

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DE LITERATURA
ESPECIALIDADE: LITERATURA BRASILEIRA

**A UTILIZAÇÃO DOS *BEST-SELLERS* COMO OBJETO MEDIADOR NA SALA DE
AULA: ESTUDAR LITERATURA É ESTUDAR COM PRAZER**

LIZBETH KAROLINE MALLET VÖLKER

PORTO ALEGRE

2014

LIZBETH KAROLINE MALLET VÖLKER

**A UTILIZAÇÃO DOS *BEST-SELLERS* COMO OBJETO MEDIADOR NA SALA DE
AULA: ESTUDAR LITERATURA É ESTUDAR COM PRAZER**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino.

PORTO ALEGRE

2014

“E eu gostaria, então, que os nossos currículos fossem parecidos com a “Banda”, que faz todo mundo marchar, sem mandar, simplesmente por falar as coisas de amor. Mas onde, nos nossos currículos, estão estas coisas de amor? Gostaria que eles se organizassem nas linhas do prazer: que falassem das coisas belas, que ensinassem a Física com as estrelas, as pipas, os piões e as bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e os aquários, a Política com os jogos de xadrez, que houvesse a história cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas, e que o prazer e suas técnicas fossem objeto de muita meditação e experimentação... Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro...” (Estórias de quem gosta de ensinar – Rubem Alves, p. 157).

AGRADECIMENTOS

Aos professores Antônio Marcos Vieira Sanseverino, Márcia Ivana de Lima e Silva, Paulo Coimbra Guedes, Paulo Seben de Azevedo e Pedro Arcanjo, professores motivados a lecionar que, com os seus ensinamentos ao longo da graduação e do mestrado acadêmico, fizeram com que eu pudesse externalizar as minhas angústias no meu trabalho de conclusão de curso e nesta dissertação.

À Grace Costa, Gabrielle Lafin e Debbie Noble, minhas colegas de profissão, com as quais, muitas vezes, pude conversar sobre o ensino e a educação. Com elas, aprendi o valor de uma amizade crítica.

À Jéssica Berghahn, minha comadre e melhor amiga, que, em muitos momentos, me ajudou a continuar produzindo, mesmo quando isso não parecia possível.

À Elenara Carneiro, minha segunda mãe, que, com os seus “*puxões de orelha*” e os seus conselhos, me faz desenvolver não só profissionalmente, mas, também, espiritualmente.

Ao Colégio João Paulo I, que me possibilitou ensinar e colocar em prática as minhas ideias, valorizando o meu esforço e a minha dedicação.

Aos meus alunos, que deram sentido aos meus estudos e fazem com que eu tenha certeza de que escolhi a profissão certa. Com eles e por eles, eu sempre serei uma professora aprendiz.

Ao meu pai, Arno Enor Völker, que, desde a minha infância, sempre foi o meu “professor” preferido, ensinando-me português, matemática, história e, principalmente, a viver.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma proposta de trabalho de literatura já colocada em prática em três turmas de 8ª série do Ensino Fundamental em uma escola particular de Porto Alegre. O principal objetivo da proposta é criar condições para o amadurecimento do jovem leitor, qualificando a leitura desse a partir de articulações entre as suas leituras feitas fora do ambiente escolar (os *best-sellers*) com os clássicos indicados pelo professor. Para isso, a sala de aula foi pensada como um espaço de pesquisa e, a partir dessa experiência, foi possível vislumbrar que a prática de letramento literário, se for fundada em projeto, tem grandes chances de ser eficaz. As atividades elaboradas foram divididas em quatro momentos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. Essas etapas e os seus resultados são discutidos e analisados. A experiência mostra como é possível, sim, trabalhar na formação de leitores, na ampliação de seu repertório e no desenvolvimento de sua capacidade crítica a partir das leituras *espontaneamente feitas*.

Palavras-chave: ensino, literatura, mediação, *best-seller*, letramento literário.

ABSTRACT

This dissertation proposes a literature work already acted in three groups of eighth-graders in a private school in Porto Alegre. The main objective of this proposal is to create conditions for the ripening of the young reader, qualifying the reading from joints between their readings outside (the best-sellers) school environment with the classics indicated by the teacher. For this, the classroom was conceived as a space of research and from that experience, it was possible to see that the practice of literary literacy, if founded in design, is likely to be effective. The elaborate activities were divided into four stages: motivation, introduction, reading and interpretation. These steps and their results are discussed and analyzed. Experience shows how it is possible to work on educating readers, to expand his repertoire and the development of critical skills from the readings made spontaneously.

Keywords: education, literature, mediation, best-seller, literary literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 A PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA.....	9
2.1 COMO SURTIU.....	9
2.2 A IMPORTÂNCIA DA SOLUÇÃO	12
2.3 A LEITURA NA SALA DE AULA: ENTRE AS OBRAS CLÁSSICAS E AS NÃO-CLÁSSICAS	14
2.4 AS OBRAS NÃO-CLÁSSICAS: IMPOSSÍVEL NÃO CHORAR.....	17
3 POSICIONAMENTO TEÓRICO E POSSÍVEIS SOLUÇÕES.....	21
3.1 DEVER DO PROFESSOR DE LITERATURA: LEVAR O ALUNO A “PROFANAR” A ARTE.....	21
3.2 NÃO SÓ ALUNOS, MAS, TAMBÉM, ADOLESCENTES.....	22
3.3 AS CARACTERÍSTICAS QUE TORNAM UMA OBRA LITERÁRIA AGRADÁVEL PARA OS ADOLESCENTES.....	25
3.4 DO BEST-SELLER À OBRA CLÁSSICA	29
4 CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA.....	37
4.1 ALGUMAS CONFUSÕES SOBRE COMO ENSINAR LITERATURA.....	37
4.2 OBJETIVOS.....	40
4.3 METODOLOGIA	42
4.4 INDICAÇÃO DA TURMA E DURAÇÃO DO PROJETO.....	42
4.5 COMPOSIÇÃO DO PROJETO	44
4.5.1 Primeiro passo: MOTIVAÇÃO	45
4.5.2 Segundo passo: INTRODUÇÃO	48
4.5.3 Terceiro passo: LEITURA.....	50
4.5.4 Quarto passo: INTERPRETAÇÃO	54
4.5.5 Avaliação.....	56
5 O RESULTADO DA PROPOSTA.....	59
5.1 AS TURMAS EM QUE FOI APLICADA A PROPOSTA.....	59
5.2 DADOS DE OBSERVAÇÃO	60
5.3 OS RESULTADOS	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA E PRÁTICA	65
REFERÊNCIAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma proposta de trabalho já realizada na disciplina de Literatura, a qual tem como objetivo aproximar o aluno das obras clássicas da literatura brasileira, fazendo com que esse vivencie uma experiência estética. A ideia inicial da proposta foi articulada por meio de um problema vivenciado por mim enquanto aluna: a falta de motivação e mediação por parte do professor – em sala de aula – para que o aluno sintasse interessado pelas leituras indicadas pelos professores.

O presente trabalho parte do pressuposto de que cabe à escola, especificamente ao professor de língua e literatura, criar condições para a formação e o amadurecimento do jovem leitor. O ponto de partida não está, no entanto, na escola. Vários alunos apresentam já um hábito de leitura, no que diz respeito a livros, normalmente vinculados ao *best-seller*. Assim, o interesse é qualificar a leitura dos alunos a partir da articulação entre obras “espontaneamente” lidas (fora do universo escolar) com os clássicos indicados pelo professor. Vale considerar que a escola traz a memória da tradição literária e faz a mediação atualizadora dessas obras junto aos alunos.

Inicialmente, exporei o problema – como surgiu e qual a sua importância –, após, levantarei o posicionamento teórico e possíveis soluções para, então, expor a minha proposta de trabalho, dividindo as atividades em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir, os resultados da prática realizada durante o ano de 2013 – e aplicada em três turmas de oitava série para as quais ministrei aulas de Língua Portuguesa – serão apresentados, seguidos dos anexos com as produções dos alunos para que se possa observar o aproveitamento das atividades.

Todas as aulas foram pensadas e elaboradas a partir do meu ponto de vista como professora e como aluna, levando em consideração as dificuldades encontradas por mim durante os meus anos escolares e durante o período em que tenho atuado como professora e acadêmica de Letras. Acredito que muitos dos livros apreciados pelos adolescentes – os *best-sellers* – são tidos pela crítica como literatura inútil e inferior às obras eruditas, entretanto, para que o aluno receba

satisfatoriamente a indicação das obras clássicas, é necessário que as suas leituras espontâneas sejam valorizadas.

Sendo assim, considerando a alta procura dos adolescentes pelos *best-sellers*, pretende-se, nesta dissertação, analisar a leitura voluntária realizada por um determinado grupo de alunos para fazer dessa leitura objeto de mediação entre esses e as obras clássicas, tendo em vista que não se deve desconsiderar a realidade e os interesses do aluno. Sendo assim, o principal objetivo é valorizar a leitura espontânea e, a partir dessa, apresentar-lhes novas obras, as quais serão úteis para a sua formação e amadurecimento enquanto leitor.

É importante considerar a dimensão particular da experiência aqui construída. Em primeiro lugar, a dissertação é uma reflexão a partir do trabalho realizado como docente na disciplina de língua portuguesa no Colégio João Paulo I, uma escola particular de classe média da cidade de Porto Alegre. Em segundo lugar, não se quer partir do caso singular para uma generalização sobre o ensino de língua, mas de pensar o trabalho docente como trabalho de pesquisa. Em terceiro lugar, ênfase ao termo *experiência* no seu sentido forte, tanto para mim quanto para os alunos. As vivências de sala de aula, construídas a partir de projeto consequente, serviram de base para a reflexão e se agregaram como parte constitutiva de meu saber sobre ensino de língua e literatura. Creio que, como veremos ao longo da dissertação, algo similar pode ser dito para os alunos. O tempo de sala de aula ganha consistência através da prática de leitura, de produção e reflexão sobre a língua através do letramento literário.

Antes de finalizar a presente introdução, cabe destacar o uso da primeira pessoa, porque o objetivo foi partir da prática pessoal, desde minha formação escolar e universitária até meu exercício profissional como professora de língua e literatura. Considero que a leitura somente se efetiva quando o leitor constrói um vínculo com a obra, portanto, pareceu-me pertinente que a dissertação se desse na ligação entre a teoria estudada e o esforço de construir uma prática coerente. Sei que o uso da primeira pessoa se afasta, muitas vezes, do padrão acadêmico, mas esse risco vale à pena correr. De certo modo, a escrita pessoal mimetiza o esforço de transformar a sala de aula em espaço de experiência e de construção de novas práticas educativas.

Eventualmente, o entusiasmo com o trabalho, base para minha prática docente, pode ter levado a alguns momentos aparentemente prescritivos. Não se trata, insisto, de propor receita, mas de pensar a sala de aula como espaço de pesquisa. Não se trata de prescrever a cura para um mal, mas de pensar alternativas para o problema da educação literária. No caso, essa experiência em uma escola particular de Porto Alegre mostra como é possível, sim, trabalhar na formação de leitores, na ampliação de seu repertório, no desenvolvimento de sua capacidade crítica, a partir das leituras *espontaneamente feitas*. De certo modo, a partir da experiência de sala de aula, foi possível vislumbrar que a prática de letramento literário, se for fundada em projeto, tem grandes chances de ser eficaz. O interesse singelo foi mostrar como a escola pode ser um espaço atraente e positivo de formação e amadurecimento do leitor.

2 A PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo, relatarei, brevemente, as minhas experiências como aluna no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no pré-vestibular (lembradas a partir do meu ponto de vista como professora), com o intuito de apontar o seguinte problema vivenciado por mim: a falta de condições dadas ao aluno para que o seu encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Após, levantarei a importância de pensar possíveis soluções desse problema, ou seja, a importância de formular uma proposta que possa fazer com que as atividades sobre os textos se baseiem nas respostas do leitor, naquilo que a leitura evoca e na reflexão posterior que provoca, suscitando, assim, o letramento literário.

2.1 COMO SURTIU

Lembro que, no Ensino Fundamental, eu e meus colegas possuíamos uma cartilha contendo inúmeros textos, os quais eram trabalhados na aula de “leitura”. Nós líamos os textos em conjunto (um parágrafo para cada aluno) e, após, devíamos responder algumas questões, o que é denominado, em alguns livros didáticos, *estudo do texto*. As respostas deviam ser correspondentes às do livro do professor, estando, as expostas de outra maneira, erradas. Atualmente, tenho consciência de que algumas escolas impõem ao professor e ao aluno o livro didático, solicitando que esse seja utilizado no decorrer do ano letivo. Sendo assim, poucos são os professores que se preocupam em discutir os aspectos do texto, abordar a temática, os entendimentos do aluno e as dificuldades encontradas na leitura. Como professora, tenho conhecimento que ignorar as diferentes *leituras* do aluno é ignorar que o processo de leitura de um texto pode provocar reações e despertar emoções, ou seja, é ignorar a experiência estética do aluno, e é isso que meus professores costumavam fazer.

Tal ponto de vista pode ser pensado por meio da obra “*A leitura*” do autor Vincent Jouve (2002), que se fundamenta em Gilles Thérien para sintetizar o que é

leitura. Para Gilles, a leitura pode ser compreendida em cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Dimensões essas que se interligam, complementam-se, ou seja, ler não é apenas decodificar um texto – o que o *estudo do texto* solicita. No ato de leitura, o leitor tem um papel ativo, pois completa o texto, fazendo, durante toda a leitura, inferências, previsões. Para isso, analisa o que Jouve (2002) chama de pontos de ancoragem, ou seja, tudo o que o texto deixa claro, não ambíguo, para, então, poder realizar as suas complementações. Sendo assim, o texto depende do desempenho do leitor, já que realiza com ele um pacto de leitura.

Como o meu professor apenas avaliava a dimensão neurofisiológica – a operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos de um texto –, muitas crianças acabavam perdendo na escola o hábito da leitura, pois acreditavam não saber ler. Isso era facilmente perceptível nas aulas, pois muitos tinham vergonha de ler ou de comentar o trecho solicitado pela professora.

Quando ingressei no Ensino Médio, esperava que – após ser considerada apta para ler e responder por oito anos as questões solicitadas pelo professor – pudesse discutir as minhas leituras, opiniões, relações do texto com outros textos e o cotidiano. Nessa época, minha mãe cursava Letras e eu sempre a observava lendo e interessava-me em saber o que ela lia com tanto entusiasmo. O meu desejo era poder desfrutar de um dos seus livros, como ela. Todavia, o que ocorreu na escola foi um maior distanciamento. Ao chegar a essa etapa, passei a compreender a literatura como algo consagrado e distante no tempo e no espaço. Passei a ter que estudá-la a partir de períodos literários, datas, nomes de autores e obras publicadas. Hoje, penso: quando se dá a leitura da obra? Onde está, então, a discussão da obra? Em que momento o professor discute com os seus alunos a importância da leitura considerada por ele obrigatória?

Osman Lins (1977), em seu artigo “*Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*”, afirma que para uma proporção imensa da população brasileira, a poesia e a prosa inseridas nos livros didáticos representam o primeiro contato com a literatura; e, mal escolhidas, dão ao educando uma ideia falsa das letras, podendo incompatibilizá-lo para sempre com essa importante atividade humana. Complementando Lins, acredito que o problema está, então, além dos livros didáticos e, sim, na mediação professor-aluno, pois fui aluna de professores que,

além de trabalharem apenas com os textos inseridos nos livros didáticos, não sabiam – ou não queriam – aproximá-los da realidade do aluno, fazendo com que esse atribuísse-lhes sentido.

Lembro da lista de livros que a minha professora de Literatura no Ensino Médio nos expunha, explicando que deveríamos escolher um para lermos e respondermos a um questionário. Como eu poderia saber escolhê-los? O questionário compunha-se de questões a respeito do enredo para provarmos que lemos a obra. As provas continham perguntas sobre datas, autores e biografias. Por que isso me interessaria? Por que eu e meus colegas nos interessaríamos sobre a vida de autores que viveram há anos se não sabíamos a importância do que eles nos deixaram? Como consequência, muitos colegas meus formaram-se na escola provavelmente sem sofrer a experiência estética, pois consideravam a arte algo inacessível e distante.

Ao ingressar no curso pré-vestibular, deparei-me com professores entusiasmados, que demonstraram o seu amor pela leitura e pela arte – o que os da escola não demonstraram – e, por meio de brincadeiras e inquietações, provocavam e instigavam os alunos tentando chamá-los a atenção para diferentes obras literárias. Muitos vestibulandos, após as aulas de literatura, corriam para casa à procura da obra comentada em aula, pois parecia-lhes interessante. Ou seja, em casos como esses, o professor conseguiu realizar a mediação entre a arte e o aluno, o que é esperado desde o Ensino Fundamental. Percebi que a Literatura não é somente feita de datas, autores e títulos, mas, sim, de obras repletas de histórias com as quais eu poderia me identificar, vivenciando-as e adquirindo conhecimento de vida. Contudo, nem todos os alunos têm a mesma sorte.

Em vista dessas lembranças, penso que a literatura não foi a mim propriamente ensinada durante os anos escolares, pois não houve mediação entre a arte e o aluno, ou seja, os professores não foram capazes de levar a mim e a meus colegas ao interesse por aquilo que nos parecia distante. Penso, então, se é possível viver ignorando a existência e a importância das obras literárias e, retomando Osman Lins (1977), tenho a resposta. Lins compara a atitude do indivíduo de voltar às costas para a Literatura à dos que desdenham o patrimônio histórico do próprio país. Segundo o autor, para destruir um monumento não é preciso arrebatá-lo a marteladas. A negligência substitui muito bem o martelo.

Sendo assim, não é só o aluno que se prejudica, mas, também, as obras literárias que clamam por vida pública.

Na minha trajetória, a escola, como instituição, não foi o espaço em que encontrei condições para formação como leitora. Havia rotina de leitura literária, mas eram fragmentos em livros didáticos, descontextualizados. Quando houve leitura integral, havia prova de verificação. Nos dois casos, não havia articulação entre a experiência do aluno e a obra. Paradoxalmente, no curso pré-vestibular, tive a sorte de encontrar alguém que se entusiasmava pelas obras, recuperava o valor da leitura e levou-me ao gosto de ler. Ressalta-se que é na aproximação entre obra e leitor, no despertar o desejo, que professor cumpre sua tarefa de mediação. Derivo daí uma interrogação relevante para meu trabalho: como levar para a escola, como procedimento regular, esse envolvimento do aluno com as obras indicadas?

2.2 A IMPORTÂNCIA DA SOLUÇÃO

Há cinco anos, sou professora de Língua Portuguesa no Colégio João Paulo I e, ao longo desse período, ministro aulas para turmas de sétima e de oitava série do Ensino Fundamental. Posso afirmar que os meus alunos convivem com pais leitores e manuseiam livros desde antes da entrada na escola, são saudáveis, bem alimentados e conectados com o mundo. A maioria deles realiza viagens para o exterior, tem acesso à internet e, principalmente, lê livros sem que seja obrigada. Em suma, os meus alunos apresentam todas as condições para que sejam considerados letrados, porém, esse fato não acarreta no amadurecimento como leitores.

É necessário que eles sejam desafiados com leituras mais complexas do que as que eles lêem fora dos muros da escola, e cabe ao professor realizar essa tarefa buscando a discrepância entre o conhecido e o desconhecido. Segundo Rildo Cosson (2012), em sua obra *“Letramento literário: teoria e prática”*, “quem passa pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa”. Logo, o objetivo das aulas de literatura deve ser permitir que o leitor compreenda a magia das obras e penetre-a com intensidade.

Entendo como obras complexas as clássicas, pois os alunos sentem dificuldade em relacioná-las com o seu tempo e, assim, não atribuem sentido a elas. Ítalo Calvino (2011), em sua obra “*Por que ler os clássicos*”, afirma que, na juventude, ocorre o primeiro encontro com o mundo e com os clássicos. É responsabilidade da escola fazer com que o aluno *reconheça, bem ou mal, um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) poderá reconhecer os “seus” clássicos* (CALVINO, 2011). Entretanto, para que os alunos os leiam, é necessário que se defina “de onde” eles estão lendo, caso contrário, tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal.

Assim, com base em minhas experiências como aluna, defendo que o letramento literário é fundamental no processo educativo, pois, através de atividades de letramento, é possível realizar a mediação entre o aluno e a obra complexa. Eu não devo ensinar os meus alunos a ler, afinal, isso eles já fazem espontaneamente. O meu dever é levá-los além da simples leitura para que, assim, eu possa fornecer a eles os instrumentos necessários para conhecer e articular com eficiência o mundo feito de linguagem.

O aluno deve compreender, ao longo da vida escolar, que é imprescindível a leitura das obras clássicas (não basta ler apenas os *best-sellers* que os atraem) para que, no futuro, ele seja capaz de inventar, para si próprio, uma biblioteca ideal. Os livros que irão compor a sua biblioteca serão aqueles com que conseguirá estabelecer uma relação pessoal, afinal, o único local em que se aceita que os clássicos não devem ser lidos por amor é a escola, já que cabe a ela a apresentação desses. O contato (*contágio*, citado por AGAMBEN, 2007) do aluno com o texto literário o levará a ser autor das suas produções e das suas leituras e nós, como professores, estaremos dando conta dos mais importantes referenciais curriculares, pois estaremos proporcionando ao aluno o contato com a obra clássica e promovendo o amadurecimento deste enquanto leitor.

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (MEC, 2006, p. 55)

2.3 A LEITURA NA SALA DE AULA: ENTRE AS OBRAS CLÁSSICAS E AS NÃO-CLÁSSICAS

Esta dissertação foi elaborada a partir de atividades criadas e colocadas em prática por mim em três turmas de oitava série. O principal objetivo dessas foi mediar a aproximação entre os alunos e as obras clássicas da literatura brasileira sem desmerecer a leitura dos *best-sellers* que já era feita espontaneamente pelos educandos. Para isso, é necessário que seja feita a discussão sobre o valor das obras escolhidas. Por conseguinte, neste capítulo, discutir-se-á a diferença entre os clássicos e os não-clássicos.

É evidente que o termo *clássico*, ao longo do tempo, passou a designar um juízo de valor, ou seja, para a crítica, uma obra clássica é aquele que vale a pena ser lida e, por isso, a maioria das escolas defende a indicação de obras clássicas como leitura obrigatória. O mesmo ocorre no colégio em que leciono, todavia, essas indicações não são recebidas satisfatoriamente pelos alunos, os quais estão acostumados à leitura ágil dos *best-sellers*. Por conseguinte, defendo que, para que uma obra clássica seja recebida satisfatoriamente pelos alunos, é necessário que o professor reconheça que os outros textos também devem ser valorizados, já que também possuem características literárias e, assim, podem ser úteis no amadurecimento do aluno enquanto leitor.

Os *best-sellers* não podem ser depreciados pela escola, visto que os critérios de avaliação do que é boa e má literatura mudam com o tempo, ou seja, o que um dia foi considerado subcultura pode vir a ser aceito pelo cânone. Ótimo exemplo são os próprios romances românticos escolhidos por mim como leitura obrigatória. No século XIX, o gênero romance era novo, não fazia parte da tradição clássica, era lido por gente sem instrução e era vendido aos montes, entretanto, atualmente, é indicado como obra clássica nas melhores escolas, pois a crítica do público leitor foi mais relevante do que as instâncias legitimadoras.

O grande problema das aulas de literatura está, então, não no cânone, mas, sim, na imposição da interpretação canonizante como a única válida. Segundo Eagleton (2003), os juízos de valor atribuídos às obras refletem apenas o que é valioso para alguns em situações específicas de acordo com critérios que foram

definidos por grupos sociais privilegiados. Sendo assim, como professores, devemos vencer o preconceito imposto pelas minorias e não reprimir o gosto dos nossos alunos. Afinal, uma criança pode não compreender Bram Stoker, mas se apaixonar pelo universo mágico de Stephenie Meyer. Em vista disso, defendo que devemos valorizar a leitura que os adolescentes fazem por conta própria abrindo espaço, na escola, para que essas sejam utilizadas como incentivo à leitura de obras tidas como mais “relevantes”.¹

Segundo Samuel (2007), o público leitor de *best-sellers*, ao contrário do que se pensa, é exigente, inteligente e difícil de satisfazer. Afinal, para que uma obra entre na lista dos “mais vendidos”, deve constar nela muito romantismo, boas intrigas, corte cinematográfico, suspense e sexualidade. Em vista disso, fica claro que obras com esse alcance não devem ser desvalorizadas.

Sobre a leitura de *best-sellers*, Abreu (2006) comenta:

Se tantas pessoas os compram e os lêem é porque julgam que são produções literárias de alto valor, ou porque se divertem e se emocionam ao lê-los. Entretanto, como você já deve saber, a opinião de professores e intelectuais sobre eles não é das melhores. Quando se trata dos melhores livros do século, os eruditos esforçam-se para lê-los e, sobretudo, para ter o que dizer sobre eles, pois isso é sinal de distinção e os coloca no topo da intelectualidade. Quando se trata de *best-sellers*, ocorre justamente o inverso: dizem, galhardamente, que não leram e que, mesmo assim, não gostam (ABREU, 2006, p.18).

Por consequência disso, é comum, na academia, haver pessoas que depreciam os *best-sellers* apenas porque foram ensinadas que algumas obras são importantes para a sua formação pessoal e outras não. Sendo assim, muitos lêem Dan Brown, por exemplo, e não admitem gostar. Ou, sem nem mesmo lerem Paulo Coelho, afirmam o quanto a sua literatura é inferior. Infelizmente, são essas pessoas que se tornam professores de literatura e, muitas vezes, no ambiente sala de aula,

¹ Quando se sugere a incorporação dos *best-sellers*, não se desconsidera a dimensão do mercado, o forte apelo da publicidade. Seria o caso de *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, *Hobbit*, *Crepúsculo*, *Código da Vinci*, *O Alquimista*, etc. O foco se desloca da produção para perguntar pela natureza da obra e pela forma de leitura. Nos exemplos acima citados, temos obras de diferentes níveis de complexidade e que foram muito vendidas. Note-se que a denominação *best-seller* indica a quantidade de obras vendidas e a consequente popularidade de um autor e de um título. Não se pode avaliar e condenar uma obra por que ela foi muito vendida. Parece-nos que se deve ler a obra sem preconceito elitista. Ao mesmo tempo, a pergunta talvez deva incidir sobre o que o leitor busca na obra lida. O que o leitor do *best-seller* busca na obra lida?

constroem o caminho inverso do aqui proposto, desvalorizando as leituras dos seus alunos. A escola deve ensinar a ler e a gostar de literatura e não apenas ensinar o que os alunos devem dizer a respeito de determinados livros e autores, afinal devemos formar leitores maduros e independentes.

Todavia, a valorização dos *best-sellers* pode ser feita de modo a aproximar os alunos da obra clássica, já que essa não pode ser esquecida, tendo em vista que as instâncias de legitimação definem o que pode ser exigido em exames de seleção, por exemplo. Sendo assim, nós, professores, ao desejarmos que uma leitura seja feita porque é importante, devemos fazer o possível para transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso para os nossos alunos. Isso, certamente, pode ser feito por intermédio dos *best-sellers*. Dessa forma, estaríamos valorizando a leitura dos alunos e, ao mesmo tempo, apresentando-lhes novas obras, as quais serão úteis para a sua formação. Afinal, são necessárias diferentes leituras para a formação de um leitor.

As atividades de aproximação elaboradas por mim que serão descritas nesta dissertação foram colocadas em prática em três turmas de oitava série, tendo em vista que é nessa fase escolar que muitos alunos desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola (PCNs, 1998). Segundo os PCNs referentes ao Ensino Fundamental, entre as críticas que se fazem ao ensino tradicional, está a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos. Em vista disso, a valorização das suas leituras é essencial para que os seus interesses sejam contemplados. Ainda de acordo com este documento, no processo de leitura de textos escritos, espera-se que os alunos sejam capazes de selecionar textos de acordo com os seus gostos e necessidades. Diante disso, pergunto-me: se os próprios documentos oficiais esperam que os alunos leiam textos de acordo com os seus interesses, por que a escola não abre espaço para as suas leituras de preferência?

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais (PCNs, 1998, p. 73).

No parágrafo citado acima, nota-se, claramente, a intenção de aproximar a leitura realizada espontaneamente pelo aluno da leitura realizada na escola. Logo, esse é o objetivo principal desta dissertação.

2.4 AS OBRAS NÃO-CLÁSSICAS: IMPOSSÍVEL NÃO CHORAR

A produção cultural contemporânea organiza-se segundo a lógica do mercado. Para que os autores alcancem a independência financeira, devem tornar a cultura apreensível, ou seja, evitar os assuntos de difícil assimilação, satisfazendo, assim, um grande número de pessoas e gerando maior lucro. O leitor comum apropria-se do livro como um produto e, em vista disso, esse não pode lhe apresentar resistência, já que a leitura difícil causa inquietude. Por consequência, obras que servem a um mesmo gosto-padrão são constantemente lançadas. Nelas, estão presentes as velhas artimanhas maniqueístas: final feliz para os bons de espírito e sanção negativa para os perversos.

Diante deste mercado capitalista, cabe aos autores escolherem se buscam a emancipação artística, mantendo a originalidade dos seus escritos (sem retorno financeiro) ou submetem-se às exigências do público leitor. Assim, nasce a oposição entre erudição e trivialidade. Essa dicotomia pode ser observada, por exemplo, quando uma obra é adaptada para o cinema. Se a obra é um *best-seller*, a história permanece essencialmente inalterada, uma vez que o mais importante é o conteúdo. Já com a literatura culta, o processo é contraproducente. Na transcodificação do código verbal ao não-verbal, as propriedades da obra são patentemente alteradas, já que a escrita lhe atribui o valor estético.

Diante dessas considerações, defino *best-seller* como a obra produzida com vistas ao jogo econômico. Além do grande número de exemplares vendidos, essa literatura de massa é caracterizada como um tipo de narrativa ficcional que se enquadra nitidamente dentro de um gênero literário. Segundo Reimão (1996), há três abordagens interessantes para essa literatura. A primeira é denominada “teoria do degrau” e contribui para a pesquisa feita nesta dissertação. Segundo o autor, a paraliteratura é uma etapa na preparação do leitor para capacitá-lo posteriormente a uma leitura qualitativa, ou seja, não deve ser depreciada. Infelizmente, o homem

contemporâneo perde noção das suas vontades na medida em que o mercado cria as suas necessidades através da mídia, que divulga as mercadorias tornando-as desejáveis. Diante disso, os leitores devem estar conscientes de que as qualidades veiculadas a uma obra pela cultura não são as mesmas atribuídas a ela individualmente. É necessário, antes de tudo, lê-la para, então, poder julgá-la.

Na contemporaneidade, é evidente que à literatura destinada ao escapismo foi reservado um lugar de destaque. A partir do século XIX, há categorias que se destacaram: o romance policial, a ficção científica, as narrativas de aventuras e o romance romântico. Atualmente, ao observar as leituras feitas pelos meus alunos, percebo que os *best-sellers* que apresentam, no enredo, a união dessas categorias são bem recebidos. Romances românticos dotados de aventura e, algumas vezes, de ficção científica, são lidos pelos adolescentes. Nicholas Sparks e John Green são ótimos exemplos de autores que atingem um público heterogêneo em todo o mundo, atraindo adultos e adolescentes ao englobar, em uma única história, diferentes categorias. Além disso, as obras de ambos foram adaptadas para o cinema.

O último livro de Nicholas Sparks adaptado para a versão cinematográfica, “*Um Porto Seguro*” (*Safe Haven*), apresenta a história de Katie, uma mulher misteriosa que, com a intenção de fugir de problemas pessoais, muda-se para uma pequena cidade na Carolina do Norte. A personagem evita qualquer laço pessoal até conhecer Alex, um viúvo com dois filhos pequenos, e Jô, uma simpática vizinha. Com o auxílio da nova amiga, Katie consegue se desvencilhar do seu passado sombrio (um marido agressivo que a perseguia) e iniciar uma linda história com Alex, encontrando, no amor, o seu refúgio. Até este momento, a história parece ser como muitas outras, afinal, o bem triunfa (os filhos de Alex aceitam Katie e todos estão felizes) e o marido de Katie (que representa o vilão) é preso, recebendo a sanção negativa. Todavia, ao término da história, descobrimos que Jô, a amiga que sempre esteve por perto aconselhando Katie, é, na verdade, o espírito da falecida esposa de Alex, que estava zelando pelo bem da sua família. Dessa maneira, Nicholas Sparks alcança o seu objetivo: fazer os seus leitores emocionarem-se.

O mesmo ocorre com a obra “*A culpa é das estrelas*” (*The fault in our stars*), de John Green. A história é narrada por uma paciente com câncer de 16 anos, Hazel Grace. A jovem é forçada, por seus pais, a participar de um grupo de apoio, onde se apaixona por Augustus Waters, de 17 anos, também com câncer. Ambos vivem um

belo romance, o que faz com que Hazel tenha forças para viver, entretanto, em um momento não esperado, Augustus morre, trazendo à tona a dura realidade. Durante a narrativa, as descrições levam o leitor a emocionar-se. Hazel sofre com um câncer na tireóide que evoluiu para uma metástase no pulmão. Sendo assim, ela tem que andar com um cilindro de oxigênio e com uma cânula no nariz para conseguir respirar. Já Augustus, por consequência do osteosarcoma, teve uma de suas pernas amputada, ou seja, os dois acreditam ser bombas-relógio. Mesmo nessas condições, juntos, eles aproveitam o pequeno infinito que a vida lhes reserva. É impossível que um leitor comum não se emocione diante destas narrativas e, por consequência, ambas são consideradas *best-sellers*.

Muniz Sodré, em sua obra *“Teoria da Literatura de Massa”*, afirma que a literatura está dividida em duas partes distintas: a literatura culta e a literatura de massa. As obras produzidas pelos autores Nicholas Sparks e John Green fazem parte dessa segunda, a qual, segundo o autor, surgiu por consequência da necessidade das obras clássicas serem adaptadas, visto que, com o advento da escolarização, as obras deixaram de ser exclusivas da elite. Todavia, apenas as obras que pertencem à literatura culta são aceitas pela comunidade escolar, pois a literatura de massa é controlada pelas leis do mercado. É comum que nós, professores, ao recebermos a tarefa de escolher as leituras obrigatórias de nossos alunos, sermos avisados de que obras não clássicas não serão aceitas, visto que essas são lidas pelos alunos fora do ambiente escolar. Contudo, o importante dessa literatura é o seu intuito de mexer com as emoções do leitor, e isso é necessário para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno.

Umberto Eco, em sua obra *“O Super-homem de Massa”*, argumenta que o romance popular é voltado para consumidores que usam a literatura como forma de evasão e reafirmação social. Por conseguinte, esse tipo de romance é dotado de lugares comuns e personagens pré-fabricados que provocam no leitor o reconhecimento. Para a crítica acadêmica, essa característica pode ser negativa, entretanto, no meio escolar, essa pode ser útil para que seja possível aproximarmos o aluno da literatura. Afinal, nada pode ser mais atrativo para adolescentes do que o reconhecimento. Percebo isso claramente ao observar a emoção dos meus alunos ao descreverem os seus livros preferidos: *“Crepúsculo”*, de Stephenie Meyer, *“Jogos Vorazes”*, de Suzanne Collins, e *“Minha Vida Fora de Série”*, de Paula Pimenta.

Essas três histórias são apresentadas por narradores em primeira pessoa com os quais os adolescentes se identificam e, por consequência, envolvem-se. Esses personagens-narradores não são, segundo Eco (1991), nem completamente boas e nem completamente más, o que permite que passem por diversas situações, provocando, no leitor, emoções distintas. Além disso, todos os nós são desatados ao longo da narrativa para que, no final, ocorra a catarse. Eco denomina esse romance de “romance de consolação”, visto que a trama não deixa conflitos a resolver (mesmo que tenha apresentado muitos conflitos ao longo da narrativa). O autor chama essa estrutura de sinusoidal: durante toda a trama, há várias tensões e vários desenlaces.

Outro recurso que, segundo Eco, está presente no romance de consolação é o *kitsch*, vocábulo que se refere à adulteração da arte. Em outras palavras, o autor afirma que esse tipo de romance tem a intenção de exacerbar as emoções do leitor, ou seja, provocar um efeito sentimental. Diante dessas características aqui expostas e presentes no romance popular, concluo que o principal objetivo dos escritores desse gênero é proporcionar a satisfação ao leitor. Afinal, caso contrário, o escritor não será recompensado.

Uma obra só se tornará um *best-seller* se estiver na lista dos mais vendidos e isso acontecerá apenas se os leitores comuns forem capazes de emocionarem-se ao lê-los. Para alguns, o fato de um livro estar fazendo sucesso (estar na lista dos mais vendidos) pode ser uma propaganda positiva; para outros (críticos de arte, por exemplo), pode ser uma propaganda negativa. Diante disso, temos que ter em vista que a literatura de massa é controlada pelas leis do mercado, mas nem sempre é desprovida de valores estéticos e sociais.

Sendo assim, não há problema em os alunos servirem-se da literatura de massa. O problema apareceria se eles apenas se detivessem a essa literatura. A motivação dos alunos ao lerem deve ser levada em consideração por nós, professores, pois só assim estaremos lhes compreendendo e poderemos auxiliá-los. A nossa tarefa é desenvolver a capacidade de leitura do aluno, tirando-o de sua zona de conforto e fazendo com que ele se aventure em gêneros desconhecidos.

3 POSICIONAMENTO TEÓRICO E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

3.1 DEVER DO PROFESSOR DE LITERATURA: LEVAR O ALUNO A “PROFANAR” A ARTE

Em seu livro “*Profanações*”, Giorgio Agamben (2007) expõe o conceito de “profanar” partindo de significados consagrados pelos juristas romanos. Profanar é restituir ao homem algo considerado a ele indisponível. Após ser restituído, o que era, na antiguidade, considerado sagrado por pertencer somente aos deuses, tornava-se profano. Porém, para que isso pudesse ocorrer, alguém deveria cometer um ato que violasse essa indisponibilidade. Esse ato é chamado de *sacrílego*.

Após o ato sacrílego ser cometido, o que era sagrado tornava-se puro, ou seja, desvinculado da sua destinação aos deuses. Sendo assim, para o homem ter acesso a algo sagrado, era necessário que ocorresse uma violação, dessa forma, o uso não era algo natural, pois para “usar” era necessário “profanar”.

Os conceitos expostos por Agamben (2007) me levaram a reflexões a respeito do distanciamento entre as obras clássicas e os indivíduos, pois muitos as consideram inacessíveis e desinteressantes. Na escola em que leciono, é comum escutarmos comentários depreciativos sobre as leituras obrigatórias indicadas pelos professores. Os alunos consideram-nas fora do contexto em que vivem, já que estão acostumados a ler obras dotadas de fácil linguagem, as quais são narradas por jovens como eles e têm como tempo a atualidade. Sendo assim, para que eles possam atribuir sentido às obras complexas, é necessário profaná-las e isso só pode ser feito através de um ato sacrílego.

Segundo Agamben (2007), uma das formas simples de profanação ocorria através do contato. Bastava que os participantes do ritual de consagração tocassem as carnes sacrificadas e essas se tornavam profanas, ou seja, havia um contágio profano. Isso me levou a crer que – adequando essa teoria à atualidade e ao contexto escolar – basta que o indivíduo que considera a arte inacessível a toque para que essa volte a tornar-se pura, ou seja, pertencente ao seu domínio. Em vista disso, cabe a nós, professores, possibilitarmos ao aluno o contato à arte, ou seja, o

contato profanatório. Entendo por contato a experiência estética, aquela em que o aluno deve tocar a arte e ser contagiado por ela.

Partindo dessa abordagem teórica, o objetivo aqui é apresentar uma proposta de ensino que tenha como foco a mediação entre as obras clássicas e o aluno. Escolhi elaborá-la para uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, pois penso que o aluno deve se apropriar dos clássicos para que, então, possa enfrentar as aulas de literatura do Ensino Médio. Afinal, vestibulares e concursos exigem alunos criativos e subjetivos, apesar de a escola agir contrariamente e retirar-lhes toda a criatividade, impedindo-lhes de construir os seus próprios sentidos nas atividades de leitura e de escrita. É claro que as atividades propostas poderão ser adaptadas para os anos iniciais, os quais – como lembrei no primeiro capítulo – também possuem grandes problemas de distanciamento entre a arte e o aluno.

3.2 NÃO SÓ ALUNOS, MAS, TAMBÉM, ADOLESCENTES

Contardo Calligaris (2009), em sua obra “*A Adolescência*”, apresenta os jovens a partir de uma metáfora. Para isso, ele solicita que o leitor imagine que, ao sofrer um acidente de avião, teve de aterrissar em uma floresta selvagem junto aos outros tripulantes. Nesse local, são acolhidos por uma tribo de índios que nunca encontraram homens modernos. Sendo assim, é necessário entrosar-se com os usos e com os costumes da nova tribo (desde a linguagem até o entendimento dos valores da sociedade), já que farão parte dela.

Após doze anos, é provável que os homens modernos já se sintam integrantes da tribo, visto que falam corretamente a língua e conhecem as suas leis. Além disso, é evidente que esses tenham procurado praticar outras atividades com grande empenho para sobressaírem-se, entretanto, nessa altura, os anciões da tribo comunicam o seguinte: talvez esses homens não tenham perícia suficiente para competir de igual para igual com os outros membros e, por conseguinte, devem aguardar mais dez anos. Naturalmente, os novos habitantes sentirão raiva, ojeriza, desprezo e rebeldia.

Assim como esses novos integrantes da tribo indígena imaginada pelo leitor, os adolescentes sentem rebeldia e raiva. Isso ocorre porque se sentem maduros o suficiente para viver uma vida adulta, porém, são impedidos por aqueles que os protegem. Em vista disso, utilizo a metáfora exposta por Calligaris para compreender os meus alunos. Ao longo das aulas, percebo a ojeriza e o desprezo dos educandos quando tentamos ensiná-los algo que, segundo eles, já é do seu domínio.

Aos doze anos, a maioria dos jovens está concluindo o Ensino Fundamental, portanto, é capaz de interpretar e de escrever textos de diferentes gêneros textuais. Além disso, no Colégio João Paulo I, todo o conteúdo gramatical é exposto a eles neste ciclo. Por consequência disso, é comum nós, professores de língua materna, sermos questionados. Perguntas como “*Por que eu preciso aprender sintaxe se já sei escrever?*” ou “*Eu sei português, por que tu tornas ele difícil?*” são recorrentes. Diante desses questionamentos, ministrar aulas de língua materna torna-se uma tarefa difícil, pois, como os jovens pensam da mesma forma, é comum que se unam e passem por um período de contestação aguda. Segundo Calligaris, é comum que os adolescentes inventem e tentem impor meios de obter reconhecimento totalmente inéditos.

Nos primeiros doze anos, as crianças aprendem que há dois pontos nos quais importa se destacar para chegar à felicidade e ao reconhecimento pela comunidade: as relações amorosas e o poder no campo produtivo, financeiro e social. Em outras palavras, eles aprendem que há duas qualidades que são cruciais para se fazer valer em nossa tribo: é necessário ser desejável e invejável. Percebo que a sala de aula passou a ser o local onde eles desejam ser reconhecidos como adultos, já que, no meio escolar, convivem com demais indivíduos da mesma faixa etária e, ao mesmo tempo, são oprimidos pelos professores que os impedem de serem autônomos. Ora, se um sujeito é reconhecido como adulto e responsável na medida em que vive e se afirma como independente, é complicado, para ele, que os pais e professores impeçam a sua autonomia, afirmando que lhe falta maturidade.

Diante da falta de maturidade, os professores precisam exercer o mais difícil desafio: escolher as leituras que os alunos terão que realizar ao longo do ano letivo. É evidente que, aos doze anos, os meus alunos já tenham as suas preferências literárias, entretanto, cabe a mim escolher, no início de cada trimestre, três leituras obrigatórias. Como professora, considero essa a tarefa mais difícil e, por

consequência disso, desenvolvo este trabalho a procura da resposta para a seguinte questão: como fazer com que os meus alunos se sintam interessados pelas leituras indicadas por mim?

Assim como os meus alunos acreditam que dominam grande parte do conteúdo que está sendo exposto nas aulas de Língua Portuguesa, nas aulas de Literatura, não é diferente. Todos sentem ojeriza quando lhes é imposta uma leitura, já que afirmam ter diversas outras mais interessantes a serem contempladas. A partir disso, acredito que selecionar textos é uma tarefa complexa, já que os programas escolares determinam a seleção de textos de acordo com os fins educacionais. Na escola em que leciono, obras de fácil fluência de leitura devem ser escolhidas para os anos iniciais e, para o Ensino Médio, devemos indicar aquelas que ratificam determinados valores, entretanto, acredito que não são essas as obras ideais para o letramento literário e o amadurecimento do aluno leitor.

Segundo Rildo Cosson (2012), em sua obra *“Letramento Literário”*, antigamente, o professor só precisava seguir o cânone. Entretanto, esse mantra deixou de funcionar quando o cânone passou a ser intensamente questionado nas universidades, denunciando preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros aspectos, na sua formação. Diante disso, é possível pensarmos que o melhor poderia ser nos concentrarmos na defesa da contemporaneidade dos textos como critério adequado para a seleção da leitura escolar, porém acredito que haveria uma grande facilidade de leitura, já que os meus alunos estão acostumados a ler os atuais *best-sellers*. Sendo assim, defendo que o ideal deve ser a proximidade entre as duas direções: nós, professores de língua e literatura, devemos fazer com que os alunos leiam e interessem-se pelos clássicos a partir das leituras contemporâneas, a qual é do agrado dos jovens. Segundo Cosson (2012), *aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado e a uma atitude sacralizadora das obras literárias*. Como professores de adolescentes, devemos conhecer o “mundo” em que esses estão inseridos, apropriando-nos das leituras das quais eles usufruem.

Em vista disso, ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural da sua comunidade, e também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos. É necessário que nós ampliemos a diversidade de leituras indicadas na sala de aula, buscando a

discrepância entre o conhecido e o desconhecido e o simples e o complexo. *É assim* “que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e de conhecimentos singulares” (COSSON, 2012).

3.3 AS CARACTERÍSTICAS QUE TORNAM UMA OBRA LITERÁRIA AGRADÁVEL PARA OS ADOLESCENTES

Em 1984, o escritor Italo Calvino foi convidado para participar de um ciclo de seis conferências que se desenvolveram na Universidade de Harvard, em Cambridge. Sendo a escolha do tema inteiramente livre, escolheu tratar de alguns valores literários que mereciam ser preservados no curso do próximo milênio. Ao ler essas conferências, não pude deixar de relacioná-las com os diversos comentários que escuto dos meus alunos em sala de aula. Passei a fazer relações a partir do momento em que li o título da obra em que estão compiladas as conferências: “*Seis Propostas para o Próximo Milênio*”.

O milênio a que Calvino se refere é o milênio em que estamos vivendo, o milênio em que se discute o destino da literatura e do livro. Observo que, apesar de os meus alunos sempre estarem com aparelhos eletrônicos em suas mãos, o objeto-livro não deixou de acompanhá-los. Em vista disso, a questão que as conferências de Calvino me suscitaram é: em plena era da tecnologia, o que faz com que os alunos continuem interessados pela literatura neste novo milênio? Assim, procurei analisar a obra de Calvino com o intuito de compreender quais são as características que tornam uma obra literária agradável para os meus alunos, já que, tendo esse conhecimento, eu posso colocar em prática a minha ideia: aproximar os alunos das obras clássicas através do intermédio das obras que lhes agradam.

Entre os valores tratados por Calvino, está a *leveza*. Ele argumenta a favor da leveza, subtraindo o peso à estrutura da narrativa e à linguagem. Para ele, cada vez que o reino do humano parece condenado ao peso, deveríamos voar para outro espaço, considerando o mundo sobre outra lógica, outros meios de conhecimento. Para explicar a razão que o leva a considerar a leveza antes um valor que um defeito, cita as obras do passado em que reconhece o seu ideal de leveza. Calvino

pensava nos valores literários que deveriam ser preservados no futuro. Nós, professores do “futuro”, deveríamos levar os nossos alunos ao contato com as obras que possuem esses valores. Entretanto – no ambiente sala de aula – podemos observar que os livros lidos pelos alunos de forma espontânea e, por isso, considerados pela escola superficiais são, sim, dotados dos valores ditos essenciais por Calvino.

Para responder a alguns questionamentos meus a respeito do hábito de leitura dos meus alunos, solicitei a eles que respondessem a um questionário. Ao analisar as respostas dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, não tive surpresas. Os livros mais citados entre os preferidos foram os da série “*Harry Potter*”, de J. K. Rowling, e os do escritor de *best-sellers* Nicholas Sparks. A semelhança entre os livros citados está no ideal citado por Calvino: a leveza. Dotado de um universo mágico, “*Harry Potter*” é a interpretação do mundo através de outro ponto de vista. Através da leitura da série, os alunos adquirem diferentes conhecimentos de mundo de uma forma menos pesada do que a realidade os mostraria. Os livros de Nicholas Sparks, apesar de possuírem temáticas dolorosas, como “*Noites de Tormenta*”, “*Querido John*” e “*Diário de uma Paixão*”, são narrados através de uma linguagem simples, sentimental e, por sua vez, leve. Outros livros, como “*Pollyana*”, de Eleanor Porter, foram citados, mostrando, da mesma maneira, o interesse dos adolescentes pelas narrativas onde o mundo é considerado por outra lógica, já que a personagem principal, Pollyana, inventa “o jogo do contente”. O objetivo do jogo é procurar o lado bom de tudo que parece, à primeira vista, ruim.

“Aprecio muito a série de livros “Harry Potter”, pois a leitura dessa série foi um dos fatores que me motivaram a ler mais. Gosto muito de ficção e de fantasia. Imaginar como seria o mundo com magia me diverte.” (13 anos)

“Meu livro favorito é “Querido John”, de Nicholas Sparks, porque o autor consegue transmitir diversos valores de vida, tais como respeito, insistência e fidelidade, além de ser uma história envolvente.” (14 anos)

“Meu livro favorito é “Pollyanna”, porque é uma história que leio desde pequena e, a cada leitura, aprendo coisas novas.” (14 anos)

Os livros escolhidos pelos alunos não só são dotados de leveza, como também de *rapidez* e de *exatidão*, dois outros valores citados por Calvino. Os adolescentes do novo século – o século da velocidade – prezam a agilidade, a mobilidade e a desenvoltura. Para eles, o texto não precisa ser necessariamente curto (com poucas páginas), mas objetivo. Os livros apreciados são aqueles em que ocorre uma sucessão de acontecimentos em que há uma série de obstáculos a superar.²

Na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, percebe-se o desagrado dos alunos em relação às leituras obrigatórias indicadas pela escola. Até a 8ª série do Ensino Fundamental, as leituras indicadas são, em sua maioria, leves, rápidas e exatas, entretanto, as leituras indicadas a partir do Ensino Médio são canônicas ou são as mesmas indicadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste ano, por exemplo, durante o primeiro trimestre, os alunos da 7ª série leram a obra “*O Cão de Baskervilles*”, de Arthur Conan Doyle, enquanto os alunos da 1ª série (ensino médio) leram “*Auto da Barca do Inferno*”, de Gil Vicente.

No questionário, perguntei-lhes se gostam ou não das leituras indicadas pela escola; as respostas (abaixo) podem comprovar o desgosto com as leituras menos ágeis. A obra de Arthur Conan Doyle recebeu elogios, o que se explica pela rapidez nos acontecimentos e pelo fato da participação do leitor ser sempre necessária para que a narrativa flua e para que o narrador consiga vencer os obstáculos impostos a ele. Já a obra “*Auto da Barca do Inferno*”, apesar de curta, suscitou reclamações, principalmente em relação à linguagem. Os alunos da 8ª série leram “*Capitães de Areia*”, de Jorge Amado, o que causou estranhamento para muitos, já que o livro é escrito de maneira crua – menos leve – e apresenta uma temática considerada, por muitos, forte, além de ser repleto de digressões.

² Note-se que o enredo das obras é importante para o envolvimento do leitor. Considerando o problema da adolescência, tal como apresentamos anteriormente (Cf. CONTARDO CALLIGARIS), um tema importante é a dificuldade do aluno se inserir e ser aceito por um grupo. Essa questão é uma constante nas obras aqui abordadas. O caso de Harry Potter é exemplar. Um menino órfão, comum, que se descobre mágico e tem a partir daí uma redefinição de vida e identidade. Sua irrelevância no cotidiano do mundo dos *trouxas* (não mágicos) é alterada por um papel fundamental na história da comunidade dos bruxos. Outro aspecto relevante é pensar que as obras preferidas pelos alunos trazem à tona muito sofrimento. Ou seja, a *leveza* não se confunde com superficialidade ou com negação de experiências de peso; ela traz a possibilidade de saltar com leveza o peso da realidade sem se deixar petrificar pela dor.

“Sim, pois eu gosto muito de ler e de entender o que o “autor” estava pensando ao escrever. Gosto de ler qualquer história, mas gosto mais quando os livros expressam sentimentos e pensamentos próprios do narrador.” (13 anos – 8ª série)

“Eu costumava gostar, mas as últimas leituras obrigatórias (este ano) foram um pouco decepcionantes, porque, além de cansativas, não conseguiram causar um grande impacto sobre mim.” (14 anos – 1º ano)

“Não, pois não costumam ser histórias que prendem o leitor, e sim histórias que são julgadas como difíceis de serem compreendidas, o que facilita as avaliações dos professores.” (14 anos – 1º ano)

Não podemos afirmar que o século XXI é o século da tecnologia e, por consequência, do fim do objeto-livro e da literatura. Os adolescentes entendem a literatura como um prazer, assim como assistir a um filme. Além disso, atribuem um grande valor à obra literária, percebendo que as adaptações para o cinema são interpretações dos diretores e, nem sempre, têm o mesmo valor da obra literária.

“Eu achei a adaptação para o cinema da obra “Crepúsculo” pior, pois me decepcionei. Minha imaginação é completamente diferente do filme. Eu acho isso ruim, pois, de certa forma, o filme é a interpretação do diretor sobre o livro. Acho que cada pessoa tem que ter o seu ponto de vista e não se deixar influenciar pelo filme.” (13 anos – 8ª série)

“Assisti a vários, mas o que mais me marcou foi o filme baseado no livro “Querido John”, já que, embora tenham sido bastante fiéis à mensagem do livro, mudaram detalhes essenciais. Porém, vendo por outro ângulo, no caso do “Diário do Vampiro”, a versão televisiva é muito melhor. Então, suponho que isso depende de cada obra.” (14 anos – 1º ano)

“Já assisti a diversas adaptações cinematográficas de livros e, em todos os casos, o filme foi pior que a obra literária. Os livros oferecem profundidade e riqueza de detalhes inigualáveis, sendo praticamente impossível produzir um filme que os supere.” (15 anos – 1º ano)

Calvino cita, em sua conferência, dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura, ou seja, quando lemos o trecho de um romance, somos levados a ver a cena.

Alguns alunos afirmaram terem sentido decepção ao assistirem à adaptação, pois haviam imaginado a história de maneira diferente. Em vista disso, concluo que as obras lidas por eles eram dotadas do quarto e do quinto valor citado por Calvino: *a visibilidade e a multiplicidade*.

Ao ler, o leitor fantasia, sonha, imagina e esse é um dos motivos dos alunos rejeitarem as leituras obrigatórias indicadas pela escola ao chegarem ao Ensino Médio, pois – ao terem as suas leituras dirigidas, ou seja, ao terem que responder a questões onde apenas uma interpretação é correta – sentem que estão tendo a livre imaginação/interpretação tolhida pelos professores e não entendem isso como correto.

Diante disso, constato que as obras que os meus alunos lêem por vontade própria também podem ser dotadas destes cinco critérios citados por Calvino, ou seja, elas também têm qualidades que, muitas vezes, são percebidas apenas nas obras clássicas. Logo, pode haver valor em um best-seller. Em vista disso, o melhor é fazer uso dessas leituras e qualidades para exercer a mediação entre os alunos e as obras consideradas por eles complexas. Para isso, analiso a seguir as três obras mais lidas por eles durante o ano de 2013.

3.4 DO BEST-SELLER À OBRA CLÁSSICA

Em meu trabalho de conclusão de curso, elaborei atividades para aproximar o aluno e a arte. Entretanto, tomei como objeto de estudo alunos de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre, onde realizei o estágio de docência. O distanciamento entre a arte e o aluno se dá - na escola pública - pois ele a considera inacessível, distante da sua realidade. Já na escola particular, o problema não deixa de ser o mesmo. Apesar dos alunos lerem uma quantidade muito maior de livros por ano, ao iniciarem o Ensino Médio, são distanciados das obras literárias, pois, normalmente, as consideram complexas, pois a sua temática parece distante da realidade dos alunos, e os professores apresentam apenas uma interpretação da obra como correta, o que prejudica a imaginação do aluno e impede que ele realize uma leitura produtiva.

Em ambas as escolas, no Ensino Médio, a arte é considerada inacessível pelos alunos, porém, por motivos diferentes. Sendo assim, as atividades de aproximação são necessárias para ambos os contextos, pois a leitura das obras clássicas é fundamental.

Tendo em vista o conteúdo, a estrutura e as características dos livros lidos pelos meus alunos, posso, então, pensar de que maneira poderei aproximá-los das obras clássicas, estabelecendo, assim, o contato e, por conseguinte, a profanação. Como todos, de algum modo, já têm acesso à literatura contemporânea (a qual é dotada das características citadas por Calvino) usá-las-ei como objeto de mediação. As atividades que irei propor partirão da análise das obras contemporâneas para que os alunos tornem-se leitores maduros capazes de usufruir das obras clássicas, atribuindo a elas sentido. Sendo assim, durante o primeiro trimestre do ano de 2013, procurei observar os seus hábitos de leitura, já que muitos carregam livros consigo para que esses sejam lidos ao término das provas ou das atividades.

A primeira observação de relevância que pude fazer é: os alunos não possuem uma grande diversidade de gostos literários, pois muitos lêem os mesmos romances. A segunda observação relevante foi que grande parte dos livros lidos pelos meus alunos é escrita em 1ª pessoa. Sendo assim, durante as férias de inverno, procurei ler os romances escritos em 1ª pessoa pelos quais os meus alunos mostraram ter interesse: “*Crepúsculo*”, de Stephenie Meyer, “*Minha Vida Fora de Série*”, de Paula Pimenta, e “*Jogos Vorazes*”, de Suzanne Collins. Para minha surpresa, não me deparei com romances modernos: a estrutura e os personagens não se diferem dos apresentados nos antigos romances folhetinescos. As protagonistas femininas das três primeiras obras citadas são também as narradoras da história, têm características psicológicas semelhantes e passam pelas mesmas situações.

Bella e Priscila (narradoras protagonistas das duas primeiras obras citadas) são filhas de pais separados e iniciam a história tendo de mudar de cidade durante a adolescência, o que acarreta uma série de consequências na vida de ambas. Para as personagens, começar a vida em um lugar onde todos já se conhecem e ninguém sabe quem elas são é complicado. Ambos os romances são repletos de angústias e de incertezas da juventude (medo, ansiedade, atração, etc.).

Já a narradora de “*Jogos Vorazes*”, Katniss, é uma jovem que vive em um ambiente hostil. Mesmo tendo de participar dos Jogos Vorazes (uma competição anual transmitida ao vivo pela televisão, em que um garoto e uma garota de doze a dezoito anos de cada distrito são selecionados e obrigados a lutar até a morte) e, por conseguinte, tendo de sair da sua “cidade”, ela não deixa de vivenciar e de descrever todas as angústias de uma adolescente que, apesar de mostrar-se forte, é indefesa.

Após a leitura dessas obras, suponho que todas seguem um mesmo PADRÃO (apresentado no quadro a seguir), assim como seguiam os romances escritos no século XIX.

	ORDEM (SITUAÇÃO INICIAL)
“Crepúsculo”	Bella Swan muda-se da ensolarada Phoenix, Arizona, para a chuvosa cidade de Forks, Washington, para viver com seu pai, Charlie, já que, desde que os seus pais haviam se separado, ela havia se distanciado dele. A chegada de Bella a Forks desperta imensa curiosidade na população local.
“Minha Vida Fora de Série”	Priscila muda-se para Belo Horizonte, pois, com a separação de seus pais, sua mãe precisa refazer a vida, por isso, opta por morar mais próximo de sua família. Ela não aceita bem a mudança, dificultando a sua adaptação à nova vida.
“Jogos Vorazes”	Katniss Everdeen mora no Distrito 12 com a mãe e a irmã, quatro anos mais nova. Ela perdeu o pai em uma explosão numa mina de carvão, quando tinha onze anos, e sustenta sua família caçando ilegalmente na floresta, junto com seu melhor amigo, Gale.

	DESORDEM (CLÍMAX)
“Crepúsculo”	Bella descobre que o rapaz pelo qual se interessou desde o primeiro dia de aula, Edward, é um vampiro, mas que não se alimenta de sangue humano, apenas de sangue animal. Ela sente grande fascínio pelo rapaz, apesar de saber que essa paixão poderia trazer graves consequências para a sua vida.
“Minha Vida Fora de Série”	No clube da cidade, Priscila começa a perceber que BH não é tão ruim. Ela começa a paquerar o rapaz mais bonito do clube, Marcelo, porém é ele que lhe proporciona a sua primeira desilusão,.
“Jogos Vorazes”	No dia do sorteio do jovem que iria competir nos Jogos Vorazes, a irmã mais nova de Katniss é selecionada para participar, mas ela se oferece para ir em seu lugar. O outro tributo do Distrito 12 é Peeta Mellark, o filho do padeiro, que tem a mesma idade de Katniss e estuda na mesma escola que ela. Durante uma entrevista, Peeta revela o seu amor não correspondido pela jovem. A garota acredita que a atitude dele faz parte de sua tática para conseguir patrocinadores e resolve assumir que também gosta dele.

	ORDEM NOVAMENTE (DESFECHO)
“Crepúsculo”	Após ter fugido de vampiros predadores, Bella segue para um Hospital em Phoenix, de onde a mãe tenta convencê-la a voltar para a sua cidade natal. A menina rejeita a ideia, pois namora agora com Edward e não o quer deixar. A história termina com ambos dançando na formatura da escola.
“Minha Vida Fora de Série”	Apesar de Marcelo ter proporcionado à Priscila uma desilusão, ela conhece Rodrigo: o jovem com o qual sempre sonhou. A história termina no momento em que Priscila não só está bem com os novos amigos e com a sua nova cidade, mas, também, consigo mesma.

“Jogos Vorazes”	Quando Katniss e Peeta são os dois últimos tributos vivos, os idealizadores dos Jogos mudam as regras e dizem que apenas uma pessoa poderá vencer a competição. Ao invés de competir para ver quem sai vitorioso, ambos concordam em cometer suicídio simultaneamente ingerindo amoras envenenadas, pois não queriam conviver com o fato de terem matado um ao outro e tinham esperança de que a Capital iria preferir dois vencedores ao invés de nenhum. A estratégia funciona, e Katniss e Peeta são declarados vencedores da 74ª edição dos Jogos Vorazes.
-----------------	--

Enquanto, no século XIX, o público-alvo dos romances publicados nos folhetins eram as mulheres e os jovens, hoje não há uma mudança radical. Os interesses de leitura, na verdade, continuam sendo os mesmos (romances românticos), já que não há mudanças drásticas no enredo das narrativas. Então, o que faz com que os alunos leiam com interesse os novos romances e não dêem o devido valor às obras consagradas? Podemos atribuir o motivo ao fato de todos serem narrados em 1ª pessoa?

As obras consideradas modernas, segundo Anatol Rosenfeld (1985), deixaram de ser miméticas, recusando a função de reproduzir ou copiar a realidade empírica, sensível. Na pintura, isso é visivelmente perceptível, entretanto, nas obras literárias, é bem menor o campo das pessoas que se dão conta dessa “modernização”. Em “*Angústia*”, por exemplo, de Guimarães Rosa, o leitor tem que participar da experiência da personagem, já que há uma radicalização do monólogo interior em que há fusão entre os níveis temporais. Sendo assim, ocorre o desaparecimento do narrador.

Diante das observações de Rosenfeld, é possível afirmar que, nos romances lidos pelos meus alunos, o narrador garante a ordem significativa da obra e do mundo narrado. Os personagens são nítidos, de contornos firmes e claros, típicos do romance convencional. O público jovem tem preferência por romances em que a ordem é estabelecida, ou seja, a continuidade temporal não é abalada e há compromisso com o mundo empírico das aparências. Mesmo que o enredo seja fantasioso, a verossimilhança se mantém.

Naturalmente, uma narrativa em primeira pessoa faz com que haja uma maior identificação do leitor com a personagem, e os escritores da atualidade têm usado muito esse artifício. Nas obras analisadas por mim, as personagens femininas possuem características com as quais qualquer mulher é capaz de se identificar, já que todas conseguem ser, ao mesmo tempo, frágeis e superiores. Ao lerem as narrativas em primeira pessoa, as adolescentes sentem-se como se estivessem lendo um diário, ou, até mesmo, sendo aconselhadas por uma amiga.

Para Benjamin (1985), em “*O Narrador*”, a narrativa verdadeira carrega consigo sua utilidade (uma lição de moral, uma indicação prática, uma norma de vida, etc.), ou seja, um objetivo da narrativa é dar conselhos ao ouvinte. Entretanto, na atualidade, está diminuindo a imediatez da experiência, ou seja, a narrativa está afastada do âmbito do discurso vivo. O romance, ao contrário da narrativa, é dependente do livro.

O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história. O romancista segregou-se. O local de nascimento do romance é o indivíduo na solidão, que já não consegue exprimir-se exemplarmente sobre seus interesses fundamentais, pois ele mesmo está desorientado.(BENJAMIN, 1985)

Mesmo que a arte de narrar esteja caminhando para o fim (como afirma Benjamin), pois se torna cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito, os jovens leitores ainda procuram pela narrativa que seja capaz de lhes dar conselhos, ou seja, pela narrativa com a qual possam estabelecer um diálogo de leitura. Os alunos leitores desta faixa etária (13-16 anos) procuram por livros com as quais possam trocar experiências. Por conseguinte, todos os livros analisados são narrados por protagonistas jovens através de uma linguagem simples.

Cabe ressaltar, então, a necessidade de compreender a condição do adolescente que se coloca em um lugar problemático, de alguém que tem corpo de adulto, desejos, vontades, inteligência, linguagem, mas que ainda tem de viver na dependência de pais e de professores. Os livros trazem a descoberta de uma qualidade excepcional ou de um amor, através de uma narração em primeira pessoa

que leva a sério e reconhece a legitimidade em expressar o sofrimento e a dor da fragilidade e da desorientação.

Ao mesmo tempo, como se pode ver a partir de Walter Benjamin, há um forte gosto pela narrativa. De certo modo, assim como no século XIX nos romances folhetinescos, há um resgate da narrativa. Trata-se uma história de aventura, em que a personagem enfrenta riscos, luta pela sobrevivência, tem sentimentos intensos, supera obstáculos aparentemente intransponíveis.

O que é que faz com que o leitor deseje participar das aventuras da literatura? Essa questão, talvez, seja mais para o antropólogo do que para o crítico literário, mas o fato evidente é que as pessoas sempre tenderam a gostar de fazer parte dos perigos fictícios do mundo literário; agrada-lhes deixar a própria segurança e entrar em domínios do pensamento e do comportamento que não são, de modo algum, sempre edificantes. A literatura simula a vida, não para retratá-la, mas para permitir que o leitor dela participe. Ele pode sair de seu próprio mundo e entrar em outro onde pode viver extremos de prazer e de dor, sem ser envolvido em quaisquer consequências. É essa falta de consequência que lhe permite experimentar coisas que, de outra forma, lhe seriam inacessíveis, devido às exigências prementes da realidade cotidiana. Precisamente por que o texto literário não faz nenhuma exigência objetivamente real aos leitores, ele descortina uma liberdade que cada um pode interpretar a seu modo. (ISER, 1999) (grifo nosso)

Wolfgang Iser ajuda a entender o que move o leitor em direção à ficção. O pressuposto central é de que a experiência de leitura da ficção abre ao leitor um vasto universo imaginário. Nesse mergulho, quando se trata de uma boa narrativa, o leitor pode encontrar personagens, ações e conflitos que o afastam de seu cotidiano. Ao arrancar de sua rotina, a literatura apresenta as possibilidades humanas, complexas e pesadas, duras e angustiantes, risíveis e patéticas, degradantes e humilhantes, sofridas e trágicas, etc. Na liberdade com que o leitor mergulha na ficção, ele pode ampliar seus horizontes e retornar enriquecido para vida de todos os dias. Parece-nos, então, que o aluno mergulha na ficção para reencontrar seus próprios problemas e seus desejos, mas reconfigurados na dimensão de uma aventura.

Se os meus alunos já lêem naturalmente *best-sellers* e, a partir deles, formam o seu gosto literário, eu, como professora, iniciei a elaboração de atividade que têm

o intuito de fazer com que os meus alunos tenham interesse pelas obras consagradas, as quais, provavelmente, não lerão fora da escola.

4 CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO EM LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA

Levando em consideração a minha experiência como aluna, os problemas apontados nos capítulos anteriores e a importância da literatura para o leitor, construo uma proposta de ensino que tem como objetivo levar o aluno a amadurecer como leitor. Antes da exposição das atividades e dos seus resultados, irei expor as dificuldades encontradas por mim ao longo da elaboração do projeto.

4.1 ALGUMAS CONFUSÕES SOBRE COMO ENSINAR LITERATURA

Teresa Colomer (2007), em sua obra “*Andar entre livros*”, afirma que a função do ensino literário na escola pode ser definida como a ação de ensinar o que os alunos devem fazer para que consigam compreender um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Os alunos devem entender que o seu amadurecimento como leitor será avaliado e não a sua intimidade, os seus gostos, ou a sua liberdade de escolha, já que isso não pode ser obrigatório. Com base nessa reflexão, saliento que o meu objetivo, como professora, é estabelecer a mediação entre os meus alunos e as obras consideradas complexas por eles para que, assim, possam estender o seu corpus de leitura.

Com a finalidade de alcançar esse objetivo, no segundo semestre de 2013, elaborei e coloquei em prática atividades que têm o intuito de estabelecer essa mediação através das obras literárias com as quais os alunos já se divertem. Inicialmente, deparei-me com algumas dificuldades, as quais comentarei a seguir.

As atividades iniciais foram elaboradas com um princípio motivador, pois, como os meus alunos já são letrados, eles necessitavam de alguém que lhes sugerisse os livros adequados para que, então, se desenvolvessem como leitores, tornando-se maduros. Assim, surgiu a primeira dificuldade, pois eu tinha certeza de que apenas encorajá-los em sala de aula a lerem as leituras obrigatórias em casa não seria suficiente, visto que a simples obrigação de ler já faz com que acreditem que não sentirão prazer ao efetuar a leitura. Em contrapartida, eu também tinha a

convicção de que não poderia indicar como leituras obrigatórias as obras que já os agradam, porque o meu objetivo era estender o campo de leitura. Para resolver esse problema, procurei deixar claro que não considero o meu gosto literário melhor do que o deles e, em vista disso, seria interessante que fizéssemos trocas. Eu estaria disposta a ler as leituras indicadas por eles, assim como eles deveriam estar aptos a receber as indicadas por mim, já que não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis.

A partir disso, solicitei que eles listassem os livros preferidos, os quais foram expostos e analisados por mim no capítulo anterior. Nessa análise, fiz as constatações já citadas: os livros escolhidos por eles não são muito diferentes, principalmente estruturalmente, dos livros que eu estava disposta a indicar. Sendo assim, pude ter a certeza de que a minha ideia inicial poderia ser colocada em prática: utilizei os livros que eles me trouxeram como mediadores de leitura para os livros que eu os trouxe: “*A Moreninha*”, de Joaquim Manuel de Macedo, e “*Senhora*”, de José de Alencar.

Quando disponibilizei a eles as leituras obrigatórias, deparei-me com outra dificuldade: a necessidade de lutar contra o desinteresse pelas obras, já que é impossível estabelecer o prazer imediato do texto de ficção, tendo de, ao mesmo tempo, ministrar aulas de produção textual e de gramática de língua portuguesa, já que as três matérias devem ser conciliadas em uma mesma disciplina. Para resolver os problemas ocasionados por essa imposição, segui a ideia exposta por Teresa Colomer (2007) como a saída mais plausível: dei prioridade às atividades de prática da leitura, oferecendo os conhecimentos gramaticais e textuais a partir das necessidades geradas por essa prática. Em vista disso, fiz uso da estrutura das obras escolhidas pelos alunos para construir o sentido e a interpretação das obras indicadas por mim. Nesse caso, a aprendizagem linguística e estrutural das obras passou a ter a função de desenvolver a capacidade de leitura na escola.

O terceiro problema enfrentado foi a tarefa de ter de unir língua e literatura sem nunca ter tido essa experiência, visto que, ao longo da minha graduação, tive uma formação dividida. Na universidade, foram poucos os professores que teceram comentários sobre como conciliar língua e literatura. Para os linguistas, a literatura parecia ser um luxo, um objeto de divagações. Para os literatos, os conhecimentos gramaticais poderiam ser adquiridos através da leitura. O único princípio que era de

consenso de ambos era o de que deveríamos ensinar a ler. Por conseguinte, procurei vencer essa dificuldade unindo os conhecimentos de ambos os especialistas: eu iria ensinar a ler através da estrutura e da análise das obras literárias (e não de trechos expostos em livros didáticos como muitos professores costumam fazer).

A quarta dificuldade já era esperada e ficou evidente no momento em que tive de apresentar o programa da disciplina para a coordenação da escola em que leciono. Segundo Teresa Colomer (2007),

quando a sociedade se queixa de que os meninos e as meninas não lêem, parece que lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que teme é que não dominem a língua escrita, de maneira que não tenham êxito na escola e comprometam com isso sua ascensão social.

Exatamente isso foi o que pude perceber ao apresentar o programa, já que fui questionada a respeito do tempo em que eu teria para ensinar os conteúdos gramaticais. Felizmente, utilizando dos argumentos aqui expostos, pude colocar em prática as atividades.

Na 8ª série, o programa de gramática da língua escrita parte da tradicional revisão de português, entretanto, para que essa revisão pudesse ser feita simultaneamente às atividades de leitura e de produção textual (já que essa exigência foi imposta pela escola), fiz com que os alunos, a partir das produções de texto, revelassem quais eram as suas mais recorrentes dificuldades gramaticais. Assim, à medida que as dificuldades apareciam, os conteúdos gramaticais eram expostos e os alunos eram solicitados a reescrever os seus textos com o intuito de enriquecê-los, tornando-os mais claros. Além disso, ao término de cada produção textual, eu solicitava aos alunos que trocassem as suas redações com os colegas para que uns pudessem ser avaliadores dos textos dos outros. O intuito era que uns auxiliassem os outros a resolver os problemas gramaticais e, ademais, tecessem comentários críticos a respeito do conteúdo das produções.

Essa ideia proveio de diversas conversas com o Professor Paulo Coimbra Guedes que, em 1982, desenvolveu um trabalho semelhante no Colégio Anchieta. Junto ao professor Luís Augusto Fischer, elaborou um programa em que usava leitores leigos para ler e avaliar as redações de seus muitos alunos. Segundo ele, a

solução foi sugerida por uma das revistas do American Council of English Teachers. Os leitores leigos eram responsáveis por corrigir as redações da turma, fazendo um levantamento dos problemas que deveriam ser discutidos em sala de aula.

Sendo assim, durante a aplicação do projeto, continuei a trabalhar o conteúdo gramatical, visto que a escola defende o seu ensino, todavia fiz o possível para que esse estudo estivesse relacionado às produções de texto e às obras lidas. Ao observar alguns problemas como conjugação verbal, por exemplo, eu solicitava a eles que observassem os verbos empregados nos textos que trabalhávamos no momento.

Enfim, após enfrentar os empecilhos citados, pude começar a elaboração das atividades que têm o intuito de promover não o ensino da literatura, mas a educação literária, já que os meus alunos já são leitores. Segundo Colomer (2007), o objetivo da formação literária é contribuir para a formação da pessoa e esse é o meu desígnio.

4.2 OBJETIVOS

Segundo as Diretrizes, os PCNEM e os PCN+ (Brasil/SEMTEC, 1999; 2002), o aluno egresso do Ensino Médio deverá ter desenvolvido capacidades que lhe garantam o conhecimento sobre as diversas manifestações da linguagem verbal, de modo a posicionar-se em relação a elas, compreendê-las, aplicá-las ou transformá-las. Sendo assim, o objetivo das atividades apresentadas nesta dissertação é fazer com que os alunos desenvolvam as capacidades de saber avaliar e interpretar os textos e de saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo, que, no contexto do ensino de leitura, é a situação de leitura do texto.

As professoras Shirley Jurado e Roxane Rojo (2006), em artigo intitulado “*A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?*”, afirmam que as orientações destes documentos remetem às teorias enunciativo-discursivas, especialmente à teoria enunciativa de Bakhtin, que entende o enunciado/texto como sendo sempre dialógico e dialético: é um todo que se constitui

de outros enunciados com os quais dialoga e que implica sempre uma resposta. Em vista disso, ler é dialogar com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor.

Por conseguinte, as atividades elaboradas e colocadas em prática por mim têm o intuito de fazer com que os alunos atribuam sentido às obras clássicas a partir do diálogo com as obras atuais, das quais eles têm conhecimento. Assim, trato a linguagem como forma de interação e, por consequência, dou conta dos referenciais curriculares, já que entendo a leitura/compreensão como produção de sentido que implica uma resposta do leitor ao que lê e se dá como ato interlocutivo num tempo e num espaço sociais. Além disso, a partir das atividades, os alunos aprenderão a conviver com a diversidade, tornando a sala de aula um espaço multicultural, visto que é possível chegar aos mecanismos das obras clássicas pelo caminho dos *best-sellers*.

Logo, o objetivo maior é propor atividades que resultem num ensino-aprendizagem de uso da língua. Para isso, a referência cultural primeira não será o discurso do professor ou do livro didático e o texto não será explicado, mas, sim, compreendido. As práticas de leitura não serão monológicas e não estarão centradas no reconhecimento das palavras e das ideias, já que não negarei ao texto sua natureza dialógica em relação aos outros textos.

Ao longo das atividades propostas, os alunos deverão mostrar ter autonomia para interpretar o que leem. Em vista disso, o objeto de estudo serão as obras completas e não pequenos trechos, os quais, normalmente, os alunos são solicitados a analisar pelo livro didático. Shirley e Roxane (2006) criticam as interpretações propostas pelos livros didáticos, visto que, normalmente, os textos são reduzidos a pretexto para ensino de conceitos, sejam gramaticais, estilísticos ou literários.

Em exemplo dado pelas autoras, um livro didático de literatura e de língua portuguesa solicita ao aluno que interprete pequenos trechos da obra “*Macunaíma*”. Segundo as autoras, as questões presentes exigem muito mais informações sobre a obra do que as apresentadas no trecho. Sendo assim, para que a questão se tornasse mais interessante, bastava que fosse proposta ao aluno uma comparação

entre o trecho escolhido e um outro trecho, por exemplo, de “*Iracema*”, o que favoreceria apreciações de valores éticos e ideológicos, num e noutro texto, pois seria possível estabelecer relações interdiscursivas.

Sendo assim, a metodologia escolhida por mim tem o intuito de favorecer aos alunos uma compreensão dos aspectos globais da obra, favorecendo as capacidades cognitivas e linguístico-discursivas da leitura, na medida em que se destaca o caráter dialógico e social da linguagem: o discurso produzido, sempre penetrado pelos discursos de outrem. Assim, as práticas serão de letramento e não apenas de fixação/decodificação.

4.3 METODOLOGIA

As atividades que serão apresentadas constituem-se em exercícios de leitura (interpretação) e releitura individual e coletiva, debates em grupo sobre as diferentes obras trabalhadas (*best-sellers* e obras eruditas) e exercícios de escritura e reescritura. Lembro que, quando trato de letramento literário, englobo o exercício da leitura e o exercício da escrita, ou seja, o aluno deve adquirir a competência de interpretar do seu modo, mas também deve ser capaz de expressar a sua interpretação na escrita.

4.4 INDICAÇÃO DA TURMA E DURAÇÃO DO PROJETO

A aplicação deste projeto é indicada para as turmas das séries finais do Ensino Fundamental, visto que é nessa etapa escolar que os alunos iniciam o contato com as obras clássicas. Nos anos iniciais desse ciclo, há a indicação de obras eruditas, porém, apenas versões adaptadas para o público jovem, ou seja, não há o contato direto com a linguagem e com o conteúdo literário considerado inacessível pelos adolescentes.

Como ministro aulas para a sétima e para a oitava série, escolhi aplicar as atividades descritas a seguir em três turmas de oitava, levando em conta a maturidade dos alunos e os projetos interdisciplinares propostos pela escola

destinados a essa série. Como esses adolescentes estão concluindo uma etapa, o Ensino Fundamental, o envolvimento com as atividades é maior, principalmente no que se refere ao amadurecimento dos mesmos, já que esses são conscientes de que, no Ensino Médio, irão encontrar maiores dificuldades.

Visto que fui professora destes alunos ao longo de dois anos letivos, pude conhecê-los melhor e, assim, planejar tendo em vista o gosto e as dificuldades das turmas. Grande parte dos alunos é leitora desde muito jovem. Ao longo das aulas, os alunos costumam participar trazendo seus conhecimentos literários.

Enquanto cursavam a sétima série, solicitei a eles que elaborassem um texto descritivo a respeito de uma pessoa que tenha marcado as suas vidas. Surpreendentemente, muitos me questionaram se seria possível elaborar o texto a respeito de uma personagem fictícia. Consenti e o resultado foi o surgimento de excelentes textos que marcaram a minha profissão. Lembro-me de quando uma aluna, sempre agitada e que parecia não estar atenta as minhas explicações, leu a sua descrição. De maneira clara e objetiva, descreveu o personagem Harry Potter, evidenciando, ao longo das características subjetivas, o quanto ele havia sido importante para o seu amadurecimento. Da mesma maneira, lembro-me de quando outro aluno, quieto e inibido, leu o seu texto apresentando a descrição de Rick Riordan, o autor que lhe proporcionou inúmeros momentos de prazer, já que os livros faziam-lhe viajar para outros universos. Diante de experiências como essa, fui motivada, ao longo do primeiro ano como mestrande, a elaborar este projeto e aplicá-lo com estes alunos.

No término da sétima série, como avaliação da leitura indicada no terceiro trimestre, solicitei a eles que fizessem um *curta-literário* (ANEXO 1)³. As turmas foram divididas em grupos e cada um deles era responsável por uma obra. O objetivo era que eles lessem os livros propostos e, após, criassem um roteiro e gravassem a adaptação cinematográfica moderna dessas obras, ou seja, eles não poderiam simplesmente transpor para a tela o que haviam lido, mas, sim, deveriam

³ Cabe explicar que os anexos podem aparecer apenas na versão apresentada para banca. O interesse é que os membros possam cotejar a discussão da pesquisa com o resultado apresentado pelos alunos. Na versão definitiva, a ser disponibilizada no Lume, eles ficarão de fora. Alguns dos curtas desenvolvidos encontram-se no DVD intitulado ANEXO 1.

adaptar para o contexto em que estão inseridos: a modernidade do século XXI. Os resultados foram incríveis e acabei criando por esta turma grandes expectativas em relação ao trabalho que poderia ser desenvolvido.

No início do ano de 2013, fui responsável por ministrar aulas de Língua Portuguesa e de Redação para esses mesmos alunos e, por consequência, fui a responsável pelo projeto mais esperado por eles durante o Ensino Fundamental: o Sarau. Esse evento é organizado por mim há 5 anos e, como sempre é bem recebido pela comunidade escolar, instiga os alunos a empenharem-se ao estudar o tema que será discutido na apresentação. Em vista disso, como eu já tinha em mente as atividades aqui descritas, defini que o tema do Sarau seria o desenvolvimento do romance romântico ao longo dos séculos. Assim, eu poderia aplicar atividades que relacionassem as obras consagradas aos *best-sellers* de maneira natural. Como esse projeto pressupõe a produção final do aluno, em que a leitura literária se traduz em trabalho produzido pelos alunos a ser divulgado junto à comunidade escolar, contribui para o desenvolvimento do vínculo entre aluno-leitor e obra.

É evidente que essas mesmas atividades não poderiam ser aplicadas sem sofrer alterações em turmas de oitava série em uma escola pública. Diferentemente dos meus alunos, nem todos os adolescentes que frequentam as escolas municipais e estaduais são letrados, pois a maioria não tem contato com a arte. Por serem de uma classe social alta, os adolescentes do colégio em que leciono residem com responsáveis que têm o hábito da leitura, seja a de um jornal ou de uma revista, ou seja, desde a infância têm o contato com as letras. Em vista disso, esse trabalho é possível porque meus alunos interessam-se pela leitura de *best-sellers* e, por conseguinte, aproveito-me disso para propor atividades que têm o intuito de promover o amadurecimento destes enquanto leitores.

4.5 COMPOSIÇÃO DO PROJETO

De acordo com Rildo Cosson (2012), a sequência básica do letramento na escola é constituída por 4 passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Sendo assim, ao elaborar as atividades ilustradas e explicitadas, procurei seguir esse modelo, já que me pareceu plausível.

4.5.1 Primeiro passo: MOTIVAÇÃO

Para que um trabalho de leitura possa alcançar bons resultados, é necessário motivar os alunos. Em vista disso, procurei, nesta atividade, despertar em meus alunos a consciência de que a leitura das obras indicadas envolve prazer e saber. Por conseguinte, os alunos foram solicitados a analisar o enredo das obras já conhecidas: “*Crepúsculo*”, “*Minha vida fora de série*” e “*Jogos Vorazes*”.

A partir da análise, eles deveriam preencher os quadros comparativos (os quais anexei no capítulo anterior). O enredo da obra deveria ser esquematizado em ORDEM, DESORDEM e REESTABELECIMENTO DA ORDEM. Como comentei anteriormente, as três obras possuem a mesma estrutura e um enredo semelhante. Logo, o intuito era fazer com que eles percebessem essas evidências.

Procurei separar os grupos de acordo com as leituras que já haviam sido feitas, o que não foi difícil. Grande parte da turma havia concluído a leitura de “*Crepúsculo*” e de “*Jogos Vorazes*” e dez meninas haviam lido a obra “*Minha vida fora de série*” (os poucos que não haviam lido os livros assistiram às adaptações cinematográficas dos mesmos). Assim, em dois períodos, os esquemas foram montados com o meu auxílio. Após o término, os grupos deveriam apresentar aos outros integrantes da turma os seus esquemas e, assim, eles poderiam constatar as semelhanças entre os textos.

Durante as apresentações, muitos alunos se manifestaram apontando o quanto as semelhanças eram perceptíveis e, segundo eles, isso torna as obras menos interessantes, já que parece que todos os escritores seguiram a mesma fórmula. Nesse momento, aproveitei para comentar sobre outros romances (os quais citei no capítulo 1.2) que também lhes agradam e, assim, pude reforçar o meu argumento: grande parte das obras de preferência deles possui não só as mesmas características como também a mesma estrutura.

Isso possibilitou que compreendessem que os sentidos dos textos não são dados apenas pelas palavras escritas, mas também pelo modo como são

organizados. Além disso, ao compararmos as obras e discutirmos a intenção dos escritores (atingir o público jovem), as leituras foram enriquecidas. Os alunos sentiram que puderam interagir com as palavras, já que as leituras trabalhadas já eram dominadas por eles, e, assim, embarcaram com mais entusiasmo na proposta.

Após as semelhanças de ordem estrutural entre as obras serem constadas, pude apresentar a eles os romances escolhidos por mim, os quais são organizados da mesma maneira que os *best-sellers* citados. A cooperação da turma deixou-me muito contente, já que, conforme afirma Cosson (2012), o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

Saliento aqui que a aproximação do aluno com as obras, feita pela motivação, não foi de ordem temática, apesar de haver também diversas semelhanças. Procurei enfatizar mais o procedimento de construção dos romances do que uma relação propriamente temática.

O que mais me despertou interesse, nesta etapa do projeto, foi a empolgação dos alunos ao saberem que trabalharíamos, em sala de aula, as obras apreciadas por eles. Mais de uma vez, ao longo da minha profissão, ganhei livros de presente dos meus alunos. Ganhei a primeira obra no término do ano letivo de 2012. Uma aluna entregou-me embrulhado o livro “*A Última Música*”, de Nicholas Sparks, e disse que eu deveria lê-lo em minhas férias para que eu compreendesse o tipo de leitura apreciada por eles e, por conseguinte, pudesse indicar leituras obrigatórias mais atrativas no ano seguinte. Além disso, a jovem ficou um longo tempo fazendo uma ótima propaganda do livro e garantiu-me que era impossível não chorar ao concluir a leitura.

Motivada pela resenha crítica feita pela aluna que, na época, cursava a sétima série, iniciei a leitura. A obra trata de uma jovem, Roonie, que é obrigada pela mãe a passar as férias na casa do pai, com o qual ela rejeita qualquer tentativa de reaproximação, pois o culpa por ter abandonado a família. Ao longo da narrativa, a adolescente revoltada descobre que o seu pai sofre de uma doença grave, em vista disso, cabe a ela amadurecer e perdoar. Ao término da leitura, chorei. Situações como essa, em que fui motivada por uma aluna a conhecer o seu gosto literário, levaram-me a voltar os meus estudos acadêmicos para esta área: o ensino de literatura. Assim, ao motivá-los a ler obras que eu aprecio não deixando de lado as

obras apreciadas por eles, sinto que ambos, eu e os alunos, estamos trocando conhecimento e é isso que torna uma sala de aula interessante.

Assim como a aluna me narrou a história de “*A Última Música*” com o intuito de me convencer a realizar a leitura, procurei narrar a eles as obras “*A Moreninha*” e “*Senhora*” da mesma maneira. Afinal, ambas são histórias atrativas se expostas com entusiasmo.

No momento em que eu colocava em prática esta atividade, eu estava cursando uma disciplina no mestrado acadêmico, a qual era ministrada pelo professor Paulo Coimbra Guedes. A disciplina era intitulada “Seminário de Linguística Aplicada - O Programa de Língua Portuguesa e de Literatura no Ensino Médio” e o seu intuito era discutir diferentes meios de ensinar língua portuguesa e literatura. Como o assunto é do meu interesse, eu costumava participar ativamente das aulas e dos debates. Assim, o professor indicou-me como leitura a dissertação de sua esposa, também professora de Língua Portuguesa e de Literatura, Jane Mari de Souza.

Ao ler a dissertação, percebi que os objetivos de Jane eram muito semelhantes aos meus ao elaborar o seu projeto, principalmente no que diz respeito à motivação dos alunos. O contexto em que ela lecionava era muito diferente do meu: a escola em que trabalhava chama-se Getúlio Vargas e é municipal e a história de leitura dos seus alunos era bastante restrita, muitos nunca tinham lido livros na vida e poucos tinham lido alguns livros. Entretanto, ela conseguiu aproximar os jovens da literatura através de atividades de motivação. Inicialmente, como a biblioteca da escola contava com um pequeno acervo, criou bibliotecas de sala de aula, o que possibilitou a leitura de textos longos. Para motivá-los a lerem os livros que se encontravam em uma caixa, esclareceu a eles que não seriam obrigados a fazer nenhuma ficha de leitura a respeito daquilo que leriam e os deixou livres para escolherem, entre os livros oferecidos, aquele que mais agradasse ao paladar de cada um. Também buscava estimulá-los fazendo a leitura em voz alta de partes interessantes de obras que iam entrando para a sala de aula e trazendo filmes em vídeo que fossem adaptações de obras que eles estavam entrando em contato. Assim, o primeiro filme a que assistiram foi “*A história sem fim*” (adaptação da obra de Michael Ende).

Após os alunos assistirem a esse filme, a professora apresentou a obra estrategicamente. Ainda na carona do entusiasmo provocado pela história reproduzida pelo mundo da imagem, os alunos sentiram o desejo de também entrar na história de um livro, assim como o protagonista da história, viajando até o mundo da fantasia em busca de soluções para os impasses da sua vida. Sendo assim, com base nas experiências de Jane, concluo que, por mais que seja negado aos alunos o convívio com o livro, é possível resgatar com eles a percepção da qualidade que um livro deve apresentar para provocar no leitor a vontade de ler a história que ele carrega.

Todos os alunos de Jane mostraram interesse em fazer a leitura do livro e metade da turma realmente a concluiu. Isso ocorreu, pois ela soube motivá-los a ler a obra indicada, ou seja, soube suscitar em seus alunos o desejo da leitura. Em vista disso, tentei provocar o mesmo desejo em meus alunos ao apresentar-lhes os *best-sellers* (assim como Jane apresentou o filme aos seus alunos) e, a partir deles, introduzir os textos canônicos. Os alunos de Jane perceberam que seriam capazes de exercer a mesma ação do personagem principal da obra de Michael Ender, mergulhar em uma história mágica. Já os meus alunos, através da análise estrutural comparativa, perceberam que seriam capazes de ler as obras clássicas, já que elas não se diferem daquelas com as quais eles já estão familiarizados. Logo, ambas as atividades foram motivadoras do primeiro passo de um processo de letramento literário: fazer com que os alunos leiam com prazer, usufruindo e compreendendo a história narrada.

4.5.2 Segundo passo: INTRODUÇÃO

A segunda atividade teve como intuito a apresentação dos autores e das obras. O mais importante neste momento foi ter a consciência de que as obras não seriam consideradas pelos alunos tão interessantes a ponto de só trazê-las. Eu tinha certeza de que elas não falariam por si só. Por isso, coube a mim falar sobre as obras e sobre a sua importância, justificando a minha escolha.

Procurei expor os romances sem resumi-los, ou seja, fiz o possível para despertar a curiosidade dos leitores. Realizei a leitura das primeiras páginas e apresentei os personagens e o espaço da narrativa através de trechos descritivos

selecionados por mim. Ao longo desta aula, diversos alunos tentaram adivinhar o desenrolar das histórias, já que sabiam que essas são organizadas do mesmo modo que os romances analisados na atividade anterior. Alguns (poucos) já haviam ouvido falar das histórias e, assim, aproveitei o conhecimento desses para localizar com economia os dados críticos, biográficos e bibliográficos.

Segundo Cosson (2012), é interessante que o professor trabalhe com a apresentação de outras obras diretamente relacionadas com aquelas a serem lidas. Por conseguinte, levei a eles o trailer dos filmes destes livros e as músicas que serviram de tema para a novela “*A Moreninha*”, exibida pela rede Globo em 1965.

Como, no fim do trimestre, os alunos deveriam apresentar o Sarau para a comunidade escolar, enquanto eu lhes contava sobre os livros, dei-lhes a ideia de fazermos proveito dessas novas leituras para elaborarmos a temática e o enredo do evento. Os alunos se mostraram muito empolgados, visto que, desde o início do Ensino Fundamental, esperam por esta apresentação, a qual é prestigiada pelos alunos das outras séries.

Ao final da minha exposição, todos pareceram encantados com o fato de os romances, apesar de tão distantes no tempo, serem muito parecidos com as novelas assistidas na atualidade. Os comentários foram de espanto, muitos indagaram como as pessoas ainda podem gostar de ler e assistir histórias com finais previsíveis, já que a estrutura folhetinesca permanece a mesma. Assim, nesta mesma aula, ficou decidido que o tema do sarau 2013 seria este: o desenvolvimento do romance romântico ao longo dos séculos.

Enquanto eu narrava as histórias “*A Moreninha*” e “*Senhora*”, procurava relacioná-las com acontecimentos vivenciados pelos alunos e, até mesmo, compará-los aos personagens.⁴ Assim, todos pareciam compreender melhor os enredos e, por conseguinte, interessavam-se. A história vivenciada por Carolina e Augusto, no

⁴ Vale atentar para a importância desse momento. Não se trata de “aula expositiva”. Nesse momento, o professor assume um lugar próximo ao do narrador oral. A entonação, o ritmo da narração, os gestos, olhar e a interação com seus interlocutores são elementos que garantem a vitalidade da transmissão da narrativa, como havia apontado Walter Benjamin. O despertar da curiosidade e do interesse pela continuidade da história são elementos complementares que passam pela mediação do professor-narrador. Vale insistir: não se trata de substituir a leitura pelo relato bem feito, mas de tornar consciente o gesto narrativo que abre uma porta para a obra, uma mediação para a leitura. Afinal de contas, como havia mostrado Benjamin, o interesse do ouvinte da narração é guardar a história para posteriormente também se tornar ele mesmo um narrador.

romance de Joaquim Manuel de Macedo, pode ser facilmente transposta para a atualidade, sendo assim, muitos alunos identificaram-se e acusavam os colegas de serem parecidos com as personagens.

Eu estava narrando o clímax da história quando tocou o sinal para o término do período. A turma, revoltada, afirmou não poder esperar até o dia seguinte para saber o desfecho do romance. Isso foi interessante para que, na aula seguinte, eu pudesse retomar a estrutura do romance folhetinesco, a qual não é diferente da dos *best-sellers*. Essa introdução lembrou-me de quando eu assistia às aulas do cursinho pré-vestibular, pois apenas nessa etapa escolar tive contato com professores que praticavam atividades introdutórias motivadoras, fazendo com que os alunos sentissem interesse em ler as leituras obrigatórias.

Não é demais observar que há aqui uma importante forma de pensar a história da literatura fora do ensino tradicional. Não se trata de apresentar período histórico, estilo de época, características, para serem exemplificadas em trechos. Trata-se de ler e de descobrir um nexos do passado com a atualidade pela permanência da forma do romance-folhetim.

Acredito que, ao perceberem a semelhança com as suas leituras de preferência e com a estrutura prestigiada pelo público moderno, os alunos receberam as obras eruditas indicadas de maneira positiva. Desse modo, eles estavam prontos para a terceira atividade, onde deveriam falar por si próprios.

4.5.3 Terceiro passo: LEITURA

Após a motivação e a introdução, os alunos estavam aptos para iniciar a leitura das obras indicadas. Para que isso ocorresse de maneira satisfatória, deixei claro que eu iria acompanhar a leitura, mesmo que essa fosse realizada fora da escola. Mesmo que eles já tivessem consciência de que os romances indicados poderiam não ser tão surpreendentes, o meu intuito era fazer com que eles sentissem a experiência estética. Sendo assim, negocie com os alunos o período necessário para que todos realizassem a leitura e, dentro desse período, marquei intervalos.

Cosson (2012) afirma que é durante esses períodos de intervalo que o professor percebe as dificuldades dos alunos. Os três intervalos que foram realizados buscaram dialogar com as obras através de produções textuais. No primeiro intervalo, solicitei que os alunos formassem seis grupos (cada um contendo cinco alunos). Em sala de aula, os grupos iriam elaborar contos que deveriam ser organizados de acordo com a mesma estrutura dos romances românticos analisados (ordem – desordem – restabelecimento da ordem). Além disso, como eu também tinha o intuito de desenvolver o tema do Sarau, esses contos deveriam apresentar um casal apaixonado, o qual, por algum motivo, tinha a sua união impedida, assim como Carolina e Augusto e Aurélia e Fernando.⁵

Ao contrário do que eu esperava, os alunos mostraram-se muito empolgados com a atividade. Os integrantes do grupo discutiam, pois cada um apresentava uma ideia para elaborar o clímax do conto (o problema que impedia a união do casal). Além disso, muitos integrantes questionavam se realmente deveria haver o restabelecimento da ordem no final da narrativa, já que, segundo eles, seria mais interessante se um dos personagens morresse ao final, o que causaria desconforto e espanto no leitor. Neste momento, aproveitei para trazer a eles outra obra romântica de José de Alencar: *“Lucíola”*.

Contei a eles brevemente a história do romance e procurei argumentar que a morte também poderia ser o restabelecimento da ordem, já que, nessa narrativa, o casal apaixonado não poderia passar por cima do patriarcalismo presente no período histórico. A partir disso, alguns grupos procuraram pensar em maneiras de fazer com que a morte estivesse dentro da ordem narrativa, o que foi muito interessante.

Após os contos serem elaborados, os alunos deveriam apresentá-los para os outros colegas e, assim, a turma poderia trazer sugestões para que as produções fossem melhor desenvolvidas. O resultado foi bastante satisfatório e as obras, apesar de seguirem a estrutura convencional romântica, não deixaram de ser surpreendentes. Além disso, os alunos mostraram estar realizando a leitura

⁵ A estrutura do conto estava sendo exposta aos alunos nas aulas de Produção Textual. Sendo assim, eles já conheciam o gênero e já haviam produzido outros com diferentes temáticas.

indicada, já que outras características românticas puderam ser observadas em seus contos, como a predominância de trechos descritivos.

O segundo intervalo deu continuidade ao primeiro, visto que os alunos foram solicitados por mim a elaborar fotonovelas a partir dos contos criados. Para isso, eles poderiam usar todo o ambiente escolar. Essa atividade teve a participação da professora de informática que os auxiliou a montar as apresentações no programa *PowerPoint*. Não houve reclamações, e os alunos pareciam estar se divertindo ao colocar em prática a atividade. A maior dúvida foi em relação às vestimentas que deveriam usar, já que não sabiam se o tempo da obra deveria ser o século atual ou o século XIX.

Diversos alunos me fizeram perguntas que comprovavam a leitura eficiente que estavam fazendo das obras. Mais de uma vez, fui questionada sobre os modos e a vestimenta de Carolina, tendo em vista que, no contexto da obra, mostrar os tornozelos poderia ser um escândalo. Como eles se mostravam confusos ao vestirem-se para que as fotos fossem tiradas, deixei que escolhessem o período em que suas fotonovelas se passariam. Ao término da elaboração, todos assistiram aos trabalhos no auditório da escola.

Como os empecilhos criados por eles para que os casais apaixonados não ficassem juntos foi surpreendente, o terceiro e último intervalo de leitura foi feito através da solicitação de um texto argumentativo, cuja proposta foi retirada do vestibular de 2003 da UFRGS: *pode o amor servir de justificativa para qualquer atitude tomada em nome dele?*

Antes das produções começarem a ser escritas, organizei um debate. Grande parte da turma argumentava que o amor não pode servir de justificativa para nada. Quando lhes perguntei o porquê, alguns alunos acusaram o personagem Augusto, o qual utilizava o amor como justificativa para a sua inconstância no amor. Segundo esses alunos, Augusto não é uma personagem de caráter, visto que usa esse argumento apenas para não ser mal visto pelas mulheres. Outros alunos argumentaram o mesmo ponto de vista através da personagem Aurélia. Segundo eles, ela não poderia ter sido perdoada por Fernando, já que a sua vingança não foi feita por amor a ele, mas sim por ódio.

As constatações feitas no debate me deixaram muito entusiasmada, já que as mesmas apareceram como argumentos no desenvolvimento dos textos; comprovando, mais uma vez, que as leituras estavam sendo efetuadas e, além disso, que meus alunos mostravam-se capazes de criar textos dialogando com outros textos. Sendo assim, os três intervalos obtiveram êxito, uma vez que foi possível ampliar as relações de diálogo entre os textos e é isso que tece a nossa cultura.

Estas atividades de produção escrita também me fizeram lembrar das práticas de sala de aula descritas por Jane Mari de Souza. Em sua dissertação de mestrado, ela defende que é necessário que os alunos produzam textos para serem lidos (conhecidos) pelos colegas da turma. Os alunos de Jane apresentavam grande despreparo para escrever: problemas de ordem ortográfica e sintática e falhas de ordenação temporal eram comuns. Apesar dos meus alunos não apresentarem esses problemas em demasia, assim como os de Jane, desconheciam a possibilidade de constituírem interlocutores, ou seja, leitores para os seus textos. Eles estavam acostumados a terem como leitor apenas o professor, que corrigia os textos e devolvia a eles com uma nota. Essa prática foi quebrada no momento em que solicitei que organizassem as fotonovelas. Afinal, essas foram exibidas e apresentadas no auditório da escola. Desse modo, ao formularem as histórias que dariam origem à apresentação, eles deveriam se preocupar com o gosto do público, assim como os escritores das obras estudadas. Por conseguinte, quando receberam a crítica da turma, puderam compreender melhor a organização estrutural dos romances românticos (expostos, inicialmente, nos folhetins) e dos *best-sellers*.

Como a fotonovela foi elaborada em grupo e todos deveriam aparecer nas fotos, não houve briga para que essas produções fossem expostas. Todavia, no momento em que solicitei que lessem os textos argumentativos individualmente para os colegas, houve resistência. Primeiramente, muitos se negaram a ler e, como alguns se negavam, os outros se baseavam nesses para também não exporem as produções: “*Se o Fulano não leu, eu também não vou ler*”. Logo, propus a eles o seguinte: eu leria as redações sem apresentar os nomes dos escritores. Assim, a turma poderia tecer comentários críticos que fariam com que todos pudessem enriquecer os seus textos. Os alunos aprovaram a ideia e eu pude iniciar a leitura.

À medida que eu ia lendo e escutando os diferentes comentários, os alunos interrompiam e apresentavam-se, ou seja, perdiam a vergonha diante dos comentários construtivos dos colegas e decidiam dialogar com eles para pedir outras dicas. Eles pareciam estar sentindo orgulho pelo fato de a turma estar prestando atenção nos seus textos. Logo, eles já estavam lendo, reescrevendo e trocando espontaneamente as suas produções com os colegas em busca de comentários enriquecedores.

4.5.4 Quarto passo: INTERPRETAÇÃO

Segundo Cosson (2012), é nesta etapa que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela.

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Sendo assim, nesse momento, seria necessário que os alunos externassem a leitura, ou seja, fizessem o seu registro. Então, dei-lhes a ideia de realizarmos uma performance, dramatizando trechos e vestindo-se como as personagens; e essa faria parte do sarau. Assim, juntos, começamos a elaborar o enredo do evento. Nele, os alunos deveriam traduzir a impressão geral não só das obras indicadas por mim como também daquelas que eles me trouxeram como as de sua preferência.

Enquanto criávamos o enredo do sarau, muitos mostraram o impacto das obras sobre a sua sensibilidade de leitor e, então, decidimos que o objetivo da apresentação seria mostrar para o público que, apesar da passagem do tempo, os romances românticos continuam atingindo um grande público, visto que a estrutura continua a envolver os leitores e a temática, que é o amor, é universal.

Apesar dessa atividade de interpretação ter sido realizada em grupo, procurei fazer o possível para que cada aluno tivesse a sua liberdade e individualidade respeitada para se efetivar plenamente. Esse, no entanto, foi o momento em que encontrei mais dificuldades desde que procuro pensar em diferentes formas de não vetar a individualidade dos alunos, já que não senti a minha respeitada ao longo da minha vida escolar.

Dentre os alunos, oito foram escolhidos para serem os atores que ficariam responsáveis pelos seguintes papéis: Carolina e Augusto (“*A Moreninha*”), Aurélia e Fernando (“*Senhora*”), Bella e Edward (“*Crepúsculo*”) e Katniss e Peeta (“*Jogos Vorazes*”). Escolhi, em conjunto com a turma, três pequenos trechos de cada obra que, encenados, fariam com que o público percebesse que todos os romances possuem a mesma estrutura e a mesma temática, apesar de terem sido escritos em épocas diferentes. Os trechos escolhidos são correspondentes ao início das narrativas (o primeiro contato de cada casal); ao clímax (o momento em que é apresentado o motivo pelo qual o casal não pode estar unido) e o desfecho (momento final em que a ordem é restabelecida, ou seja, o casal volta a se unir).

Apesar de apenas oito alunos terem sido escolhidos como os atores principais, toda a turma esteve envolvida na adaptação das cenas, na escolha do figurino e, até mesmo, nas performances. Ao longo do trimestre, diversas outras ideias foram surgindo com a intenção de tornar o Sarau mais interessante. Em vista disso, acrescentamos ao nosso evento a arte poética e a arte musical, ambas com a intenção de discutir o mesmo assunto: a predominância da temática romântica ao longo das épocas. Os alunos propuseram que houvesse leitura de poemas e danças coreografadas de músicas elaborados em diferentes épocas, porém, com a mesma temática: o amor. Sem dúvida, aceitei a ideia sem hesitar e acabamos elaborando um excelente espetáculo.

Por consequência das ideias dos alunos, a minha ideia inicial, trocar experiências, tornou-se ainda mais satisfatória. Ao escolhermos os poemas que seriam lidos e as músicas que seriam coreografadas, entramos em um comum acordo: eu escolheria os poemas e as músicas consagradas/eruditas e caberia a eles escolher poemas e músicas modernas, poemas lidos e músicas escutadas por eles, mas que tivessem semelhança temática e estrutural com as que eu apresentei. Assim, consegui desenvolver o meu inicial objetivo. Se a primeira intenção era

aproximá-los dos romances eruditos através dos *best-sellers* atuais, o envolvimento com o sarau fez com que eles não só se aproximassem desse gênero literário, mas, também, de outros campos artísticos.

Dessa maneira, todos os alunos apresentaram-se, ou seja, participaram com empenho e dedicação. Acredito que o público, composto de familiares e de professores e alunos da escola, foi capaz de refletir junto aos alunos da oitava série e, assim, o sarau alcançou o seu objetivo.

4.5.5 Avaliação

É difícil encontrar uma escola que não cobre dos professores o caráter pontual de realizar avaliações por meio de testes. Sendo assim, como citei anteriormente, foi necessário realizar uma avaliação no fim do processo, todavia, as atividades realizadas ao longo do período em que os alunos estavam lendo a obra foram as que analisaram, segundo o meu ponto de vista, o verdadeiro desempenho dos alunos.

As produções de texto feitas ao longo do trimestre não foram elaboradas através de situações artificiais de interlocução, mas, sim, foram buscados interlocutores efetivos. Além disso, não houve uma excessiva preocupação com a ortografia e sim com o registro do que o aluno desejava dizer. A estrutura foi cobrada criteriosamente, visto que esse foi o meio que encontrei de aproximar os alunos das obras clássicas. Nos momentos de reescritura, solicitei que os alunos aprimorassem a linguagem de acordo com a sua eficácia para que os textos ficassem mais interessantes.

Acredito que o método avaliativo utilizado, proposto por Cosson (2012), fez com que essas aulas de literatura se diferenciasssem das demais, nas quais, normalmente, o aluno não é tratado como sujeito, mas, sim, como mero receptor do conteúdo texto ou das informações do professor. Em trimestres anteriores, pude perceber que, nas provas escritas, sempre quando havia perguntas que solicitavam a opinião do aluno, esse procurava utilizar as palavras ditas por mim em sala de aula, ou, então, os alunos questionavam que, como eu estava solicitando a opinião deles, não poderia dar a resposta como errada, fosse ela qual fosse.

Infelizmente, após esta pesquisa e a prática dessas atividades, percebo que as provas elaboradas por mim anteriormente só comprovavam o grau de memória dos alunos e não a eficácia da sua leitura. É necessário que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Para isso, a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma.

Em vista disso, o último trabalho avaliativo foi a auto-avaliação do desempenho dos alunos ao longo da elaboração do sarau. Desde o início, os alunos estavam cientes de que a nota final refletiria o processo de leitura como um todo, o qual desencadearia no grande evento, ou seja, os alunos não poderiam contar apenas com a participação final, mas, sim, deveriam se mostrar envolvidos desde o início da organização.

Quando começamos a conversar sobre o tema e as encenações que iriam compor o evento, fiquei receosa em relação ao barulho e à dispersão que acompanhavam as discussões. Segundo Cosson (2012), para alguns educadores, envolver os alunos em debates é um desperdício do tempo escolar que deveria ser dedicado à leitura e à escrita ou ao verdadeiro aprendizado, ou seja, aquele emanado de exposições dos professores. Entretanto, dentro do processo de letramento literário, o investimento em debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita.

Não é demais acrescentar que a atribuição de valor ao trabalho parte da correspondência entre o que foi proposto e o que foi realizado. Como havia diversos momentos intermediários e uma produção final, o interesse era verificar junto com os alunos, cientes dos critérios de avaliação, se o que eles se propunham fazer realmente foi realizado.

Sendo assim, no último dia de aula do segundo trimestre (momento em que encerrei as atividades aqui propostas), solicitei aos alunos que escrevessem uma produção textual em que se auto-avaliariam. O texto deveria ser argumentativo e, nele, o aluno deveria defender, com argumentos consistentes, o porquê dele receber o conceito proposto. Era necessário que levassem em consideração a participação nas atividades desde o momento em que iniciei a primeira etapa, a motivação.

5 O RESULTADO DA PROPOSTA

5.1 AS TURMAS EM QUE FOI APLICADA A PROPOSTA

A proposta foi aplicada em três turmas de 8ª série. Por conseguinte, o trabalho foi feito em conjunto com 94 alunos, ou seja, havia diversas diferenças individuais. Essas, em se tratando de possibilidades estéticas, podem ser bem acentuadas, levando-se em conta: aptidão natural, meio familiar, meio escolar anterior e meio social. Apesar de todos os alunos pertencerem à classe média/alta, nem todos são dotados do mesmo nível cultural. Alguns, desde a infância, leem naturalmente; outros apreciam a leitura há pouco tempo – geralmente, por influência dos colegas. Além disso, apesar da grande maioria estudar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, na mesma escola, uma minoria havia ingressado no ano atual, o que é evidente em suas produções textuais, visto que são menos competentes.

Sendo assim, é tarefa do professor dispor de bons recursos para superar essas dificuldades. As adaptações cinematográficas dos *best-sellers* escolhidos como ponto de partida das atividades de letramento foram essenciais para que as diferenças começassem a ser diluídas, visto que se trata de uma maneira ágil e fácil de expor o enredo àqueles que não o conhecem. Apesar das diferenças, todos ficaram bastante contentes ao perceberem que tenho consciência de que a literatura oferece um campo variado de belezas, desde as mais simples e acessíveis às mais requintadas, ou seja, eu não desvalorizo as obras consideradas, por eles, extraordinárias. Sendo assim, as leituras que indico também não são ruins, visto que eu estou apenas selecionando obras que desejo apresentar a eles dentro de um material rico, no qual as do gosto literário deles também estão inseridas.

Assim, as obras clássicas foram escolhidas a partir de onde os meus alunos estão, de suas experiências, de seus conhecimentos e de suas habilidades, com o intuito de ajudá-los para que os valores da leitura sejam realmente valores, estando de acordo com suas possibilidades emocionais e experiências. Como quem escolhe a leitura do jovem, em geral, é ele próprio, a minha responsabilidade é ainda maior,

pois tenho de formar com segurança o gosto literário do educando para que essa boa formação valha como diretiva no decorrer dos anos.

5.2 DADOS DE OBSERVAÇÃO

Ao observar as leituras de preferência dos alunos e as suas produções textuais, é fácil constatar que eles buscam, naturalmente, nas histórias, começo, meio e fim. Observação essa que é exposta no *best-seller* “*A culpa é das estrelas*”. Nessa obra, a personagem principal, por encontrar-se em estágio terminal de câncer, quer realizar um último desejo, o qual é encontrar o autor da obra literária de que mais gosta e perguntar a ele qual é o final da história, visto que essa termina de maneira inconclusa, já que a narradora morre.

Porém, ao ter o seu desejo atendido, a menina frustra-se, já que o autor lhe revela que não há final. Assim como para a personagem de “*A culpa é das estrelas*”, para os meus alunos, histórias sem uma estrutura completa são consideradas complexas. Diante disso, os clássicos escolhidos por mim para estas atividades iniciais de aproximação são dotados de uma estrutura semelhante à apreciada por eles.

No ano anterior, ao ministrar aulas para estes mesmos alunos e, ao trabalhar com eles a leitura de “*O Diário de Anne Frank*”, percebi o mesmo. Quando concluíram a leitura, sentiram-se insatisfeitos e procuraram em diferentes sites o que havia ocorrido com cada familiar da narradora, ou seja, não se contentaram com o final da narrativa. Quando perguntei a eles se haviam gostado do livro, muitos afirmaram que não, visto que não há um capítulo conclusivo.

Diante dessas constatações, conclui-se que preparar o jovem para a leitura de qualidade torna-se cada vez mais difícil. Por consequência disso, os livros escolhidos para iniciar esta mediação são romances românticos de estrutura folhetinesca, ou seja, dotados de início, meio e fim.

5.3 OS RESULTADOS

Rubem Alves, em sua obra *“Estórias de quem gosta de ensinar”*, afirma que o seu desejo, como professor, sempre foi saltar sobre os limites que separam o possível existente do utópico desejado, que ainda não nasceu. Segundo ele, o objetivo da educação é executar a terrível transformação: fazer com que as crianças se esqueçam do desejo de prazer que mora nos seus corpos selvagens para transformá-las em patos domesticados, que bamboleiam ao ritmo da utilidade social. Assim como Alves, ao escrever esta dissertação e ao colocar em prática as atividades que deram origem ao projeto, o meu intuito era ultrapassar os limites do conhecido, dizendo o nome das coisas que não são, para quebrar o feitiço daquelas que são. Assim, procurei tornar a minha sala de aula um ambiente onde há prazer, ou seja, um local onde os alunos realizem as suas atividades não como uma obrigação. Ao longo da minha vida profissional e acadêmica, espero continuar dando outros pequenos passos como esse para que eu possa sentir orgulho (sempre) de ser professora.

Em suas “estórias”, as quais me inspiraram ao longo do mestrado acadêmico, Alves compara a educação a diversas situações. Conforme o autor, não basta que os pobres tenham pão. É necessário que o pão seja comido com alegria, nos jardins. Não basta que as portas das prisões sejam abertas. É necessário que haja música nas ruas. Do mesmo modo, não basta que leituras obrigatórias sejam indicadas aos alunos nas aulas de Literatura e de Língua Portuguesa. É necessário que essas obras sejam lidas com prazer e, para isso, elas precisam fazer sentido para o leitor. Fiz o possível para que os meus alunos fossem capazes de sentir o prazer das “estórias”. Alguns críticos poderão dizer que essa proposta foi irresponsável, entretanto, defendo que só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer, e posso comprovar isso narrando todas as minhas experiências como aluna e como professora. Quando algo não é agradável a nós, esquecemos da mesma maneira como o corpo vomita quando algo indigesto para no estômago.

Eu gostaria que todo o currículo escolar se organizasse nas linhas do prazer e, em vista disso, faço a minha parte adicionando prazer à literatura, o que considero uma tarefa fácil, visto que a literatura é produzida para provocar prazer. No início

deste ano, em um seminário de formação de professores proporcionado pela escola em que trabalho, eu e os meus colegas assistimos ao filme “*O Espelho tem duas faces*”, de Barbra Streisand. Nele, um professor de Matemática, preocupada com a falta de desinteresse dos seus alunos pelo conteúdo, pede auxílio a uma professora de Literatura, já que, ao passar pela sala de aula em que ela lecionava, sempre via alunos interessados e participativos. Com o intuito de auxiliar o professor, ela o auxilia a aproximar o conteúdo de matemática à realidade dos jovens. Assim, ele torna as aulas mais interessante relacionando os cálculos a diferentes jogos esportivos. Do mesmo modo, ela procurava relacionar as obras literárias aos acontecimentos rotineiros dos alunos, jovens universitários. Assim, ambos planejavam aulas excelentes e passaram a viver em uma constante procura por melhores meios de mediação (conteúdo-aluno), o que fez com que ambos se tornassem profissionais mais satisfeitos.

O intuito da escola ao exibir esse filme para os professores era motivá-los a serem sempre aprendizes, procurando meios de enriquecer as suas aulas e agradar aos alunos. Em vista disso, o meu projeto foi bem recebido e, com o auxílio da coordenação do colégio, pude colocá-lo em prática. Sendo assim, tenho o desejo de ser sempre uma aprendiz, para ser capaz de levar a alegria aos meus alunos, fazendo com que *a escola seja um espaço onde se servem às crianças os aperitivos do futuro, em direção ao qual os nossos corpos se inclinam e os nossos sonhos voam* (ALVES, 1995).

Diante disso, tenho de agradecer ao professor Rildo Cosson, pois foi através de suas estratégias para o ensino de literatura, apresentadas em sua obra “*Letramento literário: teoria e prática*”, que pude tornar este projeto possível. A sequência básica do letramento na escola constituída pelos passos *motivação, introdução, leitura e interpretação* foi essencial para que eu organizasse as minhas ideias e atividades, as quais há muito tempo estavam sendo elaboradas. Além disso, as suas experiências foram as grandes motivadoras de todo o meu trabalho.

No início de sua obra, Cosson narra a famosa “*Fábula do imperador chinês*”. Nela, um imperador, preocupado com o futuro do seu império, escolhe o seu filho preferido, entre dezenas de outros, para ser o seu sucessor. Como esse não possuía os conhecimentos necessários para assumir um encargo tão pesado, o imperador resolveu contratar um sábio para ensinar as complexas matérias da arte

de governar ao seu escolhido. Para que o jovem não estudasse sozinho e para que recebesse auxílio, escolheu outro filho e um servo para o acompanharem.

Os três sábios mais renomados do império recusaram o pedido do imperador. Consternado, ele reuniu esses três e determinou que, se um deles não aceitasse a tarefa, todos seriam mortos antes do anoitecer. Os sábios confabularam entre si e um deles explicou a recusa para o imperador. Segundo eles, a tarefa que lhes era imposta era impossível, visto que o filho favorito, sabendo-se escolhido, acreditava que não precisaria de mais nada para ser imperador além do desejo do seu pai. O seu irmão, sabendo-se preterido, acreditava que em nada mudaria a sua vida aquele conhecimento, uma vez que seria sempre o esquecido. O servo, ao contrário dos seus senhores, desejava aprender, porém, nada sabia, e quem nada sabe, nada aprende. Logo, a missão era ensinar para as mais terríveis inimigas de qualquer educador: a arrogância, a indiferença e a ignorância, as quais, juntas, são imbatíveis.

Ao ler esta fábula, a qual o autor utiliza para introduzir o primeiro capítulo de sua obra, relacionei-a a profissão docente. Quantos são os nossos colegas professores que, diante de qualquer dificuldade encontrada em suas salas de aula, mostram-se indiferentes e, ao serem questionados se estão fazendo o possível para que o seu trabalho seja feito com êxito, comentam que não há o que fazer, pois não existem condições para isso? Esses acreditam que fazem a sua parte: todos os dias se dirigem até as escolas, chamam a atenção dos alunos e solicitam a eles que leiam as obras indicadas pela instituição. Se a tarefa não funciona, a culpa não é deles e, sim, dos jovens não atentos e da escola que não proporciona meios para que as tarefas tornem-se interessantes. Estes professores são arrogantes, são indiferentes e, principalmente, são ignorantes, já que não procuram por conhecimento; não são aprendizes.

Contudo, as experiências, as práticas de sala de aula e as pesquisas narradas e descritas por Cosson me motivaram a escrever esta dissertação com o intuito de desenvolver as minhas inquietações e fazer do ensino de literatura uma prática significativa para mim e para os meus alunos. Assim como o autor, não pretendo revolucionar o ensino de literatura, mas, sim, exercer o meu papel de professora, trabalhando, sempre, com o diferente. Assim, acredito que os meus objetivos iniciais foram alcançados por meio de atividades de letramento literário. Em

minhas aulas, o texto literário foi utilizado como material de leitura, ou seja, os textos eram compatíveis com os meus interesses e com os dos alunos, porém não eram necessariamente textos curtos, contemporâneos e “divertidos”. Sendo assim, os meus alunos não foram subestimados. Além disso, os textos literários não foram discutidos através de fragmentos e, sim, através de sua leitura completa. Afinal, o intuito não era comprovar características de períodos literários e nem servir somente como padrão para o ensino da norma culta.

Enfim, ao ensinar leitura literária, eu não recusei os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pela complexidade do vocabulário, seja pela temática antiga que, segundo alguns críticos e professores, pouco interessaria aos alunos de hoje. Ao contrário disso, eu procurei ensinar a leitura literária, tornando as obras clássicas interessantes e legíveis aos meus alunos. Além disso, fiz o possível para não podar o prazer da leitura, não me valendo de fichas de leitura, as quais servem apenas para confirmar se a leitura foi feita ou não (uma vez que a leitura pode ter sido feita e não usufruída). Assim, acredito que compartilhei com os meus alunos experiências de leitura e, rompendo o círculo da reprodução, fiz com que a leitura literária fosse exercida – na sala de aula – sem o abandono do prazer.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA E PRÁTICA

Rubem Alves publicou, em 27 de janeiro de 2004, no jornal Folha de São Paulo, uma crônica intitulada “*Sob o feitiço dos livros*”. Nela, o cronista descreve o final de semana que passou na casa de um grande amigo, em Cabo Frio, na companhia de cinco adolescentes. Com receio de que esses perturbassem o seu espírito durante os dias que estavam destinados ao descanso, Alves levou consigo o que chama de “arma de amansar adolescentes”: um livro. Assim, quando os adolescentes pareciam planejar alguma atividade perturbadora, dirigiu-se a eles e, sem consultar as bases, já que esses não poderiam decidir por algo que ignoravam e, certamente, optariam por ligar a televisão, pegou o livro e iniciou a leitura. Ao espanto inicial, seguiu-se o silêncio e a atenção, ou seja, já estavam sob o domínio do encantamento.

Essa experiência fez com que o autor pensasse que deve haver algo errado na afirmação que sempre se repete de que os alunos não gostam da leitura. Recordou-se das suas aulas de literatura da escola e afirmou que, quando a aula terminava, ele e os seus colegas ficavam tristes. Não havia provas. Era o prazer puro. Afinal, o lugar da literatura não é a cabeça, mas, sim, o coração. “A literatura é feita com as palavras que desejam morar no corpo. Somente assim ela provoca as transformações alquímicas que deseja realizar. Se não concordam, que leiam João Guimarães Rosa, que dizia que a literatura é feitiçaria que se faz com o sangue do coração humano”.

Ao seguir a leitura da crônica, continuava identificando-me com as palavras do autor, principalmente, quando ele cita que o professor de sua filha costumava solicitar fichas de leitura como dever de casa, o sofrimento dos adolescentes. Revoltado com o pedido, Rubem enviou uma carta ao professor, onde citou Jorge Luis Borges: não há razão para ler um livro que não dá prazer quando há milhares de livros que dão prazer. Assim, sugeri-lhe começar por algo mais próximo da condição emotiva dos jovens. O professor repetiu o velho discurso, afirmando que o seu objetivo era produzir a consciência crítica.

Em vista disso, acredito que as atividades e as experiências descritas nesta dissertação são pontos de partida para que esse discurso seja inovado. Os alunos

só serão capazes de desenvolver a consciência crítica após se tornarem leitores maduros e competentes e isso só pode ser feito através de obras que, como afirma Rubem Alves, estão próximas da sua condição emotiva. Ao lerem *best-sellers*, os alunos sentem prazer e o objetivo do projeto colocado em prática por mim é fazê-los sentir o mesmo ao lerem as obras indicadas pela escola (as canonizadas).

O pressuposto da experiência aqui relatada é que a escola não é um mundo fechado sobre si mesmo. Ela pode se abrir e incorporar as experiências dos alunos. No caso, a leitura de *best-seller*. Como se viu, não sou ingênua quanto ao uso do *best-seller* pela indústria cultural. Percebi, no entanto, que se deixasse de lamentar esse tipo de obra e prestasse atenção no modo como os alunos leem e o que eles valorizam nessas obras, poderia incorporá-las ao estudo da literatura canônica. No caso, partiu-se do que eles já conheciam para comparar com o que eles ainda não conheciam, de tal modo que foi possível compreender que os novos romances não são tão novos quanto parecem. Como se vê, essa é uma demonstração modesta do que representa o leitor crítico, aquele que lê mais de uma obra, forma seu repertório e consegue pensar a forma como a língua é usada e como ela configura a experiência.

Para que atividades como essa sejam colocadas em prática, é necessário que o professor esteja aberto a inovações, estando sempre disposto a não só ensinar, mas, também, a se ensinar. Paulo Coimbra Guedes, professor de Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, costuma afirmar, em discussões feitas em sala de aula sobre o ensino de literatura, que repetir, diante da audiência cativa de uma turma de alunos, aquilo que o professor leu, na véspera, num livro ou numa apostila, qualquer um faz, e fazer isso não é educar e nem ensinar. Isso é transmitir informações, o que qualquer filme pode fazer melhor. Sendo assim, para trabalhar um determinado conteúdo, é preciso mais do que a capacidade de transformá-lo numa relação de dados memorizados.

Segundo Guedes, o ensino deve ser centrado nas necessidades e nos interesses dos alunos, pois esses orientarão o roteiro pelo qual o professor vai colocar em prática as atividades. Para isso, é necessário que o professor esteja sempre dialogando consigo mesmo, colocando-se como ouvinte de suas aulas e avaliando se as atividades estão sendo aplicadas de forma satisfatória. Diante disso, acredito que esta dissertação e as atividades descritas aqui foram elaboradas

enquanto eu dialogava comigo mesma, sempre pensando em meios possíveis de ser uma boa mediadora entre o conteúdo a ser ensinado e os meus alunos.

Como nós só aprendemos aquilo que nós nos ensinamos, ao término desta dissertação, posso afirmar que aprendi a ser uma professora melhor. Cada erro cometido por mim, ao longo da minha prática docente, transformou-se em um degrau que me levou ao encontro do caminho certo. Para isso, foi necessário que eu me livrasse da influência dos meus professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio que implantaram dentro de mim um Napoleão Mendes de Almeida (gramático brasileiro), que, de lá, tentou comandar a minha atuação.

O intuito dos antigos gramáticos e dos professores que eram (e são) influenciados por eles é unicamente fazer com que os alunos decorem os nomes das partes das frases, e a real tarefa do professor deve ser levar os alunos ao domínio da leitura como produção de sentido e da escrita como produção de conhecimento. A tarefa deve ser essa, pois é evidente que o antigo intuito não foi alcançado, os alunos não aprendiam a gramática, como também não aprendiam a ler e a escrever.

Por fim, não há pretensão de construir um modelo de trabalho a ser aplicado nas escolas. Não há panaceia para o problema da educação. O que a pesquisa trouxe foi a articulação entre a reflexão teórica e prática docente. É uma experiência construída a partir do estudo de Rildo Cosson, como já nos referimos. E essa experiência mostra que é possível formar leitores na escola desde que ela se abra para a comunidade, desde que os alunos se envolvam no processo como agentes. Creio que o mais importante é pensar o espaço da sala de aula, na educação básica, como um espaço de pesquisa, de trabalho docente aberto à experiência. O letramento literário se revelou como uma possibilidade rica para educação linguística dos alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução e apresentação de Silvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALENCAR, José de. *Senhora*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. *Lucíola*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2009.

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.

AMARAL, Fernando Pinto do. O prazer e o dever. In: ROCHETA, Maria Isabel; NEVES, Margarida Braga (Orgs.). *Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos, 1999.

ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2008.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BIRMAN, Joel. *Por uma estilística da existência: sobre a psicanálise, a modernidade e a arte*. São Paulo: Editora 34, 1996.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretária da Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol 1. Brasília: MEC, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2013.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Ítalo. *Seis Propostas para o Novo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COLLINS, Suzanne. *Jogos Vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

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

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. *O Super-homem de massa*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

ISER, Wolfgang. *A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção*. Tradução de Maria Angela Aguiar. Porto Alegre: PUCRS, 1999. (Série traduções)

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.); KLEIMAN, Angela B. [et al]. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *A Moreninha*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. As funções da Literatura. In: Org. ROCHETA, Maria Isabel; NEVES, Margarida Braga. *Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos, 1999.

MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

PIMENTA, Paula. *Minha Vida Fora de Série*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2011.

ROSENFELD, Anatol. *Reflexões sobre o Romance Moderno*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

SAMUEL, Rogel. *Novo manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, 2003.

SODRÉ, Muniz. *Teoria da literatura de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SOUZA, Jane Mari de. ... de mãos dadas trabalharemos todos pela vida inteira: como aulas de língua portuguesa centradas na produção de texto e na leitura propiciaram a promoção coletiva e a construção de um inédito viável na vida de alunos das séries finais do ensino fundamental numa escola destinada à classe popular. 165 fls. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre, PPG-Letras UFRGS, 2000.

SPARKS, Nicholas. *A Última Música*. São Paulo: Novo Conceito, 2010.

_____. *Um Porto Seguro*. São Paulo: Novo Conceito, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.