didática
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SP	São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	22
1.1 Introdução	23
1.2 Análise do Discurso	24
1.2.1 A teoria do discurso em Foucault	26
1.2.2 Formação Discursiva	27
1.2.3 Autor e função-autor	29
1.2.3.1 Função-leitor	33
1.3 Teoria do efeito estético: a interação do leitor com o texto.....	35
1.4 Letramento: por práticas de leitura que não se reduzam à mera decodificação	36
1.5 Letramento literário: para além da “simples” leitura por prazer, instrução ou como pretexto para o estudo de mecanismos gramaticais	38
 CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	42
2.1 Introdução	43
2.2 Situando o problema.....	45
2.3 Sobre a seleção do horizonte investigativo.....	48
2.4 Local de realização das etapas: a escola	51
2.5 População-alvo: os alunos	51
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	59
3.1 O processo de formação do jovem leitor na escola estadual paulista: reflexões sobre o tratamento da leitura literária em situações de aprendizagem do <i>caderno do professor</i> e no <i>caderno do aluno</i>	60
 CAPÍTULO 4 – A PROPOSTA: UMA POSSIBILIDADE PARA ATENUAR O REVÉS.....	69
4.1 Considerações preliminares	70
4.2 Procedimentos metodológicos para a organização da proposta de leitura	73

4.3 Proposta de intervenção com base na Sequência Básica: um percurso de leitura.....	75
4.4 Análise comentada da proposta de leitura	79
4.4.1 As veredas da motivação	79
4.4.2 Recepcionando o “ <i>Tchau</i> ”, de Lygia	82
4.4.3 Saboreando o “ <i>Vermelho amargo</i> ”, de Bartolomeu	88
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Letras sustenta-se em nossa inquietação no que diz respeito à atual condição da escolarização da literatura no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Neste contexto escolar, consideramos que o trabalho com a literatura é atravessado por lacunas teórico-metodológicas que devem ser discutidas para que se promova uma reconfiguração daquele processo de escolarização.

Em função da nossa prática nesse nível de escolaridade com a disciplina de Língua Portuguesa, a qual enuncia um papel expressivo na escolarização da literatura, atestamos que o desempenho de grande parte dos estudantes não tem sido satisfatório quando participam de práticas que exigem dela competências e habilidades para ler literariamente. Nos relatos dos discentes participantes da pesquisa, averiguamos que a leitura de textos literários, para esses sujeitos, não é reputada como produção de conhecimento, assim como acreditam que sejam as práticas de análise de conteúdos linguísticos. A razão aventada para justificar essa recepção negativa que a literatura habitualmente desperta nesses sujeitos, em disparidade à acolhida mais amena que costumam receber das práticas de análise linguística, seria o comparecimento sistemático destas no cotidiano escolar, já que essas práticas, em detrimento das análises literárias, configuram alvo precípua das aulas de Língua Portuguesa. A nosso ver, a condução fecunda e instigante da vivência com literário pela escola é medular para desacorrentá-los dessa idealização e para que tenham a oportunidade de experimentar os privilégios fornecidos pela experiência com a leitura literária.

Tendo em vista o nosso interesse em facultar alguma contribuição para a reconfiguração da didatização da literatura no contexto investigado, buscamos delinear os prováveis obstáculos que obstruem as práticas de leitura literária e dificultam a caminhada dos sujeitos investigados rumo ao letramento literário.

A partir da nossa experiência na sala de aula, levantamos algumas hipóteses que pudessem dilucidar as causas que distorcem o trabalho com o literário na escola de educação básica.

Precedentemente, observamos que embora a literatura tenha espaço (ainda que reduzido) nos Ensino Fundamental e Médio, nem sempre ela é abordada numa perspectiva que prima pela disputa polêmica de sentidos, valorizando-se sua materialidade polissêmica.

No Ensino Fundamental I, geralmente, abordam-se, na sala de aula, algumas vozes "clássicas" da literatura infantil representadas em contos de fadas ou em poemas,

e o cultivo desses textos, repetidas vezes, é reduzido à busca de preceitos da moralidade; à procura de rimas, versos, vocábulos; perdendo-se, quase que totalmente, o encanto da interpretação e a nobreza do percurso de leitura. Quanto ao Ensino Médio, comumente, o foco é dado aos aspectos externos à obra, como a própria história da literatura, contextos históricos dos períodos literários, características e biografias dos autores, do que aos textos literários em si (ANTUNES; CECCANTINI, 2004). Observa-se que essa abordagem do texto literário não se apresenta como uma interação produtiva entre texto e leitor, tendo em vista que apenas análises meramente historicistas não são suficientes para dar conta da complexa pluralidade dos níveis de sentido, particular do discurso literário. Barthes (1988) observa que a literatura pautada nessa perspectiva da historiografia existe apenas por seu ensino e, portanto, impossibilita a constituição de uma prática de leitura que possa oferecer ao estudante experiência estética de contato com o texto literário. Já no Ensino Fundamental II, os textos literários são utilizados geralmente como pretexto para privilegiar-se análises de conteúdos. Raramente, os alunos são envolvidos numa relação de interação com as obras literárias e convidados a percorrer caminhos que os levem a construir sentidos possíveis para cada texto que leem. Além de serem, via de regra, reduzidos a genuínos objetos pedagógicos, os textos literários encontrados nos documentos didáticos para leitura e análise não são adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e jovens de nossas escolas.

No que se refere às alternativas teóricas e metodológicas, foi possível verificar que os manuais de orientações didáticas observados descontextualizam ou pedagogizam, opções teórico-metodológicas que sugerem experiências mais profícuas com a literatura, como as propostas filiadas às teorias recepcionistas, por exemplo, sendo estas mesmas sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O que se observa, sobretudo, são deturpações dessas opções teórico-metodológicas, que são transfiguradas, subvertidas para atender outros propósitos, como abordar o texto literário somente como pretexto para atividades de natureza cognitiva ou informativa, que, quando adotadas no trabalho didático com a literatura, não propiciam aos estudantes um contato mais pessoal com os textos, mas, desenvolvem aversão a eles.

Essas maneiras anacrônicas e redutoras de compreensão da produção literária e das abordagens de literatura mais difundidas na escola (apresentação de texto literário como pretexto para análises linguísticas), com o tempo, sofreram desdobramentos e, a partir daí, pode-se compreender que se trata de uma falsa ideia de estudar literatura, já que extirpa dos estudantes a possibilidade de descobrirem que o

encanto da literatura está, em grande proporção, na capacidade de fomentar a polissemia, no direito do leitor de manifestar novas e excitantes interpretações quando interage com o texto literário.

A observação de equívocos metodológicos assíduos no trabalho com a leitura literária, no Ensino Fundamental II, é a causa principal de motivação desta proposta. Parece ser um laborioso desafio para as escolas desse nível de escolaridade percorrer caminhos que contribuam para uma adequada formação de leitores literários.

Na tentativa de contribuir para uma reflexão sobre as condições do aprendizado da literatura nesse nível de escolaridade, realizamos um estudo sob a perspectiva da etnografia educacional em uma das turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual paulista.

Buscamos investigar o perfil dos alunos, verificando sua relação com a literatura, por meio de entrevistas com esses sujeitos e análise do histórico de repertório de textos trabalhados na escola ao longo da sua permanência no Ensino Fundamental II, ou seja, no sexto, sétimo e oitavo ano escolar, e ainda por meio de uma pesquisa de acesso desses sujeitos e de sua família a bens culturais, bem como, de sua dedicação aos estudos escolares.

Diante desses dados, verificamos que há uma problemática relação desses sujeitos com o texto e que esse impasse se estabeleceu por carência de um espaço que viabiliza estratégias de leitura que ponderam a ação responsável do sujeito leitor como aspecto importante para a recepção de textos literários.

Ainda, averiguamos materiais didáticos preparados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), denominados *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, para referenciar o ensino de Língua Portuguesa (LP) no oitavo ano de todas as escolas estaduais da rede paulista de ensino. Constatamos que o quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa do documento curricular oficial (SÃO PAULO, 2010) aponta para o mencionado nível de escolaridade que a "interpretação de textos literários" figura como conteúdo a ser trabalhado ao longo dos quatro bimestres que compõem o ano letivo. Tendo isso em vista, indagamos como esse conteúdo é abordado em cada volume dos *Cadernos*, observando os textos literários selecionados, bem como os procedimentos para interpretá-los. Nessa perspectiva, procuramos mostrar os efeitos de sentidos produzidos pelas práticas de leitura do texto literário expressas nos documentos curriculares e, conseqüentemente, no espaço escolar regido por esses materiais.

Observamos que o discurso veiculado no material em questão, deriva da formação de poder seletivo da escola. O dizer canalizado para o professor evidencia aberturas nos sentidos, por meio das quais é possível o movimento do deslocamento, da contradição. As atividades do Caderno relacionadas à leitura literária são subvertidas para atender outro propósito, o de trabalhar texto literário como pretexto para exercícios de ordem cognitiva ou informativa, o letramento literário, nesse ponto, torna-se ausente nas salas de aulas de oitavos anos das escolas estaduais paulistas que fazem apenas o uso exclusivo dos *Cadernos* para apoiar as práticas de leitura e escrita.

Com base nas observações de como tem sido realizados os processos da escolarização da literatura e no levantamento dos aspectos que necessitam de modificação, por se mostrarem negativos como ação pedagógica, participamos ativamente na construção colaborativa de uma proposta didática, que foi efetivada por meio de atividades de leitura literária inseridas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, tendo como propósito principal possibilitar aos receptores a participação em práticas de leitura e escrita que levassem em conta sua autonomia, compreendida como um trabalho sobre a autoria e gestos de leitura, portanto, de promoção do letramento. As estratégias de leitura dessa proposta foram orientadas pela perspectiva da Teoria do efeito Estético, proposta por Wolfgang Iser, do letramento literário, sugerido por Rildo Cosson e interpretadas pelo viés da Análise do Discurso de linha francesa.

Com a aplicação dessa proposta didática, foi possível conferir um movimento no perfil de leitor que participou do processo interativo reclamado pelo ato de ler, já que, a partir de seu envolvimento com aspectos sócio ideológicos presentes em situações do seu cotidiano e aproveitando-se de elementos dados pelo texto, conseguiu construir estratégias para tecer seu dizer e apreciar a leitura. Esse movimento sinaliza um passo adiante no nível de letramento desse sujeito leitor.

No primeiro capítulo deste trabalho, expomos as linhas teóricas que iluminaram o nosso olhar para interpretarmos as práticas de leitura literária na escola e suas condições metodológicas. Assim, abrimos essa parte com a apresentação da Análise do Discurso, focalizando sua colaboração para compreender o funcionamento da linguagem, bem como as contribuições do filósofo Michel Foucault para a constituição dessa base teórica, destacando as noções de formação discursiva e autoria, as quais foram mobilizadas para sustentar nossas análises. Em seguida, discorreremos sobre a Teoria do Efeito Estético e as teorias do letramento, colocando em destaque as reflexões desses campos sobre o papel do sujeito leitor na elaboração de sentidos dos textos.

No segundo capítulo, com o propósito de delimitar a composição do objeto de análise, tendo em vista o princípio etnográfico do nosso trabalho, apresentamos a metodologia utilizada, o percurso de entrada ao campo de investigação, assim como a caracterização da escola e dos sujeitos que participaram da pesquisa.

No terceiro capítulo, procuramos analisar as práticas de leitura do texto literário presentes em manuais didáticos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, adotados pela escola onde realizamos nossa investigação.

No quarto e último capítulo, apresentamos um conjunto de atividades de leitura de textos literários, as quais constituem a proposta didática formulada para os sujeitos-alunos investigados, acompanhadas do detalhamento de sua aplicação e da análise dos resultados, fundamentada nos pressupostos teóricos apresentados.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Introdução

Neste capítulo, versaremos sobre as noções teóricas que fundamentam a nossa pesquisa. Para o apontamento de alguns elementos de reflexão em torno dos objetos investigados, conjecturamos o rastreamento de horizontes teóricos conduzidos pela Análise do Discurso, pelas teorias do Letramento e pela Teoria do Efeito Estético.

Nossa opção pelo arcabouço desses campos teóricos justifica-se em razão da coerência da trama conceitual que desejávamos movimentar para a compreensão da produção de sentidos em processos didáticos concernentes às práticas de leitura literária na educação básica, especialmente no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

As teorias do Letramento Literário e a Teoria da Recepção rastreiam em seus procedimentos teórico-metodológicos horizontes possíveis para discutir práticas de leitura literária mobilizadas pela escola para crianças e jovens. Ambas, colocam em destaque a interação entre leitor e texto, ressaltando o papel ativo do leitor na construção do sentido do texto literário; tratam-se de abordagens valorizadas pela sociedade acadêmica por primarem pela experiência (est)ética do sujeito leitor com o próprio recurso simbólico em sua essência literária. Assim, práticas de leitura literária abordadas nessa perspectiva, pela escola, auxiliariam no processo adequado de escolarização da literatura.

No entanto, os processos de didatização da literatura infantil e juvenil que são atualmente realizados na escola atual parecem distanciar-se dessa perspectiva, embora haja propósitos declarados de que suas práticas primam pela vivência do literário e esta é propiciada ao público que se quer formar.

Apoiamo-nos nesses sentidos para realizar uma interpretação sócio-histórica dessas relações polêmicas entre experiência estética da leitura do texto literário e “outros gestos” (pedagogizantes) de leitura que parecem ser mobilizados no espaço escolar. Para tanto, optamos pela inscrição teórica da Análise do Discurso, por entender que seus pressupostos auxiliam no processo de compreensão das posições discursivas que constituem os discursos que circulam naquele espaço.

1.2 Análise do Discurso

Qual é o modo real de funcionamento do discurso? A Análise de Discurso não ocorre por meio de traslados em caminhos seguros e previamente demarcados por fronteiras, pois os discursos acontecem e se dão a ver por trilhas e atalhos que sugerem (des)ordens na ordem previamente estabelecida. Dessa forma, ao analisar discursos, novos caminhos, arranjos e ordenações são apontados.¹

A Análise do Discurso (AD) constituída na França, no final dos anos 60, em torno dos estudos de Michel Pêcheux (filósofo envolvido com debates teóricos em torno do Marxismo, da Psicanálise e da Epistemologia) e Michel Foucault (filósofo cujas elaborações contribuíram significativamente para esse campo do saber no sentido de pensar a relação entre o discurso, a História, o Sujeito e o Poder), emerge como um dispositivo teórico que possibilita ao sujeito analisar o discurso com um olhar que observa o sentido, o sujeito e a história².

Adotamos essa perspectiva para fundamentar nossa análise, pois, por meio de sua base teórica, cria-se a possibilidade de entender os sentidos que estão em circulação, as posições que diferentes sujeitos ocupam num dado momento histórico, já que seu objetivo é explicitar os processos socioideológicos focando a história e o sujeito como fundamentais para compreender o funcionamento da linguagem.

Trata-se, portanto, de uma base teórica que compreende a linguagem como entremeio necessário entre o indivíduo e a realidade, seja ela natural ou social. Esse entremeio é o discurso, e é ele que vai possibilitar tanto a permanência e a continuidade quanto o movimento e a transformação do indivíduo e da realidade em que ele vive (ORLANDI, 2007). Isto significa que a AD não trabalha meramente a língua fechada nela mesma, como um sistema abstrato, trabalha a língua considerando a fala dos

¹ MILANEZ, Nilton; GASPAR, Nádea Regina (Orgs.). A (des)ordem do discurso. São Paulo: Contexto, 2010. [Citação encontrada na quarta capa do livro].

² Na década de 60 a França passa por uma crise política e uma crise social e no momento dessas condições sócio históricas surge uma crise epistemológica. Esta é marcada pelo início da renovação dos pensamentos linguístico, filosófico, histórico, sociológico e psicológico. Pêcheux, que era filósofo e ligado ao trabalho desenvolvido por Louis Althusser, inscreve-se nesse lugar e renova a abordagem histórica nas ciências. O livro de M. Pêcheux, intitulado *Análise Automática do Discurso (AAD)*, e o lançamento da revista *Langages*, organizada por J. Dubois em 1969, configuram o marco inaugural da AD. As contribuições de Dubois e Pêcheux para a AD podem ser lidas no texto de Denise Maldidier: *Elementos para uma história da AD na França*, e também na obra de Maria do Rosário Gregolin: *Michel Pêcheux e Michel Foucault: diálogos e duelos*.

homens, seu processo e suas condições de produção do dizer, reflexionando como “a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2007, p.45).

O discurso, como ilustra Fernandes (2008), está envolvido com aspectos sociais e ideológicos presentes nos enunciados que circulam nas diferentes situações do nosso cotidiano. Ele é construído no social, no coletivo, e ao ser analisado deve-se considerar o seu lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer. Assim, o discurso encontra-se na exterioridade, e para que se possa interpretá-lo é necessário ir além do linguístico, remeter-se a diferentes lugares a fim de descortinar os sentidos que estão entre a língua e a fala. Na exterioridade das estruturas linguísticas povoam diferentes discursos simultâneos, o que implica diferenças quanto à inscrição ideológica dos sujeitos pertencentes à mesma sociedade. Assim, é instituído um espaço de conflitos, onde coexistem diferenças sociais, pois o sujeito enuncia a partir de um determinado espaço ideológico e não de outro, daí os conflitos, as contestações.

Nessa perspectiva, para a AD pode existir um sentido prevalecente, que se filia como produto da História para determinados grupos, num dado momento histórico (ORLANDI, 2003). Entretanto, tal sentido não é centralizado e partilhado de maneira homogênea, com isso, outros sentidos são possíveis, dependendo de cada cultura, de cada lugar. A marca que os concilia são as formações discursivas onde se inscrevem os sujeitos. Dessa maneira, as materialidades discursivas garantem sua polissemia, sujeita aos gestos de leitura, tempo e lugar. Os sentidos vão sendo construídos no discurso a partir dos sujeitos que os formula, de como ele reflete historicamente movimentando o interdiscurso e o arquivo, e de quem lhe atribui seus gestos de leitura.

Em relação a nosso objeto nessa pesquisa, inferimos que discutir os discursos que circulam em instrumentos didático-pedagógicos elaborados para as aulas de leitura literária pelo viés da AD nos possibilita uma compreensão dos processos de produção de sentidos decorrentes desses discursos, o que viabilizaria a identificação de manifestações simbólicas e posicionamentos discursivos ideológicos representados nos dizeres que constituem aqueles instrumentos.

Como interessava-nos investigar as abordagens que circulam numa dada instituição com relação ao ensino da literatura para adolescentes, sob uma ótica interpretativa que considerasse a historicidade dos sentidos, fomos conduzidos à filiação

teórica na AD, por conjecturar que sua rede teórica seria meritória na fundamentação do nosso trabalho.

Dos fios que entrelaçam essa rede, mobilizaremos para dar embasamento a nossa investigação aqueles que consideramos profícuos para a composição teórico-metodológica do nosso trabalho, são os conceitos de formação discursiva e autoria, delineados por Michel Foucault.

1.2.1 A teoria do discurso em Foucault

Apesar de não ser o propósito inicial de Michel Foucault construir uma teoria do discurso, toda sua obra, principalmente na sua fase “arqueológica”, aparecem reflexões sobre o discurso e suas relações com o sujeito e a História (GREGOLIN, 2004). A proposta foucaultiana que teoriza essas relações foi fundamental para os avanços da Análise do discurso cunhada por Michel Pêcheux. Quanto a isso, Gama-Khallil (2009, p. 276) observa que “a teorização sobre os discursos não ocupa, então, uma posição periférica no projeto teórico foucaultinano, mas, ao contrário, uma posição central, de grande relevo”.

É, principalmente, na *Arqueologia do Saber*, publicada em 1969, que Foucault desenvolve conceitos que constituem enorme fonte de contribuições para a AD e que servirão de base para a análise do *corpus* que compõe este trabalho.

Em trabalhos anteriores, como *História da Loucura* (1961) e *Nascimento da Clínica* (1963), Foucault teria analisado os mecanismos de constituição do saber da loucura e da medicina. Em 1966, com o livro *As Palavras e as Coisas*, ele analisou a mudança dos saberes da época clássica para a moderna fazendo referência aos temas da vida, do trabalho e da linguagem. Constatou que díspares aspectos políticos, econômicos e sociais cooperaram para a formação e elevação do indivíduo, que na esfera artística, correspondia à figura do autor. Nesse ponto, Foucault defende que há relações entre dizer e fazer, que a palavra estabelece a coisa, ou então, se a linguagem é colocada em movimento pelos discursos, nesse caso, são os discursos que estabelecem os objetos de que dizem, trata-se da discursivização.

Desse modo, ele não executa a sua análise partindo do sujeito ou do objeto, já que acredita que esses elementos não existem *a priori*, apenas passarão a existir a partir

de uma prática no interior de uma determinada sociedade, como exemplo disso, podemos citar a loucura: na Idade Média, período em que havia forte influência do cristianismo, era uma entidade religiosa que tinha autoridade para dizer se alguém era considerado louco, pois a loucura era relacionada ao místico, decorrente de uma relação falha entre o humano e a divindade.

A partir do século XIX, ocorre uma mudança na modalidade enunciativa, a loucura passa a ser vista como uma doença e a Medicina, mais especificamente, a Psiquiatria passa a discursivizá-la, a construir práticas sobre a loucura. Nesse sentido, os diversos saberes são oriundos de práticas, de estruturas organizadas. Depreende-se, portanto, que o sujeito é uma posição discursiva, um objeto que se constitui historicamente na exterioridade, por meio de práticas³.

É por meio dessa abordagem que as ideias da *Arqueologia do Saber* serão desenvolvidas. Como afirma o próprio Foucault (1986, p.19), a *Arqueologia do Saber* “não é a retomada e a descrição exata do que se pode ler em *Histoire de la Folie*, *Naissance de la Clinique* ou *Les Mots e les Choses*”, mas um livro de caráter teórico-metodológico, em que o filósofo reflete sobre seus livros anteriores, explica a configuração teórica do próprio projeto arqueológico, analisa as condições de possibilidade do discurso, sistematiza vários conceitos primordiais para a abordagem discursiva, que não podem ser marginalizados nas propostas de trabalho que abordam o enfoque arqueológico da AD.

Apresentaremos, a seguir, as noções elaboradas pelo filósofo, as quais serão uma de nossas bases na análise dos enunciados que compõe o *corpus* deste trabalho.

1.2.2 Formação discursiva

A noção de formação discursiva (FD) foi perdendo o prestígio na França no início dos anos 80, entretanto sua influência foi amplificada nas pesquisas sobre discurso em outros lugares, principalmente no Brasil. Segundo Baronas (2004), esse conceito tem uma “paternidade partilhada”. O autor utiliza esta expressão para defender que tal noção não é apenas oriunda da obra foucaultiana publicada em 1969, mas está

³ “A afirmação de que o sujeito tem uma gênese, uma formação, uma história, e que ele não é originário foi, sem dúvida, muito influenciada em Foucault pela leitura de Nietzsche, de Blanchot e de Klossowski, e talvez também por aquela de Lacan; ela não é indiferente à assimilação frequente do filósofo à corrente estruturalista dos anos 60, visto que a crítica das filosofias do sujeito encontra-se também em Dumézil, em Lévi-Strauss e em Althusser” (REVEL, 2005, p.84).

manifestada, desde 1968, em um artigo escrito por Michel Pêcheux, embora nessa época, este filósofo não tenha desenvolvido o conceito de FD, é somente após quase dez anos que ele reorganiza o conceito foucaultiano.

Em alguns de seus textos, Pêcheux assevera que a noção de FD com o qual trabalha é emprestada de Foucault, porém esse deslocamento não é feito de forma simples e direta, uma vez que Pêcheux trabalhava com questões relacionadas à ideologia, expressão marcada historicamente pelas teses althusserianas referente à luta de classes, e essa perspectiva era, notoriamente, contestada por Foucault. Ao contrário de ideologia, Foucault trabalhava com a formação de saberes e poderes, os quais, de acordo com o próprio Foucault, não atravessariam necessariamente a questão das classes sociais e nem seriam determinados pelos fatores econômicos.

A noção de FD oriunda de Foucault especifica-se pela existência de um conjunto análogo de objetos e enunciados⁴ que os retratam, pela possibilidade de evidenciar como os objetos do discurso têm os seus espaços e suas regras de aparecimento, bem como as técnicas que as produzem provêm de um mesmo jogo de relações. Trata-se de compreender as condições de possibilidades do discurso.

Para Foucault, os discursos são formados por elementos dispersos, cabendo ao analista de discurso descrever tal dispersão, buscando as regras que determinam a formação dos discursos, para que se possibilite a passagem da dispersão para a regularidade:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, tipos de enunciação, os conceitos as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1986, p.43).

Como se observa, Foucault parte da questão da descontinuidade no discurso e da singularidade no enunciado para propor que as dimensões particulares do enunciado sejam usadas na delimitação das formações discursivas. Segundo Gregolin (2006),

O que Foucault descreve como formação discursiva constitui grupos de enunciados, isto é, um conjunto de performances verbais que estão ligadas no nível dos enunciados. Isso supõe que se possa definir o

⁴ “Foucault descreve o enunciado a partir de oposições com outras unidades - frase, proposição, atos de fala - (...) mostra que o que torna uma frase, uma proposição, um ato de fala em um enunciado é justamente a *função enunciativa*: o ato de ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (GREGOLIN, 2006, p.88).

regime geral a que obedecem seus objetos, a forma de dispersão que reparte regularmente aquilo de que falam, o sistema de seus referenciais; supõe também, que se defina o regime geral ao qual obedecem os diferentes modos de enunciação, a distribuição possível das subjetividades e o sistema que os define e prescreve. (GREGOLIN, 2006, p. 90).

Em linha gerais, na *Arqueologia do saber*, Foucault propõe uma concepção de FD num panorama de descontinuidade e dispersão, entretanto aponta uma possibilidade material de descobrir regularidades nessa dispersão; ele parte do enunciado e o relaciona às noções do arquivo⁵ e das práticas discursivas, que colocam o discurso em movimento, moldam as maneiras de organizar o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.

1.2.3 Autor e função-autor

A noção de *autor*, vulgarmente, é considerada de maneira aproximada como a concepção de escritor. Com efeito, ocorre naturalmente a associação da noção de autor a nomes consagrados na literatura. Essa questão pode ser entendida como uma abordagem ingênua que, de maneira bastante marcada, é veiculada na escola, e pouco ou nada contribui para a construção da autoria pelo sujeito-aluno. É importante abalizar que o desenvolvimento de práticas de linguagem no espaço escolar que objetivam propiciar aos alunos que aprendam a exercer a autoria, em relação a diferentes gêneros discursivos (como é o caso das práticas examinadas neste trabalho), deve implicar uma abordagem menos ingênua, a qual considera outros sentidos para a noção de autoria, como veremos adiante, e se apropriar metodologicamente da perspectiva que possa cumprir o referido objetivo.

Em *O que é um autor?*, Foucault reflete sobre a questão da autoria. Em suas considerações teóricas aparecem duas noções basilares para apontar possibilidades de análise para esse tema: a noção de *função-autor* e a de *instauradores* ou *fundadores de discursividade*.

O filósofo descreve a relação do texto com o autor, questionando sobre como o texto aponta para seu autor, construindo o efeito de que este seria uma entidade anterior

⁵ O arquivo para Foucault, “é o jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas” (REVEL, 2005, p.18). Em outras palavras, Foucault (1986) define arquivo, como sistema de enunciados de uma cultura, sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares, sistema geral da formação e da transformação dos enunciados.

e exterior. Ele analisa o movimento do nome próprio como nome de autor, explorando os sentidos que este produz quando é conferido a um texto ou a uma coletânea destes. Trata-se de uma prerrogativa intrincada, tendo em vista que o nome de autor opera, simultaneamente, para a identificação de um indivíduo, mas também como uma noção de classificação.

Para definir a concepção de função-autor, “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 32), o filósofo reconhece como mais visíveis e importantes quatro particularidades dessa categoria: ela é objeto de apropriação e está vinculada a um funcionamento discursivo que determina, articula o universo dos discursos; não opera de modo universal e frequente em todos os discursos, épocas e sociedades; não aponta única e exclusivamente para um indivíduo real, ela pode remeter simultaneamente a várias posições-sujeito – diversos sujeitos, de classes distintas, podem ocupar a mesma posição, assim como um único sujeito pode assumir várias funções-autorias; ela não se forma pela atribuição espontânea de um discurso e um indivíduo, mas por operações complexas e específicas.

Quanto à conceituação do que é denominado instaurador ou fundador de discursividade, Foucault (*Op. cit.*) refere-se um nome particular a quem se atribui um repertório de textos, os quais servem de base para inúmeras possibilidades de discurso, assim, autores aditados nesse perfil são caracterizados como instauradores ou fundadores de discursividade. Para Foucault,

Esses autores têm de particular o fato de que eles não são somente os autores de suas obras, de seus livros. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos. Nesse sentido, eles são bastante diferentes, por exemplo, de um autor de romances que, no fundo, é sempre o autor do seu próprio texto. Freud não é simplesmente o autor da “*Traumdeutung*” ou de “*O chiste*”; Marx não é simples mente o autor do “*Manifesto*” ou do “*Capital*”: eles estabeleceram uma possibilidade infinita de discursos. É fácil, evidentemente, fazer uma objeção. Não é verdade que o autor de um romance seja apenas o autor do seu próprio texto; em um certo sentido, também ele, na medida em que ele é, como se diz, um pouco “importante”, rege e comanda mais do que isso. Para usar um exemplo muito simples, pode-se dizer que Ann Radcliffe não somente escreveu “*As visões do Castelo dos Pirineus*” e um certo número de outros romances, mas ela tornou possível os romances de terror do início do século XIX e, nesse caso, sua função de autor excede sua própria obra. (FOUCAULT, 1992, p. 44).

Esses fundadores de discursividade são considerados, por Foucault (*Op. cit.*), como autores basilares, por exemplo, Sigmund Freud, Karl Marx, Ferdinand Saussure,

no sentido de que, a partir de seus escritos, há possibilidade de elaborar novos discursos, interpretar o mundo diferentemente. Os escritos que surgem a partir dos textos desses instauradores de discursividade não são apenas escritos de semelhança, mas escritos que podem se estabelecer pela diferença.

Para poder trabalhar com práticas discursivas na escola, tanto orais quanto escritas, e analisar sua configuração formal e seu funcionamento discursivo, utilizaremos a noção de *função-autor*, tal como propõe Orlandi (1988; 1999). A partir da releitura de Foucault – com particular atenção a *Arqueologia do Saber* – essa linguista retoma certos aspectos da relação entre linguagem e sujeito discutidos por Foucault e constrói reflexões em torno da atividade discursiva e da vida escolar, das quais encontramos um processo, que interessa ao nosso trabalho, chamado pela autora de “assunção da autoria”.

Antes de ir adiante, convém ressaltar que em outro trabalho essa pesquisadora não reconhece a distinção exposta por Foucault entre as noções de função-autor e de instaurador de discursividade. Em *Veredas possíveis dos estudos discursivos sobre a literatura: as vozes de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin nos campos da AD e da Teoria Literária*, Marisa Martins Gama-Khalil, adverte o equívoco cometido pela linguista em *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*:

Eni Orlandi, ao tratar da autoria, confunde as noções foucaultinanas de função-autor e de instaurador de discursividade: “com isto, a função-autor, para nós, não se limita, como em Foucault, a um quadro restrito e privilegiado de produtores originais de linguagem” (ORLANDI, 1996, p.69). Percebemos que a autora não faz distinção entre as duas noções. Para Foucault, nem todo autor é um instaurador de discursividade. Ele dá um exemplo pontual: a autora Ann Radcliffe fundou o romance de terror, mas não se tornou uma instauradora de discursividade, já que ela deu origem a muitos outros romances de outros autores, mas a relação que se estabelece entre os romances dela e os outros romances é a de analogia apenas, não a da diferença. (GAMA-KHALIL, 2009, p. 291).

Como vimos acima, a distinção entre as duas noções é estabelecida por Foucault em *O que é um autor?*, mesmo a autora não explorando as concepções empreendidas por Foucault nesse trabalho, consideramos válida para nossas análises a contribuição da autora oriunda das reflexões empreendidas sobre sujeito e dispersão e sua relação com o ensino da linguagem na escola, a partir da retomada das funções enunciativas do sujeito

discutidas por Oswald Ducrot (em *Le dire et le dit*⁶) articuladas com o “princípio de autoria” estabelecido por Foucault.

Assim, conforme veremos, poder-se-á atribuir um alcance mais amplo e que particulariza o princípio de autoria para os discursos produzidos pelos sujeitos na escola, instalando-o na origem da textualidade. Orlandi (1988) sugere que é pela função-autor que o texto pode se constituir como unidade. O texto é determinado no tempo e no espaço pela relação que estabelece com a função-autor, cujo funcionamento produz como efeito uma ilusão de unidade, um efeito de fechamento (este termo foi emprestado de GALLO, 1989) e de completude, que o destaca imaginariamente do fluxo contínuo de sentidos.

Na prática, percebemos que as produções textuais de crianças trazem marcas de dificuldade na escrita, quanto ao encadeamento das frases, organização e finalização dos textos. Essa percepção se dá pela identificação de aspectos típicos da organização fluída da fala no texto escrito, como a repetição excessiva de conectores característicos da oralidade (“daí”, “né”, “então” etc.), falta de organização na sequência sintática e orientação argumentativa, por exemplo. Na oralidade, a intervenção do interlocutor, a troca de turnos, a mudança de tópicos intervêm, produzindo fechamentos provisórios que delimitam conjuntos de enunciados como textos em relação a um autor. Na escrita, é necessário aprender a produzir esses fechamentos imaginários e esse aprendizado faz parte da construção da função-autor em relação aos diferentes gêneros discursivos.

Dito de outra maneira, o que individualiza uma dispersão de enunciados como um texto, o que permite sua coerência e consistência, é a sua relação com a função-autor, que funciona como princípio de unidade do texto, colocando imaginariamente o sujeito na origem do sentido e como responsável pela sua produção. É pela função-autor que um conjunto de enunciados se configura como texto e não como um amontoado caótico de enunciados desconexos. É do sujeito enquanto função-autor que se exige, também, clareza, coerência, consistência na produção de seus textos. Dessa maneira, Orlandi entende que

O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias. (ORLANDI, 1999, p.73).

⁶ DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

Compreendemos, então, que a unidade e a coerência do texto, sua linearidade e progressão, sua forma integrada por diversas linguagens estão dadas pela função-autor, cujo funcionamento organiza a sequência sintática e a orientação argumentativa das frases e, inclusive, a relação com imagens, sons e outras materialidades simbólicas que podem integrar o texto.

Com efeito, para a produção de texto é necessário que o sujeito ocupe a função-autor, que organize sua prática de linguagem conforme as determinações historicamente estabilizadas para uma função-autor específica, definida em relação ao funcionamento do discurso em condições de produção concretas e em relação a determinado gênero discursivo. Essa afirmação recobra teoricamente o que é uma experiência cotidiana que temos como sujeitos da linguagem, nas nossas práticas discursivas. Percebemos e agimos, no cotidiano, de maneira distinta em relação às diversas posições discursivas que ocupamos. Ser autor de um bilhete deixado sobre a mesa para uma pessoa ou de uma dissertação escolar envolve práticas de escrita distintas e uma relação diferente do sujeito com a linguagem. Não se espera de um autor simbolista na produção de um poema a clareza que se exige de um mestrando na elaboração de sua dissertação, nem se cobra do articulista de jornal o trabalho estético com a linguagem que almejamos para um escritor literário. Não se aspira, em uma conversa de bar, que o autor mantenha a linearidade e coerência da sua fala, tal como seriam exigidas de um debate formal ou uma comunicação acadêmica.

Diante disso, é necessário e fundamental notar que a função-autor muda em relação às condições históricas de seu exercício e está, portanto, implicada pelos diversos gêneros discursivos.

Certamente, seria um dos propósitos da instituição escolar propiciar aos alunos que aprendam a ocupar a função-autor de forma adequada em relação às diversas práticas discursivas de nossa sociedade e aos diversos gêneros de discurso.

As questões relativas à autoria evocadas até aqui nos convoca a pensar sobre a importância de fazer circular na sala de aula a compreensão do que venha a ser a construção de uma função-autor.

Assim, o nosso olhar (sustentado por essas questões) para as práticas de leitura e produção de texto (selecionadas para análise neste trabalho) verificará se elas cumprem o propósito de oferecer aos alunos a oportunidade de exercer a autoria.

1.2.3.1 Função-leitor

...todo autor é sempre um leitor que se apropria de textos para compor um novo texto formado por descontinuidades e por dispersões.

Rosário Gregolin

Tendo depreendido a noção de função-autor e sua relação com o texto, consideramos necessário compreender a função-leitor, visto que a função-autor implica na função-leitor, construída, também, na materialidade do texto.

Segundo Pacífico (2002), o sujeito que assume o papel de função-leitor procura compreender como são criados os efeitos de sentido, interpretando o texto de forma polissêmica⁷, duvidando da transparência da linguagem. Nas palavras da autora,

...sujeitos que assumem a função-leitor não são ‘formatados’ (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e, sim procuram compreender como são criados alguns efeitos e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica. (PACÍFICO, 2002, p.32)

Devemos observar que a polissemia se estabelece como a possibilidade de movimentação do sujeito-leitor entre os sentidos, de o mesmo assumir sua relação com o texto, sua posição de autor e de responsabilizar-se pelo seu dizer. Na contramão dessa posição, Pacífico (*Ibid.*) observa outro lugar que pode ser assumido pelo sujeito-leitor, o qual ela denomina “fôrma-leitor”. A autora postula que o sujeito-leitor que assume esta posição de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde) promove uma leitura parafrástica⁸, em que a presença de controle do sentido sempre impera, os sentidos são previamente prontos, pré-fabricados. Nessa perspectiva, não se promove gestos de leitura que se constituem a cada leitura, trata-se de uma ideia que remete sempre à noção de informação e não de polissemia.

Notamos na nossa prática de docência que, a escola é o espaço privilegiado para a produção da função-leitor. Nela, certos gestos de leitura são legitimados e impostos

⁷ Para Orlandi (1988, p.20), a “polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado”.

⁸ A leitura parafrástica é caracterizada pela reprodução do sentido do texto, não considera os demais sentidos possíveis que podem ser atribuído pelo leitor.

como corretos, desejáveis e, em determinadas circunstâncias, até irrefutáveis, abrindo-se margem para que outros gestos de leitura sejam silenciados, tolhidos ou apagados. Os aparatos didáticos como fichas de leitura, notas, comentários etc. participam na construção de gestos de leituras dominantes alicerçando e sedimentando determinados movimentos de interpretação. Nesse aspecto, o sujeito-professor, pautado por esses aparatos, exerce o papel de mediador desses movimentos, assumindo a posição daquele que autoriza o “outro” a produzir “gestos de leituras corretos”, e ao sujeito-aluno cabe o papel de reproduzir, parafrasear, ou literalmente copiar tais gestos.

A partir de uma abordagem discursiva, que reflete as noções aqui apresentadas sobre leitura e autoria, julgamos que as práticas escolares de produção e leitura de textos devem desestabilizar os gestos de leituras dominantes e suas interpretações já sedimentadas (leituras parafrásticas), e colocar em jogo processos leituras polissêmicas, por exemplo, explorando confrontos de leituras divergentes em relação ao mesmo texto, comparando e produzindo textos sobre temáticas comuns, em diferentes condições históricas; dentre outras possibilidades.

Tendo em vista as considerações supramencionadas é que pretendemos conduzir a nossa análise neste trabalho, buscando compreender se as práticas examinadas apontam possibilidades de movimento do sujeito-aluno na produção e leitura dos textos, em outras palavras, se as estratégias metodológicas presentificadas no material em análise envolvem procedimentos para atos de leitura parafrástica ou de leitura polissêmica. Portanto, procuraremos lançar o nosso olhar para o *corpus* deste trabalho verificando o funcionamento discursivo da linguagem e os efeitos de sentidos produzidos no discurso pedagógico, em torno das posições de autor e leitor.

1.3 Teoria do efeito estético: A interação do leitor com o texto

Adotamos, na elaboração das atividades de leitura, a perspectiva recepcionista, em função de ela colocar em destaque o papel ativo do leitor na construção do sentido do texto literário. A Estética da Recepção confere fundamentação teórica para o conceito de “horizonte de expectativa”, que se relaciona intimamente com os chamados “conhecimentos prévios” dos alunos, e propõe ainda a interação entre o leitor e o texto como condição necessária para o surgimento do sentido, o qual não é estanque nem dado de antemão pelo autor.

Nessa interação intervêm, de modo especial, duas categorias bem exploradas por Iser (1999) tais sejam a de “lugares vazios” e a de “potências de negação” (*Op. cit.*, p. 107). Ao entrar em contato com um texto literário, o leitor é instado de imediato a completar e conectar as lacunas que o autor vai deixando, seja porque simplesmente supõe tratar-se de obviedades constituintes da experiência de mundo do leitor, seja por pretender criar o efeito de suspense ou permitir a multiplicidade de representações por parte dos leitores. É ponto pacífico que a polissemia não apenas constitui parte da riqueza do texto, mas também praticamente define o fenômeno literário em particular, tanto quanto o fenômeno artístico de modo geral. Isso, porém, não significa, de maneira alguma, que a obra literária seja aberta a toda e qualquer interpretação; o texto também impõe um caminho a ser trilhado, e o faz por aquilo que ele explicitamente diz. O que ele diz pode, eventualmente, se chocar com o horizonte de expectativas do leitor, o que acontece frequentemente. Esse fenômeno constitui as “negações” de que fala Iser, e se manifestam na forma de “dificuldades” de leitura, que forçam a uma revisão dos pressupostos até então adotados pelo leitor: “As dificuldades mostram que o leitor precisa abandonar ou ajustar suas representações”, o que obriga a, por assim dizer, reposicionar o “horizonte de referências para a situação” (*Op. cit.*, 104).

Uma observação, a nosso ver, de suma importância e que não é tratada por Iser, por extrapolar o escopo do seu trabalho, é a da interação entre texto, professor e aluno na sala de aula, em que os últimos ocupam coletivamente o lugar do leitor, mas sendo o professor um leitor privilegiado (em decorrência da sua maior experiência de leitura). Nesse caso, estabelece-se não apenas uma “contingência assimétrica” entre texto e leitor, mas também “contingências mútuas e reativas” (*Op. cit.*, p. 98) entre os alunos e o professor, o qual passa a atuar como um mediador da leitura, diminuindo em certa medida aquela assimetria inicial. Nessa situação concreta de interação com o texto, na qual se objetiva um eficiente letramento literário, cabe ao mediador auxiliar os alunos a levantarem hipóteses ao longo da leitura (explorando os “lugares vazios” do texto), bem como revê-las a cada passo (explorando, assim, as “negações”).

1.4 O letramento: por práticas de leitura que não se reduzam à mera decodificação

O termo letramento, no território da educação brasileira, pode ser considerado hodierno. Há registro (SOARES, 2006) de que, no Brasil, esse termo surge no término do século XX, em resposta às súplicas de modificações no desenvolvimento da alfabetização e sua prática na escola. A discussão da necessidade do letramento, noção que vai muito adiante do restrito conceito de alfabetização, passa a ser disseminada, no país, em meados dos anos 80, por Mary Kato. Posteriormente, passa a ser mais notoriamente explorada em trabalhos de outros linguistas, dentre outros, Angela B. Kleiman, Magda B. Soares, Leda V. Tfouni e Roxane H. Rojo.

Tfouni (1995) aponta que a urgência de colocar o letramento em relevo emergiu do espírito de discernimento de linguistas que desejavam tratar de uma noção mais ampla e determinante que a alfabetização para os processos de apropriação da leitura e escrita. A alfabetização é um processo dentro do letramento (SOARES, 2006). Este se constitui em um fenômeno linguístico no qual os sujeitos fazem uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Em outras palavras, corresponde ao estado que assume o sujeito que aprendeu a ler e escrever e passa a envolver-se em práticas sociais letradas, ultrapassa o estado de alfabetizado, e começa a experimentar e instituir a leitura como um ato da instalação da polissemia, da investigação das condições de produção de sentidos e sua inserção histórica. A alteração desse estado (alfabetizado para letrado) assume efeitos de natureza social, histórica, cultural, política e linguística para o sujeito e para o grupo social a que ele pertence.

Para Kleiman (1995), em função dessa definição, as práticas específicas da escola passam a ser apenas um tipo de prática – de fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Indo mais adiante, a autora (*Op. cit.*) pressupõe que a escola, sendo a mais importante agência de letramento, não esteve preocupada em promovê-lo enquanto prática social, mas apenas com um processo do letramento: a alfabetização, reproduzida como processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos).

Nesse encaixe, o sujeito aprendiz raramente alcançará níveis mais elevados de letramento que aqueles dantes atingidos. Tendo em vista que esses propósitos adotados para a promoção do ato de ler e escrever dispõem para o sujeito apenas um âmbito, o da reprodução de discursos que a escola colocou como suficientes para conseguir processar os textos. Observando esse tipo de prática sob a perspectiva da AD, exposta primeiramente, o perfil do sujeito-aluno fica circunscrito na via em que se instaura uma

das ponderações do princípio de comentário observada por Foucault (2008), no exercício de leitura e produção escrita, o aluno assume a posição de repetidor empírico. Essa posição o insere na massa daqueles que repetem e comentam. Tudo o que faz são comentários que não serão “outra coisa senão a reaparição, palavra por palavra, daquilo (do texto) que ele comenta” (*Op. cit.*, p.23).

Desse modo, a posição aluno-repetidor (efeito papagaio) não avança para a posição-autor, “em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação” (*Op. cit.*, p.25), assim, não amplia seu nível de letramento e raramente conseguirá consignar sua formulação no interdiscurso e historicizar seu dizer. Nesse sentido, as formações discursivas por onde o sujeito aprendiz deve transitar se limitam a lugares discursivos consolidados, que procedem na interdição à interpretação, e os efeitos produzidos, a partir disso, reduzem a possibilidade dele ocupar a posição-autor.

Podemos verificar nessas condições que a essência da leitura não se esclarece para o aluno. Por ter sido alfabetizado de maneira insatisfatória, tende a se afastar de qualquer leitura. Para aproximá-lo do perfil de um leitor que saiba apreciar a leitura, utilizar estratégias adequadas para mover-se com desenvoltura pelos tecidos textuais, participando ativamente do processo interativo reclamado pelo ato de ler, é necessário colocar o letramento em relevo. Compreendido como uma possibilidade teórico-metodológica mais ampla que a alfabetização, essa proposta de leitura reintroduzida nos moldes do letramento pode superar as limitações supra colocadas, no sentido de que, a partir dela, o sujeito-aluno passa a compreender e a se apropriar da finalidade e da utilidade prática da leitura e da escrita.

A proposta de incorporar práticas de letramento na escola pode ser levada a efeito tanto pela inserção de práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos, quanto pelo conhecimento do sujeito aprendiz sobre os gêneros textuais/discursivos que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico. Esse processo pode permitir que o jovem aprendiz se torne um ativo participante na convivência histórica de sua cultura.

1.5 O letramento literário: para além da “simples” leitura por prazer ou como como pretexto para o estudo de mecanismos gramaticais

Movendo a noção de letramento para o terreno da literatura, busca-se, com essa noção, refletir a leitura literária em sua dimensão social como possibilidade de tratar a formação do leitor literário no âmbito escolar.

Destacamos nesta pesquisa as considerações empreendidas por pesquisadores que refletem o ensino da leitura literária na perspectiva do letramento literário: Graça Paulino, pesquisadora mineira, que discute a temática dialogando com outros estudiosos da teoria literária, dentre eles, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Umberto Eco; e Rildo Cosson, professor e especialista na área de Literatura, que também é ponto de referência no país, no campo do letramento literário, com evidente enfoque no ensino de literatura na escola básica. No que se refere à promoção do letramento literário no processo de escolarização da literatura, *Letramento Literário: teoria e prática* e *Círculos de Leitura e Letramento Literário* são as duas obras de Cosson mais referenciadas. Nelas o autor apresenta propostas para tonificar e alargar o estímulo à leitura literária na escola de educação básica.

Para Paulino (2013, p.23), “o letramento literário, assim como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Para além disso, deve percorrer trilhas que sinalizem o processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO, 2010). Um dos pressupostos dessa fala pode ser a de que a prática de leitura do texto literário no âmbito escolar não pode ser entendida como um conjunto de atividades que lida apenas com aspectos estruturais do texto (características dos gêneros) ou com reconhecimento de propriedades específicas da linguagem textos tratados como literários (recursos estilísticos), sem que o aluno dialogue efetivamente com o texto e estabeleça um jogo de produção de sentidos, a partir de sua subjetividade.

Nota-se nas ponderações de Paulino que o letramento literário representa, além da posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, a existência de um repertório textual, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que autorizam a manifestação do imaginário no campo simbólico. Pode-se dizer, em linhas gerais, que esse termo se define como um agrupamento de práticas sociais que abarcam a interação entre leitor, autor e texto, eclodindo a prática socializada a partir da leitura de textos literários.

Cosson (2009) acrescenta que o letramento literário se distingue de outras formas de letramento porque é singular o lugar ocupado pela literatura em relação à linguagem,

pois “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas” (Op. cit. p.17), e tem a função de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Op. cit. p. 17). Outrossim, o letramento proporcionado a partir da literatura favorece uma maneira nobre no processo de apropriação da autoria, já que o sujeito é conduzido ao domínio da palavra a partir dela mesma.

O autor ainda enfatiza que esse tipo de letramento necessita da escola para ser concretizado, posto que o processo de letramento literário não pressupõe a mera leitura da literatura por fruição, mas requisita procedimentos educativos específicos, que o aprendiz solitariamente não será capaz de concretizá-los. Para o autor, o letramento literário subsiste como prática social e é essencial que seja colocado como núcleo das práticas literárias na escola. Contudo, para esta, a promoção do letramento literário tem sido um intrincado desafio.

Cosson (2009) aborda alguns dos problemas centrais das atividades tradicionais de leitura em sala de aula, que, não raro, contribuem muito pouco com o efetivo letramento literário. Frequentemente o texto literário é trazido à baila apenas como pretexto para o estudo de pontos gramaticais, ou então a atividade de leitura passa simplesmente por uma atividade lúdica sem maiores consequências no processo de ensino-aprendizagem. Como enfatiza o autor, é falsa a pressuposição de que “os livros falam por si mesmos ao leitor”, e acrescenta: “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2009, p. 26). Desse modo, fica evidente como a sua visão se harmoniza tanto com a perspectiva recepcionista exposta anteriormente, dado o papel ativo do leitor na interação com o texto, quanto com perspectiva da AD, que fornece alternativas teóricas e metodológicas para a leitura, a fim de fomentar um movimento, que pretende motivar uma interação entre leitor e texto, evidenciando o papel do sujeito leitor no processo de leitura, indicando os sentidos não estão ali, prontos no livro ou no texto, mas aguardando um leitor que se movimenta pela história do texto, por sua própria história de leitura, instaurando um movimento cooperativo na construção do sentido.

Retomando a fala de Cosson (*Op. cit.*), o mesmo pode se dizer com relação a nossa consideração quanto ao papel do professor, uma vez que o autor também afirma que, se a leitura é um ato solitário, a interpretação é um ato solidário. Como ele ressalta, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade

onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (*Op. cit.*, p. 27). Finalmente, depois de argumentar que a análise literária não empobrece a obra analisada, antes pelo contrário enriquece a leitura, ressalta que “não existe” a “leitura simples”, por todas as “implicações contidas no ato de ler e de ser letrado” (*Op. cit.*, p. 30). E é em função disso que defende a prática do letramento literário, para além da “simples” leitura por prazer ou como passatempo instrutivo.

Para colocar em prática o letramento literário, o autor propõe uma série de estratégias práticas, que envolvem princípios para a seleção de textos e um processo linear de compreensão da leitura constituído de três etapas (antecipação, decifração e interpretação) de negociação do sentido do texto, envolvendo autor, leitor e comunidade.

Os pressupostos colocados pelo autor são articulados em duas possibilidades concretas de promoção do letramento literário na escola: “sequência básica e sequência expandida”. As estratégias elencadas no capítulo “a sequência básica” (*Op. cit.*, pp. 51-73) servem de apoio para a elaboração das atividades aqui propostas.

Tal sequência consiste em quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e finalmente a interpretação, as quais apresentaremos com detalhes no item que apresenta e analisa as atividades propostas.

CAPÍTULO 2**CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

2.1 Introdução

Este projeto apoia-se na análise qualitativa voltada para o trabalho pedagógico em sala de aula do Ensino Fundamental II, valendo-se de procedimentos etnográficos colaborativos.

Adotamos o paradigma qualitativo de pesquisa, de tradição etnográfica, para atender o interesse deste trabalho, que foi observar o processo de aprendizagem do letramento literário desenvolvido na sala de aula, registrar, de modo sistemático, as situações didáticas relacionadas a essa aprendizagem.

E, a partir dessa investigação, buscamos subsídios para elaborar uma proposta didática que pudesse possibilitar alguma modificação na elaboração e desenvolvimento da prática de leitura literária no ambiente observado.

Por meio dessa ação, pudemos investigar como e porque grande parte dos alunos envolvida nessas situações não tinha uma viva participação em determinadas práticas letradas, abandonava facilmente atividades que lhe pareciam complexas e fracassava no exercício de interpretação dos textos literários que lhe eram apresentados.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa em sala de aula que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica colaborativa tem o propósito não apenas de descrever, como a etnografia convencional, mas também fomentar mudanças no ambiente pesquisado. A autora justifica que a etnografia colaborativa na educação é muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver num projeto de formação de sujeitos.

O objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula, como sabemos, é o desvelamento da 'caixa preta' na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que dele participam.

Valendo-se da metodologia etnográfica, necessariamente adjetivada como colaborativa, na medida em que o objeto de pesquisa é a ação-reflexão-ação dos sujeitos parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.72).

Partindo desse pressuposto, consideramos que a metodologia qualitativa, baseada em procedimentos etnográficos, foi útil para o nosso trabalho, já que nos possibilitou o desvelamento de determinadas práticas de leitura literária que compõem a rotina da escola onde a pesquisa foi realizada.

Analizamos qualitativamente os resultados para verificarmos a influência dos aspectos observados no material didático, utilizado para o desenvolvimento dessas práticas, na construção e domínio dos saberes em torno da leitura de textos literários veiculados. Com isso, foi possível identificar os processos da rotina de leitura dos sujeitos envolvidos na pesquisa e tal identificação teve utilidade para percebermos as fragilidades, muitas vezes, "imperceptíveis" na rotina escolar.

Justificamos a caracterização desta pesquisa como etnográfica colaborativa por ter um papel ativo na construção e transformação do conhecimento referente às práticas de leitura literária.

Com base em nossa observação de como vem sendo realizado os processos de aprendizagem da leitura literária, conseguimos elencar aspectos que necessitam de revisão, já que a presença da literatura no contexto escolar observado é artificial, as atividades reclamam a postura de um leitor passivo, repetidor de informações do texto, visto que a “interpretação” que se espera do aluno consiste em respostas pré-formuladas pelo autor do livro didático, facilmente elaboradas a partir de preenchimento de fichas. Bastante diferente da leitura abrangente requerida pela literatura, para a qual não existe uma interpretação única já dada pelo texto. Diante disso, assumimos a participação ativa na construção colaborativa de uma proposta de leitura para aquele contexto.

Nesta proposta, mobilizamos estratégias de leitura com base na perspectiva de interação entre leitor texto, sugerida pela Teoria do Efeito Estético e pelo letramento literário. Intentamos, com isso, fornecer condições que pudessem possibilitar aos receptores uma participação diferente daquela que vem sendo realizada, a qual requer movimentos de gestos leitores que levam em conta a autonomia do receptor, sendo esta entendida como empreendimento nas funções autor e leitor. Para conferir a validade dessa ação que propomos, buscamos observar sua implementação pelo viés da Análise do discurso.

A fim de abalizar, com clareza e objetividade, a composição do objeto de análise desta pesquisa, sendo esta de natureza etnográfica, que, à vista disso, não pode desonerar da explicitação do percurso trilhado, exibimos, neste capítulo, tomando como ponto de partida uma ponderação sobre a pertinência da etnografia no trabalho escolar e da situação problema que motivou nossa investigação, o procedimento metodológico utilizado, o percurso de ingresso ao campo e suas contendas, o público-alvo da pesquisa, assim como a caracterização do ambiente escolar onde verificamos as observações e participamos da experiência.

2.2 Situando o problema

A despeito do enriquecimento teórico nos campos da linguagem, das recentes contribuições colocadas pelos estudos da Literatura, do Discurso e, ainda, dos problemas propostos por esses campos para escola, verifica-se que relevantes abordagens nos estudos da linguagem pouco são aproveitadas no espaço escolar.

Esse pensamento é fruto de reflexões em torno da pouca eficiência obtida na formação de leitores literários na escola. Tais reflexões nos trazem algumas questões-problema que guiaram a nossa investigação:

- No cenário atual, como a escola tem conduzido a prática da leitura literária no Ensino Fundamental II?
- Quais alternativas teóricas e metodológicas estão sendo mobilizadas para a formação do leitor literário na sala de aula desse nível de ensino?
- Dentre tais alternativas, quais criam condições para a emergência do sujeito de linguagem – entendido aqui como o sujeito-leitor que assume diferentes posições discursivas, que constrói possibilidades de sentidos para o texto literário, para o mundo (real/imaginário) que o cerca, e quais deixam desvelar o silenciamento dos diferentes saberes dos sujeitos-alunos?

Para responder às questões supramencionadas, investigamos as práticas de leitura literária realizadas nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola da rede paulista de ensino. Verificamos como é tratada a prática de leitura no Ensino Fundamental II, a partir dos principais instrumentos didáticos (*Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*) que orientam essa prática nessas escolas. Ademais, observamos o que revelam as pesquisas sobre o efeito da formação do leitor literário em âmbito escolar.

As observações realizadas em sala de aula de Língua Portuguesa, nos materiais didáticos, de Língua Portuguesa e Literatura, adotados pela escola e dos atuais estudos de especialistas em torno da leitura de textos literários demonstram que o ensino da literatura na Educação Básica, muitas vezes, tem maior espaço no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, raramente no Ensino Fundamental II – note-se aqui que embora no Ensino Médio a presença da literatura seja mais assídua que no Ensino Fundamental II, a perspectiva historiográfica, sendo a mais adotada para a leitura do texto literário no EM, pouco contribui para ensinar leitores assíduos e proficientes.

João Luís Ceccantini – pesquisador especialista em literatura infantil e juvenil, leitura e formação de leitores literários – em seus textos que abordam aspectos ligados à formação do jovem leitor na educação básica, ilustra que recentes pesquisas sobre o assunto evidenciam que a leitura da literatura é incentivada na escola com mais frequência nas séries iniciais que em fases posteriores da escolarização.

No que diz respeito à formação de leitores no país, em Ceccantini (2009), encontramos o chamamento para a percepção de que os leitores, à medida que vão evoluindo ontogeneticamente, afastam-se gradualmente da leitura.

Esse fenômeno, do gradativo abandono do universo da leitura, na transição da infância para a juventude, ou mesmo na passagem da adolescência para a vida adulta, tem sido observado com muita recorrência no país, nos últimos anos, merecendo um permanente esforço de compreensão e a busca de ações que revertam o processo. (CECCANTINI 2009, p.210).

Partindo da ponderação exposta pelo autor, principalmente no que se refere à busca de ações, acreditamos que a escola, que ocupa um lugar significativo na rotina de leitura de crianças e jovens, deve promover um giro na condução de práticas de formação do leitor e inaugurar com urgência a busca de ações, começando por abrir suas portas às novas metodologias de ensino da literatura, para melhor cumprir sua tarefa de formar leitores.

Por meio de nossas observações, verificamos que a presença da literatura na escola é tímida e breve, principalmente no Ensino Fundamental II, e o modo de recepcioná-la nem sempre é agradável e conveniente; sua materialidade polissêmica uma de suas principais virtudes não é recebida com cortesia, ao avesso disso, é dispensada para dar lugar a processos parafrásticos, que sempre retornam aos mesmos espaços do dizer.

Uma análise do percurso da literatura na escola em todos os níveis de ensino da educação básica (Ensino Fundamental I, II e Médio), revelou-nos como os textos literários são recepcionados no espaço escolar:

No Ensino Fundamental I, é comum a abordagem de alguns textos considerados pela escola como exemplares na literatura infantil, de autoria consagrada, geralmente, retratada em contos de fadas e poemas. Pode-se observar em instrumentos didáticos para esse nível de escolaridade, que o propósito das atividades fica restrito à procura de palavras e elementos estruturais, sem recorrer aos procedimentos estéticos desses textos e a metodologias que provoquem a participação do leitor na produção de sentidos.

Enquanto no Ensino Médio, a historiografia literária é soberana nos instrumentos didáticos. A abordagem da literatura, de modo geral, ocorre por meio da focalização de aspectos externos à obra literária, quase sempre relacionados à história da literatura, aos períodos literários e aos dados biográficos de autores “exemplares” desses períodos. A atenção dada ao texto literário em si é bastante reduzida, visto que os livros trazem apenas seus fragmentos ou resumo. Essa fragmentação, muitas vezes, é apresentada de maneira desastrosa, a estrutura da narrativa e a literariedade são abaladas, perdem-se elementos preciosos para a compreensão do texto. Muitas vezes, dando-se por satisfeitos, por já terem tido esse tipo de contato com a obra, os alunos deixam de realizar a leitura integralmente. A nosso ver, estabelece-se aqui um dos grandes equívocos na didatização da literatura no Ensino Médio.

Já no Ensino Fundamental II, como pudemos verificar em nossa investigação, a reduzida quantidade de textos literários que aparece nos manuais de orientação didática serve apenas como pretexto para tratar de conteúdos linguísticos formais ou motivar temas para a exploração de gêneros textuais, orais e escritos, mais ou menos formais; confirma-se aqui mais um procedimento didático-pedagógico equivocado, revelado nos manuais didáticos analisados. Além disso, assim como vimos acima, nesse nível de ensino, os textos literários encontrados nos documentos didáticos para leitura e análise são fragmentados e pouco adequados ao nível de escolaridade dos alunos.

Podemos asseverar que estão fadadas ao fracasso as práticas de leitura que, como essas, colocam à disposição do aluno fragmentos de textos literários, apenas com propósitos pragmáticos.

No que se refere à problematização das alternativas teóricas e metodológicas adotadas para o ensino da leitura literária no EF II, pudemos verificar que os manuais de orientações didáticas observados pouco ou nada aproveitam alternativas teórico-metodológicas, propostas filiadas à Estética da Recepção e ao letramento literário, por exemplo, que conclamam a participação do sujeito leitor na concretização dos sentidos, sugerindo experiências de leitura literária que garantam a formação de alunos leitores de textos literários, mesmo sendo estas sugeridas pelas propostas curriculares que embasam esses manuais.

O que observamos, sobretudo, é uma opção teórico-metodológica de natureza tecnicista pragmática, que minimiza as interferências subjetivas do leitor, colando em risco o desenvolvimento de sua eficiência no ato de ler. Nessa perspectiva o texto

literário é utilizado para meros fins de aplicação a exercícios de gramática e preenchimento de fichas padronizadas.

Essas maneiras anacrônicas e redutoras de compreensão da produção literária e das abordagens de literatura mais difundidas na escola, com o tempo, sofreram desdobramentos e, a partir daí, pode-se compreender que se trata de uma falsa ideia de estudar literatura, já que extirpa dos estudantes a possibilidade de ampliar seu nível de letramento literário, portanto, de descobrirem que o encanto da literatura está, em grande proporção, na capacidade de fomentar a polissemia, no direito do leitor de manifestar novas e excitantes interpretações quando interage com o texto literário.

2.3 Sobre a seleção do horizonte investigativo

A ideia contemplada na nossa proposta de investigação nasceu da nossa vívida inquietude sobre as práticas pedagógicas direcionadas para a formação de leitores e implementadas no ambiente onde passamos a exercer a profissão docente.

Desde 2005, ano do nosso ingresso na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como docente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, temos participado e observado o modo como se dá o processo de formação de leitores no Ensino Fundamental II das escolas estaduais paulistas.

A nossa participação em algumas ações do Programa de Enriquecimento Curricular do Estado de São Paulo, implementadas a partir de 2005, “Hora de Leitura” (2005 a 2007); “Tecendo Leitura” (2005 a 2007); “Leitura e Produção de Textos” (2009 a 2010) e, também, na docência das aulas de “Língua Portuguesa” (desde 2005), no Ensino Fundamental II, possibilitou-nos o contato com uma diversidade de iniciativas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para ampliação da competência leitora dos alunos da escola de ciclo II. As propostas e documentos curriculares oficiais decorrentes dessas iniciativas, com justificativa e objetivos bem delineados, pareciam demonstrar a preocupação da SEE/SP em assumir compromisso com um trabalho mais consistente na formação de leitores literários nas aulas de língua e literatura do Ensino Fundamental II.

Vibramos e acreditamos nesse compromisso que não nasceu de nossa ilusão, mas de propósitos oficialmente declarados, na época, por documentos propostos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)⁹.

Os propósitos dessas práticas consistiam em contribuir para a formação leitora e literária dos alunos de Ensino Fundamental II, integrando à carga horária semanal desses discentes momentos que possibilitariam um sistematizado contato com obras e ideias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal, bem como, orientar os professores, por meio de um programa de formação continuada, no desenvolvimento de diferentes práticas didáticas que pudessem encantar os alunos para a apreciação e fruição de textos literários.

Esses projetos, para a nossa surpresa, apresentaram um lacônico ciclo de vida, desabrocharam e murcharam em menos de três anos.

Com a supressão dos projetos *Hora da Leitura* e *Tecendo Leituras*, que propunham um processo de formação leitora diferente do ofertado pelas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, emergiu a disciplina de Leitura e Produção de Texto, doravante LPT, criada em 2009, com o propósito semelhante, potencializar a apreciação dos alunos pelos textos literários. O seu tempo de duração foi também similar aos dois anteriores projetos de leitura, a referida disciplina permaneceu até o final de 2011 na grade curricular do Ciclo II do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A partir de 2012, o material elaborado para as aulas de LPT deixa de circular nas escolas.

Com isso, outro projeto, já em andamento, intitulado “Sala de Leitura”, é vislumbrado como alternativa para cumprir esse (também outros) mesmo propósito na formação de leitores. Um novo material é produzido para subsidiar o trabalho dos professores da “Sala de Leitura”¹⁰ – trata-se do Caderno *Sabores da Leitura* (2012).

⁹ A antiga CENP executava e disponibilizava os programas educacionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, documentos sobre políticas educacionais, eventos, cursos de formação para professores e gestores, legislação da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), dentre outros. Atualmente, essas ações são de responsabilidade da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

¹⁰ Para atuar na sala de leitura, deve-se possuir vínculo docente com a Secretaria de Estado da Educação, e possuir um dos três seguintes requisitos (respeitando a respectiva ordem de prioridade por situação funcional): docente readaptado; docente titular de cargo, na situação de adido, que esteja cumprindo horas de permanência na composição da Jornada Inicial ou da Jornada Reduzida de Trabalho Docente; docente ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010/2007, que esteja cumprindo horas de permanência.

Observamos, contudo, que este último projeto não é desenvolvido nas salas de aulas, mas, em bibliotecas transmutadas em “salas de leitura”¹¹, e nem todas as escolas foram agraciadas com essa proposta, por não possuírem o espaço adequado para tal¹².

Assim, muitos professores desconhecem o material, tendo em vista que não são todas as escolas que possuem esta “Sala”. Há outras que a possuem, mas não estão em funcionamento¹³ ou não receberam esse material. Ficamos sabendo de sua existência, em dezembro de 2014, durante uma visita que fizemos à Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, onde havia um único fascículo, o qual nos foi, gentilmente, concedido para consulta.

Até aqui rascunhamos a trajetória dos programas pedagógicos voltados para a formação do leitor literário, desde o nosso ingresso como docente na educação básica. Para completar e concluir esse percurso, resta-nos, então, externar sobre o principal componente curricular que deve desempenhar um papel essencial na escolarização da literatura, conseqüentemente, na formação de leitores literários: a disciplina de Língua Portuguesa.

Com os encontros e despedidas de programas de leitura implementados nas escolas da rede estadual paulista, cabe aqui a advertência de que a maneira como se dá o acesso dos inseridos nessas escolas à prática de leitura literária é preocupante, visto que a sucessão de mudanças e seu recorrente abandono resulta na ruptura do processo de formação leitora desses discentes.

Se considerássemos o fato de que as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II promovessem situações de aprendizagem que propiciassem a esses alunos acesso recorrente a atividades que trazem implicações favoráveis para o desenvolvimento de seu letramento literário, a transitoriedade dos projetos de leitura não impactaria severamente no processo de formação leitora dos discentes. Consideramos benévola a implementação de programas de leitura nas instituições escolares, e também o fato de que haja recorrentes modificações para requintar o funcionamento de suas práticas. No entanto, o histórico apresentado revela o avesso

¹¹ A biblioteca prevê acervo de livros e bibliotecário (não há oferta desta função na SEE/SP), logo funciona apenas como um local de empréstimo de livros. Já as salas de leitura são coordenadas por um docente responsável para incentivar atividades de leitura na escola.

¹² De acordo com informações do sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (<http://www.educacao.sp.gov.br>), há 5,3 mil escolas estaduais, com mais de 4 milhões de alunos, mas apenas 3,145 mil escolas possuem a Sala de Leitura, atendendo pouco mais de 2 milhões de alunos.

¹³ Por conta dos requisitos exigidos para docente atuar na sala de leitura, que constam nas diretrizes para atribuição do projeto, ou da ausência de espaço adequado, a sala de leitura não está em funcionamento em algumas instituições.

disso. A cada novo programa, ocorre um giro nas propostas de leitura, que apresenta um movimento teórico-metodológico menos congruente e as práticas de leitura literária ficam cada vez mais ausentes na rotina escolar.

Nessa rotina, o recurso perene e que pode propiciar contato sistemático com estudo do texto literário é a disciplina de Língua Portuguesa. Assim, consideramos conveniente perscrutar se há a presença da literatura nas aulas de Língua Portuguesa e se o movimento das estratégias mobilizadas para ler literariamente cumpre propósitos congruentes, ou se possui equívocos que atravancam a viabilização da leitura como um processo para o amadurecimento lítero-estético dos alunos.

Neste trabalho, reclamamos esse pensamento para compor essa discussão, sobre a circulação atual de materiais didáticos recentemente elaborados que materializam situações de aprendizagem de leitura do texto literário, cuja intenção declarada é a promoção do letramento literário, como forma de potencialização da apreciação dos alunos de Ensino Fundamental pela literatura.

2.4 Local de realização das etapas: a escola

As etapas de atividades propostas como contribuição para escolarização da literatura foram realizadas na Escola Estadual Professora Djanira Velho, localizada no município de Ribeirão Preto/SP. Participaram dessas etapas estudantes regularmente matriculados numa turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. O perfil desses estudantes será detalhado mais adiante neste trabalho.

Com relação à infraestrutura, a instituição disponibilizou para a execução das etapas, além da sala de aula, uma sala de leitura, bem como dois profissionais, um que atua no laboratório e outro, com formação em Letras, que administra a sala de leitura e pode auxiliar no atendimento aos estudantes com relação à reserva e entrega de livros que foram utilizados durante as atividades e também outros livros que os alunos desejarem utilizar como leitura complementar.

2.5 População-alvo: os alunos e seus espaços de leitura

*O rapaz gostaria de levar a sua intuição mais longe,
compreende-o. Quer mostrar que não percebe apenas de*

motas e roupas vistosas. (...) Mas aqui, nesta sala de aula, na presença destes desconhecidos, as palavras não saem. Abana a cabeça. (...) As cabeças baixam-se, escrevinhando as suas palavras. Byron, Lúçifer, Caim, para eles é tudo o mesmo.

J. M. Coetzee

Nesta seção, delinearemos e discutiremos o perfil dos sujeitos alunos participantes das práticas de leitura de textos literários as quais nos propusemos a analisar.

Observamos que o desempenho de grande parte de alunos dessa turma não tem sido satisfatório quando participam de práticas que exigem competências e habilidades para ler literariamente. Ao solicitar sua participação em atividade de leitura e interpretação, convidando-os a manifestarem suas impressões em torno do texto lido, o silêncio ocupava o lugar do posicionamento, da atribuição de sentidos. A manifestação oral de questionamentos, inferências, hipóteses mostrava-se tímida, exânime, mas o avesso desse comportamento prefulgurava quando o destaque da atividade era a resolução de perguntas que bastava identificar no texto narrativo personagens, foco narrativo, enredo etc. ou, quando da leitura de poemas, rimas, versos, vocábulos, enfim, ecoava-se o som de muitas vozes, radiantes pelo *savoir-faire*.

Tal fato evidencia que a interpretação da maioria desses alunos fica restrita tão somente à análise de conteúdos, ou, aos sentidos do que decifra explicitamente. Essas constatações implicam o acanhamento de sua efetiva participação em práticas de leitura literária.

Verificamos que essa problemática relação do público em questão com o texto literário se estabeleceu por carência de um espaço que viabiliza práticas de leitura que dão condições para a emergência do sujeito da linguagem, de outro modo, por falta de um ambiente que proporciona estratégias de leitura que ponderam a ação responsável do sujeito leitor como aspecto importante para a apreensão de textos.

Arredado disso, no espaço destinado ao trabalho com o texto literário para esse público (talvez o único), não se concretizam em geral atividades de leitura que promovam discussões a partir dos gestos de leitura do sujeito aprendiz.

Os instrumentos de orientação para compreensão e produção de textos parecem conduzi-lo para um caminho improdutivo nas ações de interpretação e nas atividades de produção de sentidos de textos literários na sala de aula.

Apuramos esse fato por meio da observação dos instrumentos utilizados no processo de formação da turma para apoiar o desenvolvimento das práticas de leitura do texto literário, instrumentos comuns a toda rede estadual paulista, o *Caderno do Professor de Língua Portuguesa* e o *Caderno do Aluno de Língua Portuguesa* (de 6º, 7º e 8º ano), pudemos analisar as sequências didáticas (SD) que foram desenvolvidas com esses alunos, ao longo de todo seu percurso no Ensino Fundamental II (no sexto, sétimo e oitavo ano), e encontramos o seguinte repertório de textos literários¹⁴:

Sexto ano:

1. *A cigarra e a formiga* (La Fontaine);
2. *O gato preto* (Edgar Allan Poe);*
3. *Noite na taverna* (Alvares de Azevedo);*
4. *Meu tio Jules* (G. Maupassant);*
5. *O homem que entrou no cano* (I. L. Brandão);
6. *A causa secreta* (Machado de Assis);*
7. *Homem no mar* (Rubem Braga);
8. *O tesouro de Ilha Bela* (I. Vieira);
9. *Memórias de um sargento de milícias* (M.A. Almeida);*
10. *Avestruz* (Mário Prata);
11. *No aeroporto* (Carlos Drummond de Andrade);
12. *O cão dos Baskerville* (Arthur Conan Doyle).**

Sétimo ano:

1. *Flor do cerrado* (Ana Miranda); *
2. Um conto qualquer (selecionar alguns textos que pertençam ao gênero “conto”).
3. *Estória de João-Joana* (Carlos Drummond de Andrade);

Oitavo ano:

1. *Verão* (Ferreira Gullar);
2. Duas narrativas quaisquer (selecionar duas narrativas literárias);

¹⁴ Os títulos com um asterisco (*) indicam que foram utilizados apenas um curto fragmento do texto para análise linguística. O título marcado com dois asteriscos (**) indica uma sugestão de leitura com indicação do link de uma SD elaborada para o programa Tecendo Leituras. Os textos aparecem nesta lista em ordem de abordagem.

3. *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis); *
4. *Vozes d'África* (Castro Alves). *

Para tentar entender o porquê de grande parte desse público apresentar um perfil de leitor com condição mediana, foi importante, além do registro dos textos que constituem o repertório supramencionado, verificar o critério que orientou a seleção desses textos, e também a estratégia adotada para a leitura deles na sala de aula, pois conhecimento desses aspectos poderia ser capaz de revelar o quanto a “educação literária” ofertada para esses alunos no Ensino Fundamental II contribuiu para a sua atual condição de leitor.

Os aspectos observados, como se pode perceber, revelam-nos um propósito nada edificante para o letramento literário desse público: o simples consumo da literatura e sua utilização com fins de aplicação às práticas que nutrem ideias que remetem sempre à noção de informação (de conteúdos linguísticos/gramaticais) e não de polissemia.

As atividades de leitura e análise dos textos indicados no repertório acima, são constituídas de questões que devem ser respondidas pelo aluno relacionadas ao reconhecimento de semelhanças entre um texto e outro para verificar sua inscrição em determinado gênero textual; ou à feitura de paráfrases de significados de alguns elementos da narrativa, explicitados pelo professor; ou apontamento de algumas informações sobre foco narrativo, personagens, tempo e espaço; ou ao preenchimento de padronizadas fichas de leitura.

Devemos notar que essas questões não se referem à leitura literária propriamente dita, tendo em vista a ausência do movimento de gestos construídos na particularidade do sujeito-leitor na construção de novos olhares e saberes diante dos textos que lhe são apresentados para leitura. Os múltiplos sentidos que os textos literários podem sugerir não são reclamados nessa perspectiva. Rasurando-se, nesse caso, a polissemia dos textos trabalhados. Podemos depreender disso que tal perspectiva favoreceu a esse público a estagnação de um perfil de leitor, como verificamos na prática, condicionado a promover apenas leituras parafrásticas, em que a presença de controle do sentido sempre prevalece.

Pudemos verificar que as estratégias para a leitura dos textos mencionados não estão em harmonia com os pressupostos inscritos nas páginas iniciais dos *Cadernos* que orientam as práticas de educação literária, tampouco do Currículo oficial que alicerça as situações de aprendizagem propostas neles:

A literatura participa da consolidação da teia humana que chamamos “sociedade”. Então, o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária. O texto literário vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais. (grifo nosso) (SÃO PAULO, 2010, p.33).

Embora sejam delineados, nos instrumentos analisados, pressupostos para as atividades que situam o sujeito leitor como instância da literatura e que demonstram claramente a importância da comunidade leitora para a atualização do texto literário, ou seja, a essencialidade da constituição do aluno enquanto sujeito que investe na leitura, ajudando o texto a funcionar, não observamos, contudo, na prática, esse tipo de abordagem. Notamos, sim, o avesso disso, nos exercícios, o texto literário é tomado somente como pretexto para atividades de natureza cognitiva ou informativa, que quando adotadas no trabalho didático com a literatura, não propiciam ao aluno leitor um contato mais pessoal com os textos, a liberdade reclamada na produção de sentidos do texto literário. Com isso, faz sentido o perfil de leitor que caracteriza a população alvo: submissa ao texto. Ora, orientada nessa perspectiva ao longo de sua formação, o lugar que pode ser assumido por essa população é a de submissão ao texto.

Considerando que a metodologia adotada nas práticas de leitura no espaço escolar revelou-se pouco incontestante para a formação leitora dos adolescentes, averiguamos, por meio de um “questionário cultural” aplicado os seguintes aspectos: prática de leitura da família, dedicação aos estudos, frequência de contato com a leitura e outras práticas culturais. A seguir, apresentamos os resultados dessa averiguação; para preservar as identidades dos estudantes, referir-nos-emos a eles por meio de numerais, conforme a tabela a seguir:

Estudantes	1	2	3	4	5	6	7	8
Lê livros	2	5	3	3	2	5	3	5
Pessoas na casa leem	3	4	3	4	3	4	3	4
Frequenta teatro, museu, cinema	4	5	5	3	4	5	5	5

Dedicação aos estudos	3	3	3	4	3	2	4	2
Estudantes	9	10	11	12	13	14	15	
Lê livros	2	4	3	3	4	3	3	
Pessoas na casa leem	3	4	4	3	4	4	4	
Frequenta teatro, museu, cinema	4	5	5	3	5	5	3	
Dedicação aos estudos	4	2	3	4	2	3	4	

Tabela 1- Relação de fatores socioculturais

Legenda:**Lê livros:**

1. Diariamente (0)
2. Quase diariamente (3)
3. Às vezes (7)
4. Raramente (3)
5. Nunca (2)

Pessoas leem em casa:

1. Diariamente (0)
2. Quase diariamente (0)
3. Às vezes (7)
4. Raramente (6)
5. Nunca (0)

Vai ao cinema, teatro ou museu:

1. Semanalmente (0)
2. Uma vez por mês ou mais (0)
3. Uma vez por ano ou mais (3)
4. Menos que uma vez por ano (3)
5. Nunca (9)

Dedicação aos estudos:

1. Não se importa muito, vai à escola por obrigação. (0)
2. Não se considera muito estudioso, mas faz algumas atividades em sala de aula. (4)
3. Presta muita atenção às aulas, faz tarefas, estuda em casa. (6)
4. Além de prestar muita atenção às aulas, faz tarefas e estuda os conteúdos solicitados pela escola, realiza pesquisas e estudos sobre assuntos de seu interesse. (5)

Diante dos dados coletados, chama-nos atenção o fato de que, na família da maioria dos discentes, a leitura não constitui prática constante. Essa informação revela a influência do ambiente familiar no acesso a bens culturais, à leitura, pois mesmo dedicando-se às tarefas escolares, a prática de leitura desses discentes é escassa semelhante à da família.

Quanto ao acesso desses estudantes a outros bens culturais: cinema, teatro e museu; constatamos que a maioria em tempo nenhum participa dessas práticas. Identificamos que a escola foi responsável pelas raras vezes que os outros poucos estudantes tiveram acesso a esses bens culturais. Isso foi possível por meio do *Programa Cultura é Currículo* que integraliza ações político educacionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tal programa é composto por um conjunto de projetos, quais sejam, *Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola, Escola em Cena e O Cinema vai à Escola*. Foi, especificamente, pelo projeto *Lugares de Aprender*, que os referidos alunos tiveram acesso a museus e a outro espaço de arte e cultura (Museu do Café, em Ribeirão Preto/SP; Casa de Portinari, em Brodowski/SP e SESC Ribeirão Preto). Uma ou duas vezes ao ano a escola é contemplada com recursos para viabilizar a entrada de alunos nesses eventos, entretanto nem todas as turmas de alunos são contempladas, somente uma por vez. Nesse contexto, o mesmo aluno pode participar uma vez por ano ou nenhuma. A indicação da turma não era de responsabilidade da escola, juntamente com os recursos (para transporte e alimentação), chegava à escola o comunicado com a lista dos alunos e o local de visita já pré-definidos. Essa informação aponta para o fato de que é por meio da escola, principalmente, que esses estudantes realizam sua incursão pelo domínio das práticas culturais. Com isso, fica constatada a importância da escola para esses estudantes avançarem na sua formação cultural e intelectual.

De uma forma geral, estudantes declararam dedicar-se aos estudos escolares, outro fato denunciador da ausência de leitura de livros no espaço escolar. Ora, se os sujeitos da pesquisa frequentam assiduamente a escola, dedicam-se com esmero às atividades atribuídas pela escola, destinando-lhes, inclusive, tempo extraescolar para a realização desses estudos sugeridos por ela, e os dados da pesquisa apontam que a leitura de livros é raridade para os alunos, fica constatada a displicência da escola com a oferta de práticas que incentivem, motivem a formação de leitura desses alunos.

Com a verificação desses instrumentos (questionário sociocultural e histórico de práticas de leitura), ratificamos uma das potenciais causas da problemática

relação desses sujeitos com o texto literário. Problema estabelecido pela carência de espaços (em casa e na escola) que sejam instigadores das práticas de leitura, visto como descaso para a promoção do letramento, tão alarmada no dizer da escola, tanto quanto silenciada no ato.

A respeito desse processo de afastamento do leitor dos livros, da leitura, da inviabilização da formação de leitores literários, Ivete Walty, no texto *Literatura e escola: antilições*, nos leva a refletir sobre esse papel da escola que deforma o leitor ou afasta-o definitivamente do texto; para tanto, a autora elenca aspectos que, a nosso ver, estão presentificados no espaço escolar frequentado pelos sujeitos observados: não há partilha da paixão pelo ato de ler, mas excesso de didatismo, ensino acoplado à regras preestabelecidas, uso de textos literários fragmentados, deslocados, manipulados, normas castradoras que matam a literatura (WALTY, 2001).

Diante desse contexto, procuramos planejar uma proposta de trabalho com textos literários, para compor as aulas de Língua Portuguesa, que atendesse às necessidades e possibilidades de aprendizagem desse público-alvo, com relação às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

O perfil desses discentes revela a urgência em trabalhar com um enfoque à literatura que cria oportunidades para a ampliação de seus horizontes para além das informações do texto e das “ideias” dos autores; isto significa que outros componentes são valorizados no ato da leitura: a percepção das especificidades presentes nos textos da esfera literária que deveriam ser objeto de atenção desses alunos: ritmo e a sonoridade de um poema, o narrador e as personagens de uma narrativa, dentre outras tantas merecedoras de um olhar mais atento em qualquer leitura literária; a percepção de que os sentidos de um texto nunca estão prontos, mas são produzidos a partir de si, de suas experiências, pensamentos, emoções, bem como dos saberes (linguísticos, enciclopédicos e interacionais) que construíram ao longo de sua evolução ontogenética e que servirão de base para fundamentar suas interpretações dentro dos possíveis limites, ou seja, interpretações que sejam aceitáveis/satisfatórias.

Nesse sentido, tal enfoque pode ampliar as possibilidades do discente desenvolver o seu potencial leitor, apaixonar-se pela leitura, pelo livro, pois favorece o contato com instrumentos necessários para que esse aluno reconheça certas singularidades que o texto literário apresenta, concebendo sua linguagem numa visão

polissêmica, instalando diferentes gestos de leitura, motivadores da leitura, do reconhecimento e domínio da dimensão diferenciada do discurso literário.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre as análises configuradas a partir leitura das duas propostas de trabalho com textos literários: as situações de aprendizagem apresentadas no material didático adotado pela escola para esse público.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

3.1 O processo de formação do jovem leitor na escola estadual paulista: reflexões sobre o tratamento da leitura literária em situações de aprendizagem do *Caderno do professor* e no *Caderno do aluno*

Ele não compreendia a grandeza daquelas análises, daquelas descrições, o interesse e o valor delas, revelando a todos, à sociedade, a vida, os sentimentos, as dores daqueles personagens, um mundo! O seu pedantismo, a sua falsa ciência e a pobreza de sua instrução geral faziam-no ver, naquilo tudo, brinquedos, passatempos, falatórios, tanto mais que ele dormia à leitura de tais livros.

Lima Barreto

O quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa do documento curricular oficial (SÃO PAULO, 2010) eleito para o oitavo ano do Ensino Fundamental aponta para este nível de escolaridade os conteúdos de leitura, escrita e oralidade que devem ser abordados ao longo de cada bimestre.

Dentre tais elementos, a *interpretação de textos literários* figura como conteúdo a ser trabalhado em todos os bimestres do oitavo ano. Partindo dessa asserção, buscamos investigar como esse conteúdo é abordado em cada um dos quatro bimestres que constituem o ano letivo. Para tanto, selecionamos os instrumentos didáticos que orientam o desenvolvimento das práticas de leitura e interpretação desses textos. Esses instrumentos são titulados como *Caderno do Professor*, o qual canaliza o discurso pedagógico para o mediador das atividades, e *Caderno do Aluno*, especificamente direcionado para os discentes que participaram das situações de aprendizagem.

Para cada bimestre, há um volume de cada *Caderno*, portanto são quatro *Cadernos do Professor* e quatro *Cadernos do Aluno*. A partir da leitura desses objetos, verificamos os textos literários selecionados para as atividades de leitura e interpretação, bem como os procedimentos para interpretá-los.

Convém mencionarmos que não pretendíamos analisar a completude do *corpus* selecionado para estudo, interessa-nos, conforme enfoque discursivo, a partir do amplo arquivo formado pelos objetos selecionados, procedermos a alguns recortes – fragmentos que remetem aos processos de leitura do texto literário. Lançando um olhar interpretativo para as práticas de leitura do texto literário expressas no material didático analisado, procuraremos colocar em evidenciar possíveis sentidos que estão escamoteados nesses documentos curriculares.

Diante disso, procedemos à análise, considerando os devidos fragmentos do conjunto daqueles *Cadernos*.

No primeiro volume, composto por 5 "Situações de Aprendizagem" (SA), encontra-se apenas um texto literário, na SA1. Trata-se do poema *Verão* de Ferreira Gullar (1999). Sugerem-se como atividade de leitura e análise desse texto três questões que devam ser respondidas pelo aluno: na primeira questão, espera-se que o estudante responda qual é a finalidade do texto; na segunda, que o compare com um anúncio publicitário e, finalmente, a terceira solicita que o aluno faça exercícios sobre o Modo Imperativo, com apoio de outro livro didático ou gramática (SÃO PAULO, 2009a, p. 14-15).

Nota-se que essas questões não se referem à interpretação propriamente dita. Na primeira questão, por exemplo, a ideia de finalidade remete à velha e equivocada história de “qual a mensagem” do texto. Como se o texto tivesse uma única e exclusiva mensagem ou apontasse para uma finalidade. Equívoco total, pois rasura-se, com isso, a polissemia do texto literário, seus múltiplos sentidos. Quanto às outras duas questões, remetem ao “uso” do texto para fins não relacionados ao “literário” propriamente dito.

No volume dois, explorado no segundo bimestre letivo, não há nenhum texto literário. Aparecem apenas anúncios publicitários ao longo das cinco sequências didáticas que compõem o *Caderno*. Essa observação revela que o dito expresso no documento curricular oficial que fundamenta esse Caderno (de que a "interpretação de textos literários" figura como conteúdo a ser trabalhado em todos os bimestres do 8º ano) não se cumpre. Isso cria condições para observar o discurso presente nesse documento como palco de confrontos, deslocamentos, conforme postula a AD. Nota-se

com isso, que a noção de desvendar informações no texto, sustentada pela AD, deve ser trazida à baila, por dar-nos o poder de descobrir feições que estão escamoteadas nas práticas pedagógicas e, a partir dessa percepção, abrir caminho para cruzar fronteiras que foram descartadas: momentos de práticas de leitura literária dentro daquele período letivo.

Já no terceiro volume, também não há presença de textos literários, no entanto, há uma atividade que solicita que os alunos selecionem duas narrativas literárias para análise. Sugere, ainda, que tais narrativas podem ser procuradas em livros didáticos, bibliotecas, livrarias, internet etc. Depois de lerem as narrativas, devem preencher uma "ficha de análise", apontando os seguintes aspectos: título do texto escolhido, resumo da história, tema principal, elementos interessantes para o público-alvo:

Figura 1: Orientação para seleção e leitura de texto literário (São Paulo, 2009a, p. 25)

<p>Caminhos de pesquisa para a seleção de texto literário</p> <p>Para a seleção de um texto literário pertinente ao tema escolhido, vamos indicar alguns caminhos. Para qualquer um deles, sugerimos uma ficha que deverá ser preenchida pelos alunos após a leitura de três ou quatro textos selecionados pelo grupo a partir da pesquisa.</p> <p>No caso da leitura e da seleção de textos literários, não é necessário que os alunos, obrigatoriamente, leiam um livro inteiro. A seleção poderá ser feita a partir de textos de menor dimensão (tamanho), como contos ou crônicas.</p> <p>Neste momento, não é nosso objetivo que os alunos estudem, de forma sistemática, esses</p>		<p>gêneros. Então, para que façam as pesquisas, explique que o texto deverá ser de ficção e poderá ter o tamanho comum dos textos que são apresentados nos livros didáticos, ou seja, não precisa ser grande.</p> <p>Se achar pertinente, faça uma recapitulação dos elementos da narrativa usando – total ou parcialmente –, a Situação de Aprendizagem 6 do 1º bimestre da 5ª série, intitulada “Sistematização”. Nela, você encontrará uma revisão dos elementos da narrativa, que poderá ser usada para retomar o assunto neste momento da 7ª série.</p> <p>A seguir, veja o modelo da ficha de análise do texto:</p>
<p align="center">Ficha de Análise</p>		
Título do texto escolhido.		
Resumo, em linhas gerais, da história que o texto conta.		
Tema principal abordado no texto.		
Qual é a relação do texto com o tema do evento? Expliquem.		
Qual(is) elemento(s) torna(m) esse texto interessante para o público-alvo?		

Diante dessa ficha de “análise do texto”, convocamos as observações de Cosson (2009) de que a prática de leitura realizada no espaço escolar, nessas condições, outrossim, denominada análise literária, quebra a aura da literatura e é a trilha mais perigosa para destruir a riqueza do literário: “quem passa pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa.” (COSSON, 2009, p.29).

Verifica-se que essa atividade não explora as potencialidades dadas por um texto literário, este é utilizado como pretexto para análise de anúncios publicitários, notadamente, uma motivação temática para “análises de anúncios publicitários a partir de temas indicados” (SÃO PAULO, 2009a, p. 12), como revela a indicação de tema e conteúdo do próprio *Caderno*.

Sobre isso, Marisa Lajolo, em *O texto não é pretexto* (1985), observa efusivamente que o texto literário não deve ser pretexto para nada, no entanto, sua presença na escola é artificial, servindo para cumprir essa função:

(...) em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário, de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo de dissecação, de análise. Salvo para raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares. (LAJOLO, 1985, p.53).

Na atividade em questão, observa-se o texto literário não só como pretexto, mas também sua presença é quase um incômodo no manual didático observado, o qual adverte que “no caso da seleção e leitura do texto literário, não é necessário que os alunos, obrigatoriamente, leiam o livro inteiro” (SÃO PAULO, 2009a, p. 25), e recomenda que deve ser um texto de ficção (ou seria, não necessariamente literário?) e pode ser como textos apresentados em livros didáticos, “não precisa ser grande”(op. cit., 25).

Percebe-se aqui um discurso que entra na rota dos movimentos de negação, ruptura, colocando em confronto formações discursivas diferentes. Entrecruzam-se vozes divergentes, uma que convoca a presença da literatura e outra que dispensa.

Logo no início do enunciado que acompanha a ficha (caminhos para a seleção do texto literário), somos surpreendidos por uma ação que não é característica do Livro Didático, pois, de modo geral, esse instrumento costuma veicular os textos que figuram

como objeto de análise, sendo que os textos literários completos que nele aparecem são de reduzido comprimento, ou aparecem em pequenos fragmentos, quando se trata de textos maiores, portanto, uma marcante característica de manuais didáticos, que trazem textos curtos como objetos de análise para exercícios de habilidades de leitura. Essa característica não é vista com bons olhos por especialistas em didática de literatura, conforme analisa Magda Soares, em *Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil* (2001). No caso do fragmento, porque muitas vezes não é constituído como texto (um todo coeso), e pode não cumprir o objetivo de desenvolver a habilidade com leitura. E, quando o texto é completo, mesmo assim, com a transferência do texto de seu suporte literário para a página do manual didático, valores são perdidos, aspectos que constituem a literariedade do texto são descartados.

Embora no início do enunciado que acompanha a ficha possamos perceber que a atividade propiciará a oportunidade de acesso ao produto literário em seu suporte original, logo somos surpreendidos, pois no final do enunciado sugere-se a busca de um texto com característica dos que circulam no livro didático (não precisa ser inteiro e não precisa ser grande). Sinaliza-se, então, para o aluno o caminho mais “fácil”, mais “rápido” de contato com o texto literário.

É nesse ponto que observamos um movimento de negação, ruptura, do confronto de formações discursivas: o discurso do “pedagogicamente correto” – oportunizar ao aluno liberdade de escolha para ler o literário e de acesso ao suporte literário original se o sentido – é atravessado por outra formulação que constitui outro trajeto de sentido, o de aprisionamento do leitor ao instrumento pedagógico. São de Gregolin (2007) as observações reflexivas de que exemplos como este nos revela que

A instalação de novas representações não elide a coexistência dos sentidos tradicionais: como um “nó em uma rede” cada enunciado relaciona-se com outras séries de formulações, com outros trajetos que se cruzam e constituem identidades através da reativação da memória discursiva. (*Op. cit.*, p. 164)

Considerando essa perspectiva, prosseguimos com a análise do quarto volume do Caderno. Na parte de *Estudos da língua*, referente à pontuação, são apresentados dois fragmentos de textos literários: o capítulo XLIII da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; e um excerto do poema *Vozes d'África*, de Castro Alves.

As questões de leitura e análise desses textos são destinadas à análise do uso das pontuações e uma das questões solicita que o aluno anote, em quatro linhas, o que

compreendeu sobre informações fornecidas pelo professor acerca do contexto dos fragmentos e seus autores.

Figura 2: Orientação para leitura de texto literário (São Paulo, 2009b, p. 24-25)

Leia o texto a seguir e responda às questões.

Capítulo XLIII

Marquesa, porque eu serei marquês

(1) Positivamente, era um diabrete Virgília, um diabrete angélico, se querem, mas era-o, e então...

(2) Então apareceu o Lobo Neves, um homem que não era mais esbelto que eu, nem mais elegante, nem mais lido, nem mais simpático, e todavia foi quem me arrebatou Virgília e a candidatura, dentro de poucas semanas, com um ímpeto verdadeiramente cesariano. Não precedeu nenhum despeito; não houve a menor violência de família. Dutra veio dizer-me, um dia, que esperasse outra aragem, porque a candidatura de Lobo Neves era apoiada por grandes influências. Cedi; tal foi o começo da minha derrota. (3) Uma semana depois, Virgília perguntou ao Lobo Neves, a sorrir, quando seria ele ministro.

– Pela minha vontade, já; pela dos outros, daqui a um ano.

Virgília replicou:

– Promete que algum dia me fará baronesa?

– Marquesa, porque eu serei marquês.

(4) Desde então fiquei perdido. Virgília comparou a águia e o pavão e elegeu a águia, deixando o pavão com o seu espanto, o seu despeito, e três ou quatro beijos que lhe dera. Talvez cinco beijos; mas dez que fossem não queria dizer coisa alguma. O lábio do homem não é como a pata do cavalo de Átila, que esterilizava o solo em que batia; é justamente o contrário.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2038>. Acesso em: 7 maio 2010.

- O professor dará informações sobre o contexto do fragmento e seu autor. Anote o que compreendeu.
- O professor analisará o uso da pontuação do trecho (1). Anote o que compreendeu.
- O professor analisará o uso da pontuação do trecho (2). Anote o que compreendeu.
- O professor analisará o uso da pontuação no trecho (3). Anote o que compreendeu.
- Faça uma análise da pontuação do trecho (4), como a que foi feita pelo professor.

Observamos, nessa atividade, que esse trabalho realizado com fragmentos do texto literário é problemático, pois comprova a sua utilização com meros fins de aplicação a exercícios de gramática.

Devemos pontuar que esses exercícios promovem um ensino de literatura que se cristalizou na abordagem didática do texto literário, a qual define o texto literário como ferramenta de uso para o ensino da língua portuguesa, sendo que tal abordagem é a que tem sido mais explorada ainda nos currículos escolares.

Conforme observado em Cosson (2010), a leitura literária, quando realizada, muitas vezes, serve para discussões inofensivas dos temas voluvelmente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas.

Como podemos verificar, o modo como as escolas estaduais paulistas têm lidado com a literatura no EF II é extremamente limitado. Durante todo o ano letivo do oitavo ano (ou 7ª série), o contato dos estudantes de 12 ou 13 anos de idade com textos literários não cumpre o objetivo expresso pelo próprio documento curricular, em relação à leitura literária:

O professor precisa garantir que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor. Assim seja qual for a tipologia ou gênero em estudo, o texto literário pode e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito leitor do estudante. (SÃO PAULO, 2010, p.35-6)

No documento curricular, em apenas dois parágrafos, delineia-se como deve ser o trabalho com o texto literário na sala de aula de Ensino Fundamental II: em resumo, um trabalho que possibilite o desenvolvimento de leitores autônomos e competentes. Mas, o complemento desse documento (*Caderno do Aluno / Caderno do Professor*) que descreve concretamente as práticas de leitura dos textos literários por meio de sequências didáticas, as chamadas "Situações de Aprendizagem", mostra que o resultado dos trabalhos que orienta será a formação de leitores que encontram no espaço escolar oportunidades para desenvolver seus gostos e preferências de leitura, de leitores que passam a ocupar a posição de sujeitos de linguagem, isto é, de sujeitos que são capazes de delinear seus gestos de leitura, a partir do seu lugar social, ao optar por determinadas formações discursivas.

Ao contrário disso, as "Situações de Aprendizagem" mobilizadas na sala de aula, como pudemos ver, revelam que o espaço escolar promove situações de leituras que silenciam os sujeitos-alunos, interditam os seus dizeres à custa de questionamentos que exigem respostas padronizadas, interpretações domesticadas.

Bartolomeu Campos de Queirós, escritor de ficção para crianças e jovens, engajado em projetos educacionais e de leitura, também faz apontamentos sobre as consequências desse tipo de tratamento da literatura na escola com o público infantojuvenil:

Ao entrar para a escola de hoje, a criança abandona suas possibilidades de escolhas para ser conduzida pelo que supomos que é necessário aprender. Trocamos sua liberdade pela nossa lógica de adulto, nossas lições para um amanhã que não temos garantia de viver e assegurar ao aluno. (QUEIRÓS, 2012, p. 94)

Diante do exposto, entendemos que a abordagem dada ao texto literário pelas escolas estaduais paulistas, nas atividades de leitura com crianças e adolescentes, precisa ser discutida, no sentido de repensar as estratégias para o tratamento da literatura e, principalmente, rever a seleção de textos literários que devem compor os cadernos de atividades de cada uma das séries do EF II.

As considerações de Paulino (2013), em torno da formação de leitores literários, desvelam as marcas que caracterizam a seleção escolar de livros literários e sugerem exemplos que demonstram como a escola lida de maneira limitada com a literatura. As marcas e exemplos contemplados pela autora são claramente observáveis nos *Cadernos* em questão, dentre os quais destacamos o exemplo de que a escola ignora ou tolhe a preferência de leitura dos estudantes.

Embora haja no terceiro volume do *Caderno* a tentativa de camuflar esse sentido de coibição, quando sugere uma atividade em que os alunos devam escolher "livremente" duas narrativas literárias, imediatamente, a presença de uma nota para o professor desmascara o disfarce, uma vez que o sentido de liberdade de escolha é deslocado para o lugar do controle, da interdição. A nota orienta o professor a apresentar para o aluno "caminhos de pesquisa para a seleção do texto literário" (SÃO PAULO, 2009a, p. 25):

Para a seleção de um texto literário pertinente ao tema, vamos indicar alguns caminhos. [...] No caso da leitura e da seleção de textos literários, não é necessário que os alunos, obrigatoriamente, leiam um livro inteiro. A seleção poderá ser feita a partir de textos de menos dimensão (tamanho), como contos ou crônicas. [...] explique que o texto deverá ser de ficção e poderá ter o tamanho comum dos textos que são apresentados nos livros didáticos, ou seja, não precisa ser grande. [grifo nosso].

Essa orientação didática não está em conformidade com uma abordagem válida para o tratamento do texto literário, conforme pondera Annie Rouxel, professora de literatura francesa na Universidade Bordeaux IV, que desenvolve estudos em torno da didática de Literatura Juvenil:

[...] é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. E por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. (ROUXEL, 2013, p.28)

Tendo isso em vista, observamos que o discurso presente no material didático observado deriva da formação de poder seletivo da escola.

Esses dizeres canalizados para o professor evidenciam aberturas nos sentidos, por meio das quais é possível o movimento do deslocamento, da contradição. Ou seja, há apenas uma suposta liberdade dada ao aluno na escolha da leitura literária. O sentido de liberdade é imediatamente deslocado no momento em que se pretende controlar a escolha de leitura do aluno através do professor como porta-voz.

Essa ideia ganha força, principalmente, quando se sugere para o aluno que os textos podem ser como os que estão presentes no livro didático. Dito de outro modo, não será preciso buscar textos de sua preferência, em outros locais como a biblioteca, por exemplo, os textos podem ser facilmente encontrados no próprio material didático que tem em mãos.

Essa e outras poucas atividades do Caderno relacionadas à leitura literária remete-nos a outro aspecto abordado por Paulino (2013), o letramento literário. Trata-se, conforme observamos, de uma prática normalmente ausente nas salas de aulas de oitavos anos das escolas estaduais paulistas que fazem apenas o uso exclusivo dos *Cadernos* para apoiar as práticas de leitura e escrita¹⁵.

Não há qualquer atividade de leitura literária abordada numa perspectiva mais ampla que o da análise de conteúdo gramatical. As atividades de leitura literária deveriam ultrapassar esse tipo de abordagem e propiciar condições para que de fato a escola promova o letramento literário.

¹⁵ Desde 2008, com a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os Cadernos chegaram às escolas para orientar as aulas ministradas pelos professores. Em função disso, houve uma mobilização dos coordenadores (de escolas e dos núcleos pedagógicos) para garantir o uso dos Cadernos pelos professores, como forma de "promover mais aprendizagem aos alunos".

CAPÍTULO 4**A PROPOSTA: UMA POSSIBILIDADE PARA ATENUAR O REVÉS**

4.1 Considerações preliminares

Defendo a leitura da literatura e de textos que têm dimensão artística, não por erudição, mas porque são textos capazes de inquietar.

Sônia Kramer

Neste capítulo, apresentamos uma proposta didática de leitura literária, que foi elaborada para ser desenvolvida na sala de aula de Língua Portuguesa, com quinze alunos do oitavo ano do EF II, da Escola Estadual Djanira Velho de Ribeirão Preto. A partir dela, buscamos sugerir à comunidade leitora uma maneira possível de trabalhar o texto literário, partindo da valorização do aluno como agente do processo de recepção do texto e da valorização da leitura estética como objeto cultural no universo crítico do receptor em detrimento da consecução simplista e utilitária de uma cultura literária, forma esta que tem sido concebida e praticada na escola onde realizamos a pesquisa.

Para trilhar um caminho diferente da vereda construída pela escola para ser percorrida por esses alunos, pensamos em dois aspectos que seriam fundamentais para a elaboração de uma proposta de leitura significativa: a seleção dos textos literários e a estratégia metodológica para o processo de leitura dos textos selecionados.

Para a definição dos critérios supramencionados, iniciamos o nosso trabalho investigativo com um momento de conversa informal com a turma de alunos participantes da proposta, no qual averiguamos sua dedicação à escola, práticas e gestos de leitura, acesso a práticas culturais (cinema, teatro, museu) e predileção de temas abordados em livros e filmes. Nesse encontro sociável, pretendíamos obter informações específicas da turma, principalmente sobre sua competência leitora, dedicação aos estudos, trajetória de formação de leitura histórias apreciadas e repertório de textos, para, então, selecionar textos literários apropriados ao público-alvo e recursos metodológicos eficientes (no sentido de fomentar a compreensão dos textos e a exposição, pelo sujeito aluno, dos sentidos percebidos) que comporiam a nossa proposta.

Dentre os dados obtidos naquele encontro, o que nos chamou atenção foi o desempenho de quatro alunos, dentre os quinze que participaram da pesquisa. Os referidos alunos apresentam notas acima da média no histórico escolar e se autodeclararam dedicados aos estudos, ou seja, além de prestarem muita atenção às aulas, fazerem as tarefas e estudarem os conteúdos solicitados pela escola, realizarem pesquisas e estudos sobre assuntos de seu interesse, leem livros uma vez por ano ou mais. Mas, mesmo diante desse histórico, esses alunos – assim como aqueles que não se consideram estudiosos e raramente leem – apresentaram dificuldades em desvendar informações implícitas dos textos. Atentaram-se apenas para a história narrada, desprezando as experiências estéticas que determinados textos proporcionam, como gestos de leitura que possibilitam o reconhecimento de relações (inter)discursivas existentes entre um e outro texto.

Levando em conta tal fato, poderíamos pressupor que os estudantes dedicados deveriam apresentar um perfil de leitor menos ingênuo, entretanto, a realidade contradiz tal pressuposição.

Ora, esse fato não contrariou completamente nossa expectativa. Pois a relação desses alunos com o texto literário, ao longo dos anos de estudos nas séries precedentes, estabeleceu-se de modo carente, ou seja, não participaram recorrentemente de práticas de leitura literária que ofereceram condições mínimas para a emergência do sujeito de discurso.

Seria ingenuidade nossa esperar que os referidos alunos assumissem uma posição mais crítica em ações de produção de sentidos do discurso literário, tendo em vista que sempre estiveram inseridos num espaço, cujo trabalho com esse tipo de discurso promoveu discussões que não iam muito além de questionamentos sobre características de personagens, espaço, enredo e foco narrativo empregado, dentre outros.

Outro dado obtido no encontro, que consideramos relevante para a construção da nossa proposta, foi a informação sobre os temas chave de predileção dos alunos, que relataram apreciar leituras cujas temáticas deveriam lhes causar alguma inquietação emocional. Assim, foram citados em maior número, respectivamente, o medo, a morte e o relacionamento amoroso.

Diante dessas informações, pudemos delinear nossa proposta, iniciando pela apuração dos textos que a comporiam: o conto *Tchau*, de Lygia Bojunga; a novela *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

Considerando o que pode ser abordado na leitura do repertório de textos selecionados, que colocam em relevo aspectos como: o diálogo interdiscursivo sobre as temáticas de predileção dos alunos; a polissemia dos vários significantes que aparecem nos textos e reclamam que esses sujeitos evoquem sentidos historicizados, produzindo novas articulações e possibilidades de leitura; as diversas referências metafóricas presentificadas nos textos; a imagem das personagens que engendram os acontecimentos narrados; enfim, o movimento do funcionamento discursivo da profusão da linguagem nos textos que ora sugerimos; acreditamos que poderemos sinalizar a possibilidade de colocar em movimento uma proposta que corresponde ao propósito que vislumbramos para a implementação da nossa prática de leitura: a valorização de aspectos relacionados às necessidades do aluno enquanto agente do processo de recepção dos textos.

Conjecturamos que ao trabalhar essas e outras vistas, a partir do repertório selecionado, os alunos teriam possibilidade de lançar a sua voz no horizonte da linguagem, inaugurando sentidos para seus trajetos, significando seus relacionamentos, suas emoções, certezas, dúvidas, seus medos, reais ou imaginários, construindo sua subjetividade diante da realidade que os afeta. Nessa perspectiva, estaríamos criando possibilidades para o fomento de um movimento que motiva a interação entre leitor e texto, evidenciando o papel do sujeito aluno no processo de leitura, indicando que os sentidos não estão ali, prontos no conto, na novela, no poema, mas aguardando um leitor que se movimenta por seus sentidos, por sua própria história de leitura, instaurando um movimento cooperativo na construção do sentido. Estaríamos, portanto, conduzindo o sujeito aluno ao caminho da expansão de seu letramento literário.

Em relação aos procedimentos de leitura, selecionamos como suporte metodológico a “sequência básica”. Trata-se de um modelo proposto por Cosson (2009) para a promoção de experiências de leitura inscritas no horizonte do letramento literário. Essa sequência didática é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada uma delas será detalhada a seguir. Esse referencial é relevante por materializar procedimentos metodológicos para a leitura efetiva em sala de aula. Trata-se, portanto, de uma possibilidade instrumental para ler literariamente, notando principalmente a figura do professor como mediador da produção de sentidos. As estratégias fundamentadas nessa opção metodológica possibilitam a valorização da figura do leitor, assim os alunos envolvidos nesse processo de leitura poderão entrar em contato com os textos literários selecionados e interpretá-los, enriquecendo-os com suas

próprias experiências de vida e de leituras, em conformidade com as opções teórico-metodológicas supramencionadas.

4.2 Procedimentos metodológicos para a organização da proposta de leitura

Ao organizar a proposta didática construída para trabalhar com os alunos, conforme anunciamos, procuramos desenvolver uma adaptação dos procedimentos apresentados por Cosson (2009). Assim, apresentamos nesta seção sua estrutura, a partir dos módulos elencados:

a) Motivação, etapa preparatória e de sensibilização dos alunos para o assunto que será tematizado pelo texto, visando despertar a curiosidade e resgatar conhecimentos prévios de maneira lúdica, a fim de que os alunos se sintam motivados e abertos para a recepção do texto que virá a ser lido.

b) Introdução, entendida como uma apresentação do autor e da obra, necessária para a contextualização do texto a ser lido. Ressaltamos a importância dessa etapa articulada com a anterior para que o leitor possa suplementar seu arquivo de informações disponíveis, já dadas sobre as circunstâncias que lhes serão apresentadas durante a leitura.

Não se pode negar que os alunos poderão fazer suas interpretações sem que essa contextualização seja realizada, dada a condição de sua constituição como sujeitos de linguagem. Contudo, considerando que os sentidos não são transparentes, não estão lá (no texto) somente e, também, podem não estar nos já-ditos que constituem a memória do sujeito leitor, cogitamos que tendo acesso aos sentidos previamente instituídos, ditos anteriormente, sobre a obra, autor, por exemplo, e os articulando com os que estão construídos no texto e os que estão abrigados no seu arquivo, a interpretação fomentada pelo leitor toma rumos que lhe possibilita (re)significar. A nosso ver, isso será a grande aventura: o aluno leitor perceber que a consulta ao arquivo lhe dará maiores condições de ler outros sentidos que não somente os restritos.

c) Leitura propriamente dita, na qual, como enfatiza o autor, é essencial o acompanhamento por parte do professor, já que a leitura escolar tem “um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2009, p. 62).

A simples leitura, sem acompanhamento, não é suficiente para promover o letramento literário, pois o aluno leitor inexperiente poderá considerar apenas as informações sobre a história narrada e desprezar a experiência estética que o texto literário pode lhe proporcionar ou, ainda, abandonar a leitura por julgá-la tediosa ou de difícil compreensão. Nesse séquito, são introduzidos os intervalos de leitura, ou seja, breves momentos, previamente estabelecidos pelo docente, em que os alunos vão apresentando os produtos de sua leitura. Com isso, o professor consegue obter um diagnóstico da leitura em processo, percebendo as dificuldades e potencialidades dos alunos e a partir delas fazer intervenções necessárias, possibilitando, portanto, uma prática em processo característica da autêntica leitura literária.

d) Interpretação, cujo objetivo é conduzir os alunos à construção do sentido do texto lido, etapa naturalmente mais complexa, posto que envolve um movimento dialógico entre o autor e a comunidade de leitores, que somente na sua interação e discussão é capaz de dar sentido aos elementos de cultura tais como um texto literário.

A atividade de leitura literária aqui proposta vale de exemplo prático de como essas etapas podem ser articuladas em uma sequência didática estruturada em torno de textos literários conectados por uma temática comum, em razão do que nos eximimos de apresentar exemplos para cada uma das ditas etapas.

e) Avaliação, esta etapa cumprirá o propósito de auxiliar a autonomia do aluno na leitura literária. Os procedimentos avaliativos devem ser aclarados ao aluno para que perceba conscientemente que a avaliação da prática de leitura literária não intenciona verificar se houve recepção de dados textuais (nome de personagens, autores, foco narrativo, enredo etc.) ou informações de natureza linguístico-formal. Acreditamos que a explicitação desse propósito seja capaz de promover um giro na concepção de avaliação instaurada, já por ele naturalizada por meio das práticas de análise de conteúdo, tão exploradas nas atividades de leitura e escrita que participaram na sala de aula.

Dessa maneira, será possível perceber que o texto não pode ser visto como um recipiente fechado que abriga informações e deve ser violado pelo leitor para

desentranhar informações explícitas, objetivas, com uso de instrumentos pré-formulados, como as fichas e perguntas dos “cadernos” analisados. Nessa perspectiva, o letramento literário não é promovido, pois a leitura evoca a decodificação das sentenças abrigadas no texto e centraliza o olhar num sentido único, assim, cabe ao aluno apenas materializar o efeito papagaio, repetidor, não havendo oferta de condições para avançar seu nível de letramento, consignar sua formulação no interdiscurso, historicizar seu dizer, posicionando-se como leitor autônomo.

Cabe assinalar também que é um peso para o aluno executar atividades de leitura que não tenham propósitos de aprendizagem bem delineados e objetivos avaliativos explícitos. Muitas vezes, ele questiona sobre o que ganhará (valor do ponto ou da nota). com o cumprimento da “tediosa” tarefa. Habitado a não refletir sobre a leitura realizada, para ele os objetivos do exercício de ler, independente do texto, sendo literário ou não, serão sempre os mesmos: colher conteúdos do texto e ser premiado com uma nota frutífera ou punido com um conceito infrutífero, caso a colheita não tenha sido farta.

A fim de ver concretizado um trabalho de leitura que seja venturoso para aluno, no sentido amplo, a avaliação pretendida nesta proposta, inscrita na concepção do letramento literário, na Teoria do Efeito Estético e na noção de que discurso é efeito de sentido, coloca como núcleo do processo avaliativo os efeitos de sentidos produzidos pelo aluno durante todo o percurso das leituras realizadas. Para tanto, os critérios admitidos são constituídos pelos pontos de apoio da Sequência Básica para a avaliação da leitura literária ponderados por Cosson (2009): análises e questionamentos nos intervalos que acompanham a leitura de cada texto (oral); discussão e correções da leitura (oral), registro das interpretações (escrito), para ser discutida com a comunidade leitora, a fim de verificar se as leituras realizadas aprofundaram o conhecimento do aluno em torno das obras e se houve um fortalecimento, individual e coletivo, no processo de letramento literário. Caberá ao professor alistar as dificuldades para superá-las e registrar os avanços para ampliá-los.

4.3 Proposta de intervenção com base na Sequência Básica: Um percurso de leitura

A MOTIVAÇÃO

O professor poderá dar início a esta primeira etapa lendo ou evocando alguma notícia policial recente que envolva a morte ou o desaparecimento de alguém. A fim de sensibilizar os alunos, que seja escolhido, preferivelmente, algum evento local ou então de grande repercussão na mídia. Em seguida, proporá aos alunos que se imaginem no lugar da pessoa que perdeu o ente querido. O professor orientará os alunos, então, a produzirem um texto breve (em verso ou em prosa) expressando os sentimentos que a situação imaginária lhes despertou.

Algumas perguntas foram lançadas para auxiliá-los nesta etapa:

- Você já se sentiu abandonado por alguém que você amava muito?
- Já imaginou em como seria sua vida sem sua mãe, por exemplo?

Eventualmente, alguns alunos podem já ter perdido um parente próximo, caso em que o professor deverá ter um tato especial para lidar com a situação. Isso de maneira alguma é um empecilho à aplicação da sequência didática. Pelo contrário, a ligação afetiva pode e deve ser utilizada de maneira produtiva para aproximar os alunos dos textos adrede escolhidos.

As demais etapas (introdução, leitura, interpretação) da sequência básica serão contempladas na apreciação de cada um dos textos selecionados, respectivamente, *Tchau* (Lygia Bojunga) e *Vermelho amargo* (Bartolomeu Campos de Queirós).

TCHAU, DE LÍGIA BOJUNGA

Introdução:

O professor fará uma breve apresentação da autora e da sua obra, destacando que ela escreve para o público infantojuvenil e que não se furta de tratar de temas delicados, como o suicídio, em *O Meu Amigo Pintor*, ou o abandono dos filhos pela mãe, como no conto em questão, entre outros temas mais complexos, como o do estupro, em *O abraço*, e a pedofilia e a prostituição infantil, em *Sapato de salto*. É importante deixar claro para os alunos que a escolha de uma temática desse tipo não é feita com o intuito de chocar o leitor, mas sim por se tratar de questões que fazem parte da condição humana e são de difícil enfrentamento, o que faz com que a literatura (e, portanto, a imaginação) se torne um espaço privilegiado para situar o questionamento.

Leitura:

A leitura será feita em sala de aula, dada a brevidade e a agilidade da narrativa. A cada capítulo, o professor fará perguntas estratégicas sobre o que se acabou de ler, de modo a permitir que os alunos façam suas próprias inferências sobre o texto.

Exemplos de perguntas que podem ser úteis:

Ao final do capítulo 1:

- Quem seria Nikos?
- Por que será que a mãe parecia estar “muito mais bonita de repente”?
- Que teria passado pela cabeça das duas enquanto arrumavam as flores, “sem levantar o olho do vaso”?

Ao final do capítulo 2:

- Como você imagina que é a vida dessa mãe?
- O que pode ter acontecido para ela se apaixonar por Nikos?
- Como você imagina Rebeca? Quantos anos de idade ela tem?

Ao final do capítulo 3:

- Como você imagina esse pai?
- Como parece ser a vida conjugal do casal?
- E como será a relação de cada um dos dois com os filhos?

Ao final do capítulo 4:

- Alguma coisa mudou na forma como você imaginou Rebeca e o pai?

Ao final do capítulo 5:

- O que deve ter passado pela cabeça da mãe e de Rebeca durante o conflito da partida?

Ao final do conto:

- O que teria passado pela cabeça de Rebeca depois da despedida da mãe?
- Qual deve ter sido a reação do pai ao ler o bilhete?
- A imagem inicial que você fez dos personagens se confirmou ao longo do conto ou sofreu modificações?
- Como você imagina agora cada um dos personagens?

Interpretação:

Após essa leitura reflexiva, o professor pode solicitar que os alunos imaginem o que poderia ter acontecido depois do final, e acrescentarem um capítulo dando continuidade à história, tentando reproduzir o estilo da autora.

VERMELHO AMARGO, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS

Introdução:

O professor fará uma breve apresentação do autor, falecido aos 68 anos em 2012, com destaque para seu engajamento em projetos educacionais e de leitura. O momento é propício para se tratar do gênero *prosa poética*. O professor pode pedir aos alunos que recordem características próprias da poesia que a diferenciam dos textos em prosa. É aconselhável que o professor tenha um pequeno repertório de poemas que ilustrem algumas dessas características, tais como ritmo, assonância, metáforas, sinestesias, paradoxos, hipérboles etc. Recordado esse ponto, pergunta-se aos alunos se é possível que algumas dessas características também apareçam em um texto em prosa. Espera-se que os alunos percebam que nenhuma delas (nem mesmo o ritmo) está indissociavelmente ligada ao verso, podendo estar presente em qualquer texto independentemente da sua forma. O professor deve orientar que os alunos prestem atenção às expressões poéticas que aparecerão no texto a ser lido, com destaque para as metáforas e as sensações relativas aos cinco sentidos, em especial o paladar e o olfato, que são muito presentes ao longo de toda a narrativa (começando pelo próprio título do livro).

Leitura:

Ficará a critério do professor fazer a leitura em sala de aula ou solicitar que os alunos leiam o livro como tarefa de casa, mas deve orientá-los a irem anotando ao longo da leitura as frases e expressões que acharem mais interessantes ou estranhas. Isso será útil para constatar o caráter poético do texto.

Interpretação:

O professor proporá questões de resposta geralmente pessoal, mas que conduzam os alunos a repensarem o texto lido. Exemplos:

- O que justifica o título *Vermelho Amargo*?
- Que significado o tomate vai ganhando ao longo da narrativa, e por quê?
- Como poderíamos caracterizar cada personagem lembrado pelo narrador?
- É possível identificar quem seria o objeto do amor do protagonista, sobre o que ele fala tanto? Explícite como você chegou à sua conclusão.
- O narrador compara a mãe como uma “ilha flutuante” (QUEIRÓS, 2011, p. 11) cuja presença tornava os agora sombrios cômodos da casa em uma “bem-aventurança primavera” (p. 9). Como você interpreta essa metáfora?
- O narrador observa que a palavra aroma, escrita ao contrário, resulta na palavra amora. Em seguida, usa essa associação para criar uma metáfora: “aroma é uma amora se espiando no espelho” (p. 12). Como você interpreta essa metáfora?

A partir desse questionamento, esperamos que o aluno perceba a oposição estabelecida entre a amora (de sabor intenso e doce) e o insípido tomate: “impossível conter em fatia tão frágil – além da cor, semente e pele – também o aroma” e que “espelhava uma sentença suspeita”, mais adiante tem “gosto de cera, flor, reza e terra” (p. 13). “O tomate não exala nenhum cheiro. É da índole do tomate manifestar-se apenas em cor e cólera.” (p. 25).

4.4 Análise comentada da proposta de leitura

Esta parte se dedica à análise da aplicação da proposta de leitura que apresentamos no item anterior. Procuramos estruturá-lo em subdivisões, as quais abordam informações sobre cada etapa realizada.

4.4.1 As veredas da “motivação”

Nesta parte, dispomos sobre a primeira etapa da Sequência Básica elaborada para aplicação na sala de aula. Essa etapa foi iniciada com a apresentação de uma notícia policial recente (Caso Joaquim), que envolve o desaparecimento e morte de um garoto, ocorrido em Ribeirão Preto/SP, num bairro próximo ao da escola. O referido caso teve grande repercussão na mídia, e provocou ampla sensibilização nos alunos, pelo fato de alguns conhecerem vizinhos ou amigos/familiares que fizeram grande

apelo em uma rede social para encontrarem Joaquim e poucos dias depois o corpo do garoto teria sido encontrado. O padrasto foi indiciado como principal suspeito pelo assassinato e a mãe acusada de ser omissa em relação à proteção do filho.

Propomos aos alunos uma discussão em torno do fato, solicitando que se manifestassem, imaginando-se no lugar da mãe e do pai biológico. As posições, em tom de acusação, foram na sua totalidade direcionadas aos princípios morais da mãe, por julgarem que mesmo não tendo assassinado o filho, deveria protegê-lo incondicionalmente.

Ponderando essa postura dos estudantes, observamos dois aspectos que nos trouxe inquietação. O primeiro refere-se ao fato de não atenderem ao objetivo do exercício, ou seja, de não desenharem para eles o lugar dos sujeitos genitores (pai e mãe) e, portanto, falar a partir desse lugar imaginário. Pressupomos que a vontade de expressar suas opiniões sobre o acontecimento foi mais desejável, naquele momento, que atender à solicitação de uma “atividade escolar”. Por isso, não tentamos calar suas vozes, assumimos, naquele momento, o papel de espectador, assistindo atentamente às emissões. O segundo aspecto inquietante, foi fato de ocorrer durante a discussão inicial apenas o discurso legitimado pela notícia e da repetição dos sentidos já dados (na rede social) sobre a prática da mãe (“assassina”, “sem coração”).

A nossa inquietação, provocada pela falta de confronto de díspares posicionamentos discursivos, pelo movimento de sujeitos repetidores exímios do que já estava formulado no texto, instigou-nos a inserir colocações sobre a possível inocência da genitora, por exemplo, o sentido de que essa mãe poderia nutrir um sentimento de amor pelo filho e, possivelmente, por sentir uma paixão pelo companheiro, poderia não perceber/aceitar a possibilidade de ele cometer um ato tão perverso com sua criança. Somente após o trágico acontecimento, teria despertado do torpor e a “verdadeira” índole do companheiro teria vindo à tona. E, nesse caso, poderia ela também não ter sido enganada, uma vítima do suposto infanticida?

Em seguida, apresentamos outras duas notícias que traziam depoimentos de dois familiares e uma amiga íntima do casal acusado, que prognosticavam a inocência da mãe, mencionavam sobre momentos felizes, carinho demonstrado, etc. Relanceamos o questionamento inicial e solicitamos que rastreassem na memória algum acontecimento, real ou fictício, sobre história de mães que foram ilibadas após terem sido hostilizadas injustamente. Em seguida, pusessem-se na “pele” da mãe ou do pai da vítima, originando o seu dizer a partir de um desses lugares. Para essa última

recomendação, houve divisão da turma em dois grupos e um sorteio para decidirmos qual equipe representaria o pai e qual assumiria o papel da mãe. A tarefa seria fazer um depoimento, expressando os sentimentos do perfil selecionado. Em seguida, cada equipe produziria um texto breve (em verso ou em prosa) expressando os sentimentos que a situação imaginária lhe despertou.

Obviamente, não pretendíamos que houvesse uma mudança de opinião dos alunos em relação ao estado da mãe (de culpada para inocente). Achamos conveniente gerar alguma provocação para desestabilizar aquela manifestação apática e iniciar uma prática metodológica interacional, em que reconhecêssemos o papel do leitor na apreciação da leitura, dialogando com elementos explícitos e implícitos do texto e conferindo seu posicionamento como uma “elaboração autoral” da realidade e não uma reprodução mecânica de algo já dado.

Assim, para não gerar mal entendido, elucidamos, com base na inferência de Paulino et. al.(2001) sobre a ativação de conhecimentos na atividade de leitura, que intencionávamos a percepção de que durante a leitura temos a possibilidade de atualizar os sentidos, a partir da elaboração de hipóteses, respaldada em outros textos, em outros conhecimentos arquivados em nossa memória sobre as coisas do mundo, por exemplo. Devemos avaliar o conteúdo, estabelecer relações com novas informações, e numa ação estratégica, dirigirmos o nosso processo de leitura, confirmando ou rejeitando as hipóteses levantadas, para construir um possível sentido para o texto.

Citamos o exemplo de que boa parte de indivíduos são levados a crer que o que está posto no jornal sobre um fato é verdade absoluta e, muitas vezes, saem repetindo o que leem, com a ilusão de que estão produzindo discursos verdadeiros e inquestionáveis. Mas, basta colocarmos em confronto os ditos sobre um mesmo fato em jornais diferentes para desconfiar dessa crença e aferir que os fatos jornalísticos não são neutros nem objetivos. E, embora as sustentações do leitor também não sejam, é necessário reconhecer na leitura que realiza pistas que constituem sua subjetividade, visão de mundo, experiências de vida, sua formação específica, por exemplo, e são esses elementos que permitem ao leitor construir ou desconstruir os dizeres expressos numa dada notícia.

Partindo dessa apreciação, poderia ser significativo, então, participar do exercício de ler outras notícias, que veiculam outros sentidos sobre o mesmo fato, confrontá-las e a partir dessa leitura polissêmica, reavaliar o comportamento do leitor, verificando se houve transposição da passividade inicial para, pelo menos, uma tímida vivacidade.

Avaliamos a utilização do gênero notícia jornalística e a escolha da temática abordada como instrumentos adequados para iniciar esta etapa de preparação, de introdução dos alunos no teor dos textos a serem lidos, por se tratar de um gênero discursivo que espelha valores distintos e no percurso das discussões foi possível que alguns alunos (nem todos) reconhecessem algumas posturas ideológicas frente ao acontecimento. A identificação desse aspecto foi possível por meio da observação da tomada de posições de alguns aprendizes frente aos díspares pontos de vista. Registramos também o esmorecimento de alunos (três deles), após a intervenção realizada com a proposta da leitura de outras notícias. Mesmo atendendo cada um deles, individualmente, deslindado o processo da tarefa, não se animaram para concluí-la.

A despeito disso, consideramos os exercícios de leitura e produção oral e escrita propostos como motivadores válidos para o processo de letramento dos aprendizes, tendo em vista a reviravolta na postura da maioria dos alunos, já que percebemos um incremento na capacidade desses alunos para analisarem os discursos apresentados em torno do acontecimento, trazendo para a leitura dos fatos suas emoções, experiências, sua visão de mundo, desconstruindo ou reconstruindo os discursos observados.

Na análise das etapas seguintes, poderemos verificar a utilidade dessa etapa inicial para munir o arquivo dos sujeitos aprendizes de componentes oportunos para abrir caminhos para a recepção dos textos colocados em jogo (*Tchau* e *Vermelho amargo*).

4.4.2 Recepcionado o “*Tchau*” de Lygia

Considerando que a introdução é a parte da Sequência Básica que apresenta o autor e a obra (Cosson, 2009), iniciamos esta etapa das atividades com uma breve apresentação da escritora Lygia Bojunga e de sua produção literária. Destacamos informações que, a nosso ver, poderiam funcionar como fatores úteis para a leitura e interpretação do conto “*Tchau*”.

Apresentamos, então, dados sobre a autora que, ainda na infância, foi morar no Rio de Janeiro, no bairro de Copacabana, traduzido por ela mesma como um acontecimento marcante na sua vida, pois logo se encantou com o mar, com a praia do bairro. Sugerimos que esse encantamento lhe rendeu bons frutos, visto que o mar é uma das imagens recorrentes em quase todas as histórias que escreve. Logo deveríamos desconfiar que se trata de uma imagem com grande valor simbólico para a autora e para

as histórias em que ela faz o mar aparecer: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *O sofá estampado* (1980), *Tchau* (1984); *O Meu Amigo Pintor* (1987), dentre outros.

Ainda, conversamos com os alunos sobre o fato de que embora a obra de Lygia seja classificada para o público infantil ou juvenil, a autora não se furta de tratar de temas delicados, como o suicídio, em *O Meu Amigo Pintor* (1987), ou o abandono dos filhos pela mãe, como na obra *Tchau*.

Outro aspecto da obra da autora mereceu destaque durante nossa conversa na sala de aula, sua linguagem. Vimos que a linguagem empregada em sua obra é saborosa, agradável para o leitor, por ser aparentemente tão simples, despojada, e intensamente simbólica. Isso sinaliza ao leitor a possibilidade de trafegar por diferentes significações durante a realização da leitura.

Após explorar com os alunos elementos contextuais aproveitáveis para leitura e interpretação do conto em questão, caminhamos para a realização da leitura do primeiro capítulo do conto (*O buquê*). Realizamos a leitura em voz alta, embalada pela entonação e ritmo das frases, para que os alunos se atentassem para o modo vivo de ler e pudessem experimentá-lo nos capítulos subsequentes.

Concluída a leitura desse capítulo, realizamos o primeiro intervalo de leitura para que os alunos mobilizassem suas vozes.

Observando as impressões dos aprendizes, antes de fazer qualquer intervenção, pode-se verificar que dos três questionamentos estratégicos que havíamos elaborado para o intervalo desse primeiro capítulo, dois deles foram previamente revelados por alguns estudantes, sobre a identidade do autor do cartão (Nikos) e da aparência da mãe: “esse Nikos é um paquera da mãe” / “ela está interessada nele, porque já está ficando mais bonita”. E ao perguntarmos sobre o que teria passado pela cabeça das duas enquanto arrumavam as flores, “sem levantar o olho do vaso” (BOJUNGA, 2004, p.18) logo uma resposta foi lançada: “a menina não está gostando nada da história, a mãe já percebeu e está envergonhada”. Em seguida, já levantaram hipóteses: “será que esse Nikos vai fazer com a Rebeca o mesmo que o padrasto do Joaquim fez com ele?”.

Nessa interação, chama-nos atenção o engajamento dos alunos com o processo sócio histórico de produção dos sentidos. As impressões reveladas confirmam o pressuposto defendido pela Análise do Discurso de que o sentido é histórico. Tendo em vista que os sentidos construídos e a hipótese levantada pelos leitores em questão foram fundamentadas em condições históricas e culturais, já que o fato histórico

apresentado na etapa de motivação (caso Joaquim) foi utilizado para pressupor um sentido e o reconhecimento do já-dito, legitimado socialmente, as mulheres tendem a cuidar mais da aparência quando desejam conquistar um homem. Assim, validamos a afirmação de Orlandi (1993) de que as leituras de um texto realizadas por um leitor constitui a história de leitura em sua dimensão previsível, ou imprevisível, e é do contexto histórico-social a diversidade possível das leituras.

Avançando para o capítulo 2 (*Na beira do mar*), um dos alunos toma as rédeas da leitura. Após concluí-la, demos início ao processo de elaboração de hipóteses. As perguntas lançadas para auxiliar nessa etapa (como imaginam que é a vida dessa mãe? O que pode ter acontecido para ela se apaixonar por Nikos? Como imaginam Rebeca? Quantos anos de idade ela pode ter?) foram proveitosas para incitar a interação com o texto. Ressaltamos que para a feitura desse exercício seria interessante que fundamentassem suas hipóteses com base em suas vivências, conhecimentos arquivados sobre histórias de relacionamentos conjugais em contextos reais ou ficcionais.

Assim, envolvidos pela situação apresentada pelo texto confrontada com outras situações já conhecidas (no âmbito familiar ou em novelas, como citaram), apresentaram hipóteses tecidas por fios significativos divergentes. De um lado (grande parte da turma – poucos falaram, muitos concordaram) ressaltou-se o sentido de uma mãe egoísta e vaidosa, que tinha uma vida tranquila com a família (já que o marido a amava, como revelou Rebeca, e se esforçava para trabalhar e ter sucesso na profissão artística), vivia mais preocupada com a aparência que com os filhos: “onde já se viu ficar falando do amante para uma menina que ainda brinca de fazer castelinhos na areia?” (A.M.). Do outro lado, assistimos ao posicionamento de duas alunas, cuja representação imaginária atribuída à mãe questionava a ideologia dominante na sala de aula “Dá pra entender o sentimento da mãe da Rebeca, porque a gente gosta mais de quem trata a gente com amor e carinho, de quem elogia” (...) “Ela não está abandonando os filhos só quer se separar porque não tem uma vida feliz e quer viver um grande amor” (...) “A Rebeca é uma menina esperta, tá chocada, mas vai entender logo” (B. M.).

Nota-se, nesses horizontes de referências para a situação, um embate de posições ideologicamente estabelecidas. Se de um lado deparamos com sujeitos, cuja leitura leva a crer que uma “boa mãe” deve se furtar de seus desejos para preservar o casamento e manter a felicidade dos filhos, da família; de outro, há uma minoria que

defende a valorização da concretização de prazeres pessoais, em detrimento de um casamento mal-aventurado, constituindo uma formação discursiva que se caracteriza pela liberdade da mulher.

Para o primeiro lado, o destino feliz da mulher estaria na opção de manter a família unida. A separação traria um possível dano para a própria mulher. Para o outro, a felicidade da mãe estaria no caminho inverso.

A atividade despertou um clima de competição no ambiente. Curiosos com o que aconteceria com a família de Rebeca projetavam suas expectativas e tinham certa urgência para que chegasse o momento de verificar quais hipóteses poderiam ser confirmadas e quais seriam rejeitadas.

Consideramos o clima favorável para notar que o texto trabalhado desafia nossa imaginação e, nesse sentido, sua leitura implica a participação do leitor, que munido de suas experiências culturais (seu acervo e sua história de formação), procura pistas fornecidas pelo texto que sugerem caminhos relevantes à interpretação. Esse foi um momento oportuno para os alunos começarem a perceber, por meio da interação com texto e professor (atuando como mediador), que a obra lhe dá mais de um caminho de interpretação.

Seguimos, então, com a leitura dos demais capítulos (3 – “No sofá da sala”, 4 – “Na mesa do botequim”, 5 – “A mala” e 6 – “O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro”).

Em seguida, conduzimos os estudantes à observação dos questionamentos que elaboramos previamente e do que eles mesmos consideravam importante na narrativa. De modo elementar, os efeitos de sentido começaram a circular na sala de aula:

- a figura do pai, frustrado pelo abandono. A debilidade marca sua personalidade em diversas cenas da história. Visto como incapaz de vencer qualquer circunstância (fracassa como profissional, como esposo, como pai), vislumbra na filha a esperança para a salvação do seu casamento, para o resgate da sua felicidade;
- o brilho da Rebeca, marcado pela responsabilidade na mediação do conflito conjugal. Sua luz é intensificada, ao confrontar seu perfil com o dos pais (o fracasso do pai, a insensibilidade e irresponsabilidade da mãe). Mas, sua ingenuidade também é característica marcada (fraqueza que herdou do pai);
- a vida conjugal, representação real dos relacionamentos matrimoniais, todos sempre possuem conflitos (mas mesmo assim, muitos seguem adiante). A fraqueza do pai e a precipitação da mãe interromperam o “felizes para sempre”.

- a mala, que ganhou o sentido de peso (difícil seguir a vida carregando o peso do abandono);
- o desfecho inesperado, caracterizado como cena da vida real e não de conto (de fadas?).

Após a conclusão dos intervalos da leitura, observamos o título de cada capítulo do conto. A partir disso, os alunos fizeram o exercício de antecipação da trama dos acontecimentos de cada capítulo, conversando com os colegas sobre os sentidos que poderiam atribuir, ajustaram aqueles que acharam possíveis:

O buquê: representação da beleza da mãe, da sua alegria em enxergar um futuro mais florido para sua vida;

Na beira do mar: representação da tristeza de Rebeca e da própria mãe por ter que abandonar os filhos;

No sofá da sala: representação do lugar onde fariam o acordo da separação;

Na mesa do botequim: representação do lugar onde o pai faria suas lamentações;

A mala: a confirmação da despedida da mãe;

O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro: a constatação do que restou para o pai, a esperança de um dia ter a mulher de volta.

Na atividade realizada, reconhecemos que os aprendizes conseguiram (algumas vezes de maneira tênue, outras nem tanto) experimentar e instituir a leitura como um ato da instalação da polissemia, da investigação das condições de produção de sentidos. No contato estabelecido com texto, deram voz a temas incômodos e intrincados que os afetavam e os constituíam como sujeitos de linguagem.

Após esse ato de leitura, os alunos foram convidados a imaginar o que poderia ter acontecido depois do final, e acrescentassem um capítulo dando continuidade à história, tentando reproduzir o estilo da autora. Providenciamos esse espaço de criação para promover o ato interpretativo, de que fala Cosson (2009), abrindo possibilidades para a assunção da autoria e a legitimação de gestos de leitura, compreendidas como autonomia do sujeito-aluno.

Retratamos, a seguir, uma produção oriunda dessa experiência, que assinala a eclosão desses aspectos que legitimam um sujeito de discurso:

A mudança

Alguns dias depois Rebeca ainda esperava a volta da Mãe. O pai muito pensativo diante da ingenuidade da filha, de pensar que a mãe voltaria, e o sentimento de um vazio. Um vazio na casa, um vazio no quarto, um vazio no peito.

- Pai, quando a mãe vai voltar? Você não quer que ela volte?

Ele, cabisbaixo, suspirou e disse:

- Não filha, ela não vai.

O pai pede férias. Com o passar das semanas logo os três aprenderam a conviver sem a mãe. Menos desajeitado com Donatelo, e na cozinha. A família a três estava ali unida.

A campainha toca. Rebeca corre e abre. E lá estava ela. Um olhar triste, envergonhado. A mãe que um dia os abandonou, estava ali.

- Paaai! - Gritou Rebeca.

- O pai aparece, com Donatelo no colo - Lançando um olhar de surpresa.

A mãe logo percebeu que houve duas despedidas: A sua, e a do antigo pai: O pai ausente.

(B.H.A.)

Observamos que para compor seu desfecho o aluno assume a posição de autor, controla os sentidos, apropriando-se coerentemente de alguns sentidos já dados pelo texto e subvertendo outros, pois é possível verificar no texto produzido que a personalidade das personagens pai e Rebeca é traduzida à maneira da autora. À menina, é atribuída a ingenuidade típica da criança, mas também o papel ativo na tomada de iniciativas, por trazer à tona o assunto que desestabilizou a família. Ao pai, é conferido o mesmo traço de desânimo e tristeza pelo abandono da esposa. Contudo, subverte a perspectiva de entendimento sobre a relação conjugal, conferida pela mãe, quando propõe seu retorno marcado pelo arrependimento (*E lá estava ela. Um olhar triste, envergonhado*). Pressupomos que a opção por essa reconfiguração foi sugerida pelo sentido socialmente legitimado de que o ato de traição e abandono sempre gera uma crise de consciência e, por vezes, a busca pela reparação do dano provocado.

Nessa perspectiva, consideramos que o sujeito aluno conseguiu exercer a função-autor, ao organizar sua prática de linguagem conforme uma dada determinação histórica, definida em relação ao funcionamento do discurso em condições de produção concretas.

Outro aspecto merece atenção nesse produto textual, o jogo promovido com a palavra “despedidas” presente no último parágrafo (*houve duas despedidas: A sua, e a do antigo pai: O pai ausente*) e o efeito de sentido que dele pode ser produzido fecham com “chave de ouro” o “último capítulo do livro”. A despedida, que inicialmente marca

a dor da história da família, ganha um novo sentido no final: pai e mãe despedem-se da postura que trazia desconforto na relação conjugal, estímulo de regozijo para o casal e porvir venturoso para a família. Possivelmente, está aí a mudança, que prenuncia o título do capítulo produzido para ser o último da história.

Diante da observação desses aspectos, verificamos um perfil de leitor que participou do processo interativo reclamado pelo ato de ler e construiu estratégias para tecer seu dizer. Amparado pelo letramento, soube apreciar a leitura aproveitando elementos dados pelo texto, e envolvido com aspectos sócio ideológicos presentes em situações do nosso cotidiano.

4.4.3 Saboreando o *Vermelho amargo* de Bartolomeu

O método disposto no percurso de leitura precedente também é desfrutado no processo de apreciação da obra *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Por ser assim, a presente sequência teve seu início na sala de aula com a contemplação desse autor que abrilhantou a literatura infantil e juvenil com suas obras.

Para explorar algumas questões basilares sobre a vida desse escritor, levamos em conta a existência de textos biográficos de sua autoria. Assim, a voz de apresentação inicial na sala de aula era do próprio Bartolomeu:

Minha necessidade de escrever é resultante de uma falta antiga: não ter vivido a infância no tempo certo. (...) escrevo para matar a saudade de um tempo feito de contrários, para dar sentido às fantasias reprimidas (...). Não guardo lembranças ternas da minha infância. A alegria está em saber que ela passou, em termos. Estou sempre recorrendo a ela para melhor conviver com as minhas neuroses de adulto. Daí verificar em meus textos tanto a presença da infância vivida como a da infância idealizada. Escrevo muito sobre aquilo que não me foi permitido. Em *Ciganos* está a minha primeira coragem de falar do vivido. Depois veio *Indez* e *Por Parte de Pai*. Sônia Viegas me deu esse impulso ao dizer-me: “Aquilo que não foi esquecido deve ser muito reconsiderado”. (QUEIRÓS, 1997, p.41-42).

Considerando a apresentação introdutória, conversamos brevemente sobre a assiduidade da infância nos escritos do autor. E, ainda, sobre alguns de seus livros que nutrem essa temática e ingredientes ligados a ela, a família (mãe, pai, avós), as doçuras inesquecíveis e amarguras incuráveis experimentadas na infância, como em *Indez*,

Ciganos, Por parte de pai e Vermelho amargo, sendo este o produto de uma degustação mais demorada na atividade de leitura proposta.

Ainda, falamos sobre seu engajamento em projetos educacionais e de leitura, da sua preocupação com a formação do jovem leitor. Nesse momento, também passamos a palavra ao Bartolomeu:

Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: “Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer.” (...) Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas e não para pintar uma única paisagem. (QUEIRÓS, 1997, p.42).

Julgamos importante para a comunidade leitora colocar em discussão essa fala do autor para refletirmos sobre dois equívocos que, muitas vezes, ocorre no exercício de leitura na sala de aula, e que devem ser compreendidos pelos leitores para evitá-los e, portanto, serem mobilizados outros aspectos mais eficientes no tratamento das criações literárias.

O primeiro equívoco diz respeito à ideia de que no exercício de descoberta de sentidos o leitor deva se aprisionar na tarefa de adivinhação do que o autor quis dizer ao elaborar isto ou aquilo. Naquele exercício, a verdadeira mágica está na liberdade do leitor para colocar seus conhecimentos (linguístico, enciclopédico, interacional) em movimento e reinventar o texto. O segundo equívoco refere-se à desconsideração de determinadas criações literárias, por supor que possuem linguagem complexa e, portanto, os alunos não estejam preparados para compreendê-las. Esse lapso deve ser dissolvido, pois o trabalho com esses textos que trazem procedimentos estéticos elaborados contribui para o progresso do leitor, no sentido de abrir possibilidades para sua criatividade na elaboração de sentidos legítimos para o texto e para a vida. Neste caso, o leitor que deseja ampliar sua competência leitora não pode se eximir dessa tarefa.

Sinalizamos, com base nessas reflexões, que iríamos experimentar um trajeto de leitura do texto de Bartolomeu, e não deveríamos esmorecer no percurso da leitura se tropeçássemos numa linguagem que não é facilitada ou em outros aspectos textuais pouco habituais nos textos que lidamos na sala de aula.

O momento foi propício para se tratar do gênero *prosa poética*. Convidamos os alunos a recordarem características próprias da poesia, que a diferenciam dos textos em prosa. Para tanto, promovemos a leitura de alguns poemas (“Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís Camões; “As sem razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade; “Ismália”, de Alphonsus Guimaraes; “Liberdade”, de Fernando Pessoa; “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Mello Neto; “Violões que choram”; de João Cruz e Souza). Chamamos a atenção dos alunos para os recursos estilísticos típicos da linguagem poética presentes nos poemas projetados, tais como ritmo, assonância, metáforas, sinestesias etc.. Observando elementos e aspectos de estruturação que caracterizam essas produções literárias, os alunos apontaram a estrutura em versos como principal distinção da prosa, escrita em parágrafos, mas, de modo tímido e tateante, também houve referência à musicalidade e à subjetividade.

Recordado esse ponto, verificamos com os alunos a possibilidade de algumas dessas características também estarem presentes em um texto em prosa. Percebendo, inclusive, que nenhuma delas (nem mesmo o ritmo) está indissociavelmente ligada ao verso, podendo estar presente em qualquer texto independentemente da sua forma.

Com isso, convidamos os alunos a prestarem atenção às expressões poéticas que iam aparecendo ao longo do texto, buscando destacar as metáforas, bem como as observações referentes aos cinco sentidos, em especial o paladar e o olfato, que são muito presentes ao longo de toda a narrativa (começando pelo próprio título do livro).

Solicitamos que os alunos lessem o livro como tarefa de casa, orientando-os a irem anotando ao longo da leitura as frases e expressões que achassem mais interessantes ou estranhas.

O comportamento dos aprendizes frente a essa nova tarefa foi bem sutil, comparado ao exercício anterior. Não conjecturamos que esse percurso seria tranquilo. Presumimos que isso tenha ocorrido devido ao ato solitário de leitura, ou melhor, sem a mesma cadência da sequência anterior, bem como, a ausência de solidariedade comissionada pela comunidade leitora e, somamos a isto, a extensão (narrativa mais longa) e a complexidade da obra.

Poucos alunos trouxeram de casa as anotações do que lhes causou estranhamento. Um deles disse que “a história toda era estranha”. Consideramos esta fala como um sinal verde para iniciar a largada pelas trilhas do *Vermelho amargo*. Assim, numa interação sistemática com outros aprendizes, buscamos investigar o que tornava a narrativa “estranha”. Elencamos alguns pontos da obra que foram difíceis

compreender, mas também, daqueles que foram de imediato interpretados. Concluímos que houve uma compreensão sumária da trama, a infância sofrida de um garoto que perdeu a mãe e padece com a ausência do amor que ela lhe proporcionava, a aspereza do pai e a presença amarga da madrasta.

Como desejávamos ultrapassar a superfície do sentido literal e dialogar com o discurso apresentado, considerando a tímida disponibilidade receptiva de experiência de leituras dos alunos, iniciamos um exercício para desfrutar a estética da linguagem condizente com a maturidade desses receptores.

Levando em conta a percepção que tiveram da representação da imagem da mãe e da madrasta para o narrador-protagonista, buscaram verificar a cadência poética marcada pelos itens sígnicos (contrastantes) que erigiam a imagem de cada uma delas na narrativa.

Nesse desafio lançado ao imaginário dos receptores, percebemos sua predisposição para o rastreio dos termos e sua relação com os sentidos poéticos que desenhavam a adorável mãe e a perversa madrasta. Essa atividade instigou os alunos a realizarem uma observação atenta dos fragmentos que espelhavam tanto a imagem da mãe como a da madrasta e, com essa apreciação, sentiram-se bastante à vontade para se manifestar, interpelar e ousar interpretações, e ainda, externar sensações motivadas pelos excertos em que havia a presença das personagens em análise: sensação de angústia, aflição com os gestos da madrasta (manuseando o tomate: capaz de envenenar a todos, retalhava, decapitava um tomate por refeição, como se quisesse degolar uma das crianças), por outro lado, a sensação agradável, saborosa, emanada pela delicadeza dos gestos da mãe (com muito afago, fatiava o tomate, banhava-o em água pura, enxugava-o em panos alvejados).

Nessa ocasião, achamos o momento oportuno para recobrar o exercício de observação de expressões poéticas, como as metáforas e as considerações relativas aos cinco sentidos (especificamente ao paladar e o olfato, bastante presente no texto). Notamos aqui o esfacelamento da passividade dos receptores instalada no início da atividade. Percebemos, com isso, um avanço paulatino na habilidade de leitura dos alunos.

As respostas que os receptores formularam para os questionamentos realizados na última etapa de apreciação da obra (interpretação) contribuíram para uma compreensão mais ampla do texto lido:

- Pelo acesso aos sentidos construídos nas atividades iniciais e à memória discursiva, puderam situar o tomate como objeto simbólico que serve de base para conceber a mãe e a madrasta, sendo que a contraposição dos perfis (*fada versus bruxa*) é construída a partir da maneira com que cada uma o maneja;
- A percepção do processo de caracterização das duas personagens mais destacadas na narrativa serviu como inspiração para notar o modo com que as demais personagens são simbolizadas. Assim como a imagem da mãe e da madrasta, as outras personagens (pai e irmãos) são ilustradas a partir de um dado objeto (álcool, bordado, gato, vidro).
- A presença marcante de elementos que emanam odor, sabor, cor (flor, aroma, amora, claras em neve, açúcar, amargo, vermelho etc.) para significar as sensações, emoções – seja de cunho melancólico ou expansivo – do narrador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as análises realizadas ao longo deste trabalho, acreditamos que seja elementar retomar as questões que conduziram nosso estudo, as hipóteses de que partimos no princípio, bem como os objetivos propostos para nossa pesquisa, visto que esses aspectos nos permitem avaliar a congruência do trabalho realizado.

Quando iniciamos nosso estudo no programa de mestrado, fomos convidados a refletir acerca de questões referentes às práticas de linguagem implementadas no contexto escolar em que estávamos inseridos, buscando averiguar o que poderia representar um desafio para a escola de educação básica, especificamente no Ensino Fundamental II, a fim de que pudéssemos desenvolver um trabalho que facultasse alguma contribuição para aquele contexto educacional.

Em função da nossa experiência docente com a disciplina de Língua Portuguesa, decidimos selecionar como objeto de estudo, aquilo que representaria um dos maiores impasses no espaço onde exercemos a docência: as práticas de leitura do texto literário.

Assim, para nortear o processo investigativo, elaboramos algumas questões já colocadas no corpo deste trabalho, sendo elas: Como a escola tem conduzido a prática da leitura literária no Ensino Fundamental II? Quais alternativas teóricas e metodológicas estão sendo mobilizadas para a formação do leitor literário na sala de aula desse nível de ensino? Dentre tais alternativas, quais criam condições para a emergência do sujeito de linguagem e quais deixam desvelar o silenciamento dos diferentes saberes dos sujeitos-alunos? Diante dessas questões, torna-se patente o objetivo de nossa pesquisa: verificar a exequibilidade das propostas de ensino da leitura literária, no referido nível de escolaridade, a partir da análise dos instrumentos que orientam essas práticas – o *Caderno do Aluno* e o *Caderno do Professor* – e dos discursos dos sujeitos que foram orientados por elas.

Acreditamos que as hipóteses levantadas para esses questionamentos foram sustentadas. Notamos pela análise desses instrumentos diversos equívocos metodológicos no trabalho com a leitura literária no âmbito investigado.

As atividades propostas para a leitura do texto literário remetem à utilização do texto para fins não relacionados ao “literário” propriamente dito. Verificamos que nenhuma das atividades apresentadas explora as potencialidades dadas por um texto literário. As poucas vezes em que este é apresentado aos alunos, milita como pretexto para análises linguísticas. Observamos, ainda, que além da literatura aparecer apenas algumas raras vezes ao longo do ano letivo, sua tímida presença é tratada como um “incômodo” nas aulas de Língua Portuguesa. O discurso direcionado para a convocação

do literário em determinada atividade é conduzido por um movimento que nega sua presença na sala de aula.

Nesse ponto, observa-se que o aluno/leitor fica aprisionado nas leituras oferecidas por instrumentos pedagógicos apenas. A ele não é oportunizada condições para aventurar-se na leitura do próprio suporte literário, a escola submete o aluno a um corpo dócil¹⁶, no sentido foucaultiano. As declarações colocadas pelos próprios alunos, como vimos, confirmam essa domesticação: dedicam-se com afincos às tarefas atribuídas pela escola, a qual frequentam assiduamente, entretanto, não se realiza práticas de leitura que não sejam sugeridas pela instituição escolar. Quando se refere à literatura, no discurso veiculado pelo instrumento analisado, capta-se a coibição. Principalmente quando aparece relacionada à palavra liberdade, percebemos o deslocamento de seu sentido para o lugar do controle, da interdição.

No que se refere ao letramento literário, pode-se verificar que as práticas de leitura realizadas nessas condições que apresentamos não possibilitam o desenvolvimento do letramento literário. Trata-se, conforme observamos, de prática ausente nas turmas de oitavos anos da escola que investigamos.

Conjecturamos que a modelização didática, mobilizada para superar os impasses apresentados, por ser sustentada por enfoques teórico-metodológicos arrolados do letramento literário, pode possibilitar aos discentes uma experiência mais agradável com a literatura. Acreditamos que a relação dialética entre texto, leitor e sua interação, ancorada nesse aporte, pode possibilitar a concretização de um trabalho mais saudável com a leitura literária na sala de aula. A nosso ver, as reflexões propostas por Cosson (2009) sobre a abordagem do texto literário configuraram pressupostos úteis para construir as ações propostas.

Pressupomos que as experiências vivenciadas com esta prática possibilitou ao público-alvo a apropriação de algumas estratégias que lhe permite fazer da leitura literária uma prática que favoreça o deslocamento seu nível de letramento literário. Acreditamos que as estratégias mobilizadas para a leitura impulsionaram a disposição do público-alvo para a realização de uma leitura que superasse o ingênuo consumo do texto literário e sua utilização com fins de aplicação às atividades escolares que nutrem

¹⁶ De acordo com Foucault, um corpo dócil é aquele que “pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1997, p. 126). O sujeito é moldado por meio de adestramento, domesticação, sendo esta considerada como fórmula de dominação, disciplinadora, um poderoso instrumento de controle. Foucault destaca que sistemas que favorecem “o controle minucioso das operações do corpo, realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (*ibidem*, p. 126).

ideias que remetem sempre à noção de informação (de conteúdos linguísticos/gramaticais), como é praticada atualmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Enfatizamos que de modo algum tivemos a pretensão de apontar uma solução para práticas e ações na sala de aula em torno da leitura literária. Buscamos, sobretudo, por meio das reflexões teóricas mobilizadas e das práticas aplicadas, experimentar uma alternativa didática que pudesse contribuir para a formação do aluno leitor.

Acreditamos que para escolarizar adequadamente a literatura seja importante e necessária uma reconfiguração das práticas de leitura colocadas pela Secretaria da Educação para as escolas. Enquanto isso não se concretiza, é preciso que os docentes assumam a responsabilidade de conduzirem essas práticas para a formação de leitores, sobretudo, que reflitam criticamente sobre a inconsistência teórica e metodológica observada na atual proposta de ensino de leitura do texto literário colocada para as escolas de Ensino Fundamental da rede estadual paulista. Ponderamos, ainda, que tais reflexões devem servir para a convocação de providências para a reavaliação e melhoria da qualidade da proposta didática implementada nessa rede de escolas.

Nutrimos a ilusão de que conseguimos atingir o objetivo proposto no início de nossa pesquisa, tendo em vista que pudemos, neste trabalho, fomentar questões e instaurar um debate em torno de práticas de linguagem implementadas no contexto escolar, e a partir disso tivemos a possibilidade de sugerir um direcionamento de práticas e perspectivas alternativas às circunstâncias arguidas pela pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Benedito; CECCANTINI, João Luís C. T. Os clássicos: entre a sacralização e a banalização. In: PEREIRA, Rony Farto e BENITES, Sonia A. Lopes. **À roda de leitura: língua e literatura**. Jornal Proleitura. São Paulo: Cultura Acadêmica. Assis: ANEP, 2004.

BARONAS, R.L. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: SARGENTINI, V; NAVARRO-BARBOSA, P. (org). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

CECCANTINI, J. L. **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura**. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; RÓISING, T. M. K (org.) **Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf > Acesso em 13 abril 2014.

DUCROT, Oswald. In **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1997

_____. **O que é um autor**. Portugal: Veja/Passagens, 1992.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FERNANDES, C.A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.

GAMA-KHALIL, M. M. Veredas possíveis dos estudos discursivos sobre a literatura: As vozes de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin nos campos da AD e da Literatura. In: KHALIL, M. M. G; FERNANDES, C.A.; ALVES Jr., J.A.. (Org.). **Análise do Discurso na Literatura: Rios turvos de margens indefinidas**. 1ed.São Carlos: Claraluz, 2009, v. 1, p. 272-297.

GREGOLIN, M. R. V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos, SP: Pedro e JoãoEditores, 2007.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos.** São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MILANEZ, Nilton; GASPAR, Nádea Regina (Orgs.). **A (des)ordem do discurso.** São Paulo: Contexto, 2010.

ORLANDI, E.P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **A inquietação o discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje.** Campinas: Pontes, 2003.

_____. Discurso e leitura. Campinas, SP: Cortez, 1988. PACÍFICO, S.M.R. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer.** Tese de Doutorado apresentada à FFCLRP/USP, 2002.

PAULINO, G. et. al. **Tipos de texto, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato, 2001.

PAULINO, G. **Das Leituras ao Letramento Literário.** Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUPel, 2010.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (Org.). **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez.** Uberlândia: GpEA: CAPES, 2013.

QUEIRÓS, B. C. Menino temporão. In: **O jogo do livro infantil.** Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997. p.41-43.

_____. **Vermelho amargo.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

_____. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. IN: DALVI, M.A. et al. (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Caderno do Professor**: língua portuguesa, ensino fundamental - 7ª série, volume 3 / coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora M. P. de Angelo, Eliane A. de Aguiar, João H. N. Mateos, José Luís M. L. Landeira. - São Paulo: SEE, 2009a.

_____. **Caderno do Aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental - 7ª série, volume 3 / coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora M. P. de Angelo, Eliane A. de Aguiar, João H. N. Mateos, José Luís M. L. Landeira. - São Paulo: SEE, 2009b.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte, 2001.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte, 2001.