

LEITURA DE CONTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA LITERÁRIA NESSE PROCESSO¹

READING OF TALES IN ELEMENTARY EDUCATION: THE CONTRIBUTION OF LITERARY THEORY IN THAT PROCESS

Luciéle Bernardi de Souza²

Liane Batistela Kist³

Resumo: *Propomos, através de uma revisão bibliográfica e considerações acerca da práxis desenvolvida em sala de aula, investigar como a teoria literária colabora para as práticas de leitura de contos no Ensino Fundamental. O objetivo deste artigo é contribuir para a ampliação da discussão e reflexão sobre a Metodologia para o Ensino de Literatura e Leitura na Educação Básica. Como escopo teórico, utilizaremos pensadores da Estética da Recepção e pensadores brasileiros como, Yunes (1995), Aguiar & Bordini (1993), dentre outros. As considerações apresentadas dizem respeito à experiência docente desenvolvida no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado Português/Licenciaturas e Estágio Supervisionado no ensino Fundamental- Português. Podemos afirmar, ao final de nossa reflexão sobre a prática docente, que a relação do conhecimento, quando estabelecida entre universidade e escola, é de grande valia para uma compreensão da obra de arte literária e consequente aproximação do aluno da Escola Básica com tal obra.*

Palavras-chave: *Leitura; Conto; Teoria Literária.*

Abstract: *We propose, through a literature review and considerations of praxis developed in the classroom, investigate how literary theory contributes to the reading practices of short stories in elementary school. The aim of this paper is to contribute to the expansion of discussion and reflection on the Methodology for Teaching Literature and Reading in Basic Education. As theoretical scope, we will use the Reception Aesthetics theorists and thinkers Brazilians as Yunes (1995), Aguiar & Bordini (1993), among others. The considerations presented concern the teaching experience developed within the discipline of Supervised Portuguese / Undergraduate and Supervised Internship in elementary school-Portuguese. We can say, at the end of my reflection on teaching practice, the relationship of knowledge, when established between university and school, is of great value to an understanding of the literary work of art and the consequent decrease of the Basic School student with such work.*

Keywords: *Reading; Tale; Literary Theory.*

¹Artigo resultante da Prática de Ensino desenvolvida na disciplina *Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental*, no âmbito do Curso de Graduação, Licenciatura Plena em Letras/Português, da Universidade Federal de Santa Maria.

²Aluna do Curso de Graduação, Licenciatura Plena em Letras/Português da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil, e-mail: lucielebernardi@gmail.com

³Professora Assistente do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN/CE/UFSM. Professora responsável pela disciplina *Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental*. Santa Maria, Brasil, e-mail: lianekist@yahoo.com.br

1 Sobre como tudo começou

Muito se tem discutido sobre o papel da leitura no Ensino Básico e na escola de uma forma geral. São discussões sobre a maneira de tratar a leitura, a conceituação da mesma, sua vinculação com a realidade do aluno, sua função social, histórica e também seu caráter de sua constituição cultural e humanística para o ser humano. Sendo tais debates comuns em nosso país, muitas vezes a relação teoria e prática e as reflexões derivadas de tal debate são deixadas para um segundo plano.

Reflexões que unem o polo da teoria e o da prática são muitas vezes olhadas com desconfiança, quando não tomadas com pouca confiabilidade, apesar de ser unanimidade entre os pesquisadores da área o reconhecimento da necessária relação dialética entre estes dois campos para pensar o estado atual do ensino, em particular do ensino de literatura e prática de leitura em nosso país.

Por acreditar na importância do trabalho com os dois polos é que propomos reflexões feitas através da relação entre prática e experiência. Elencaremos considerações importantes e principalmente relevantes para possivelmente contribuir com um melhor trabalho sobre leitura em nosso país. Tendo como foco a prática da leitura com contribuições da teoria literária no Ensino Básico, sugerimos a localização e reconhecimento de elementos que contribuam para pensarmos as práticas de leitura adequadas para cada contexto educacional em particular.

A leitura considerada como um processo não é algo novo remonta à década de 70, na Alemanha, quando os pensadores de uma teoria intitulada Estética da Recepção começaram a se preocupar com o leitor enquanto foco na construção da obra literária, papel antes renegado, por críticos literários e pensadores e centrado no autor e na própria obra. Para esta Escola, a obra literária passa não apenas a ser vista como um artefato verbal, mas como um objeto que em decorrência de uma série de procedimentos técnicos e estéticos cunhados por seu criador, gera um determinado efeito no receptor, que deve, a partir dos inúmeros fatores externos e internos à obra, buscar na mesma os inúmeros níveis de significância que ela pode compreender. O conhecimento trazido pelo leitor, no processo de leitura da obra, passa a ser de suma importância na busca de um sentido para a mesma, e o texto literário, até então considerado em sua materialidade textual como algo estruturalmente fechado, passa a ser visto, como Umberto Eco, em sua *Obra aberta* já postulou, sob a ótica de uma “obra aberta”, concretizada somente a partir do ato da leitura.

Atualmente em nosso país falar sobre leitura é “lugar comum” e ao afirmarmos isso, referimo-nos a toda uma discussão midiática, de programas governamentais como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) desde 1992, a criação de instituições como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Livro, Leitura e Literatura (LLL), dentre outros inúmeros projetos. Em meio aos antigos, mas sempre pertinentes questionamentos, encontramos reflexões sobre os motivos pelos quais se deve ler, para quê, e é claro, como melhor se ler ou desenvolver práticas de leitura eficazes para serem exercitadas na escola. Ler, grande parte dos alunos alfabetizados faz, porém a dificuldade faz-se notar quanto à construção de significados, que envolve a dimensão cognitiva, pragmática e a afetiva dos leitores.

Embora não nos detenhamos pontualmente em nenhum destes três aspectos, iremos perpassá-los durante as reflexões, principalmente tangendo os aspectos afetivos, relativos à empatia entre a obra e o leitor, sobretudo dos leitores adolescentes⁴.

Queremos enfatizar a necessária empatia entre o adolescente e a obra literária, seja tal empatia provocada pelo gênero literário ou questões temáticas, mas ratificando sua importância através do relato da experiência prática em sala de aula adquirida através do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, e afirmando a leitura como uma prática cultural. Além desta reflexão sobre a leitura, ressaltaremos o uso da teoria literária para o ensino de literatura na escola, acreditando que é de grande valia para a criação da empatia e a criação do hábito da leitura de obras literárias.

2 Sobre a prática de leitura e suas teorias

É sabido que a teoria literária existe em função da literatura, e a literatura da leitura. Ao trabalhar a leitura do texto literário em sala de aula é importante termos em mente a relação entre leitura e teoria literária, principalmente na prática de leitura com alunos a partir da 5ª série, e com adolescentes que de uma forma geral já conseguem distinguir ficção de não-ficção. A negação da teoria literária por professores advêm muitas vezes do receio ou da impossibilidade de tornar tal prática eficiente e atrativa para os alunos. Sem percebermos ocorre uma desvinculação ainda maior entre o aluno e a prática de leitura e, portanto, da recriação do texto literário pelo aluno. Por conseguinte, ocorre uma diminuição da

⁴ Dentre tantos conceitos relativos ao termo, optamos por Becker, pois através de um olhar sócio-histórico, propõe que olhemos a adolescência como “a passagem de uma atitude de simples espectador para uma outra ativa, questionadora. Que inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação”(BECKER, 1989, p.10).

probabilidade de uma melhor compreensão sobre este fazer literário, tornando inexistente a oportunidade de desmitificá-lo dentro da sala de aula.

O contato com professores de língua de Educação Básica tem nos mostrado que, em geral, nas poucas vezes em que o professor faz uso da teoria literária, a reduz a breves conceitos sobre literatura e ficção de uma forma genérica e rápida, quando não a restringe à discussão sobre gêneros e uma historiografia sempre baseada na “decoreba” de períodos e estilos. O problema disso, como aponta Jauss, é que

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (JAUSS, 1994, p.25).

Por outro lado, podemos também destacar que, muitas vezes, encontramos exatamente o inverso disso, o uso indiscriminado da teoria literária sem reflexão alguma, provocando, mesmo sem intenção, um fechamento de recriação interpretativa da obra literária através dos leitores de seu tempo, não deixando possibilidades para a exploração do caráter atemporal da obra. Além disso, muitas vezes o professor torna a atividade de ler algo meramente formal e obrigatória, sem sentido e ineficaz, que não desperta o interesse dos alunos a procurarem livros fora da sala de aula.

Ensinar literatura ou ensinar a ler é algo um pouco complicado nestes termos. Acreditamos que ler é algo que se faz, enquanto sujeito moderno, individualmente, mas esta prática individual não deixa de ser social, e este aspecto social se torna explícito na conversa e reflexão sobre apropriação coletiva e individual de atribuição (e criação) de significados, muitos socialmente construídos. Portanto, o papel do professor/medidor⁵ é o de criar condições e estratégias para uma melhor compreensão e plurissignificação da obra literária e não pragmaticamente “ensinar a ler”.

O “ensinar a ler” também é um conceito intrínseco na fixação do uso do livro didático, que usado, de uma maneira restrita, utilizado como verdade absoluta e descontextualizado “favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura “legítima para o texto”. A

⁵ Tal conceito é herdado da “pedagogia progressista”, de meados da década de 70, mas também é usado por Paulo Freire, quando o professor passa a ter um caráter ativo e significativo quando exerce as mediações entre mundo e obra literária em relação ao processo de aprendizado do aluno.

grande maioria dos livros didáticos contém esquemas interpretativos pré-estabelecidos que são “jogados” em sala de aula como verdades⁶. Geralmente tais interpretações não correspondem às realizadas pelos alunos, pois cada sala de aula tem suas particularidades, assim como cada indivíduo, com seu horizonte de expectativas particular, terá sua interpretação. Tal prática acaba fomentando a formação de “ledores”, conforme Kleiman & Silva (1998, p.11), e não leitores críticos, capazes de realizar suas próprias leituras e gerar interpretações de acordo com suas impressões.

O ensino de literatura difere do ensino da leitura, pois, este primeiro é o estudo de uma obra em sua dimensão estética, sobre sua organização. Embora sejam acontecimentos absolutamente diferentes, estão em uma relação dialógica no momento em que, para instrumentalizar uma leitura, o professor vale-se dos conhecimentos instrumentais necessários para realizar uma leitura mais completa. Esta leitura deverá atender para a organização estética da obra sem deixar para um segundo plano o prazer estético. É tal relação dialógica que de modo geral parece não existir ou ser negada no ensino das práticas de leitura na sala de aula, pois, após a leitura, o objetivo do professor é a imediata revelação de uma leitura “verdadeira”, desconsiderando inúmeros elementos formadores dos possíveis significados da obra para cada aluno. O conhecimento derivado da teoria literária faria o aluno compreender melhor a constituição da obra enquanto objeto artístico, seu papel na sociedade e a própria importância da literatura enquanto uma fabulação.

Quando falamos em fabulação, nos referimos às palavras de Candido (2004) em belíssimo artigo intitulado *Direito à literatura*, onde afirma que a literatura é um direito humano e uma necessidade ontológica, pois revela para o próprio ser humano suas vontades e ânsias, seja a fabulação escrita ou não.

A leitura do texto literário, guiada por um mediador de leitura, é fundamental para que o leitor desenvolva, através de suas próprias experiências, o que os teóricos da estética da recepção irão chamar de horizonte de expectativas que orientará o caminho da construção do(s) sentido(s) para o texto. O horizonte de expectativas de um leitor é composto por um esquema referencial que o mesmo tem de conhecimentos prévios em torno da obra e das experiências vividas que traz para o encontro com o texto. Os elementos formadores do horizonte de expectativa (social, intelectual, ideológico, linguístico, etc.) se moldam, ou são regidos por pressupostos culturais que estão presentes em qualquer ato de leitura.

⁶ A esse respeito, podemos observar a influência do trabalho com as coleções didáticas escolhidas e distribuídas às redes e escolas, quando o livro é escolhido por tornar o professor menos “atarefado”, ou mesmo, por ser menos complexo e facilitar o trabalho.

Constantemente sendo alterado por elementos que o texto oferece em sua estrutura, e que podem fazer com que o leitor rompa com suas expectativas mudando (ou não) suas projeções até então estabelecidas por outras experiências de leituras, o horizonte de expectativa de um leitor é completamente plástico, mutável.

É através da teoria literária (seja no ensino fundamental ou médio), ou seja, como funciona o esquema de construção de uma obra, com personagens, tempo, espaço, por exemplo, que os alunos poderão coerentemente relacionar a experiência dos personagens da ficção com suas próprias vidas. Há o estabelecimento da autoconsciência através da consciência do outro, mesmo que este outro seja ficcional. Estabelecer uma ligação de sentido entre a vida e a arte é fundamental para o leitor perceber que uma obra pode ir além de um simples livro, e é neste momento que a empatia entre leitor e obra torna-se fundamental para a criação de um laço, através da prática de leitura, para além dos portões da escola. A propósito, "ao ler o texto, o leitor entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver, imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens da ficção. Dessa forma, aceita o mundo criado como um mundo possível para si" (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.14).

Tal aceitação deste jogo só é possível através do estabelecimento do pacto de leitura, um pacto que só será efetivado de fato se ocorrer em um primeiro momento, uma aproximação, curiosidade, gosto e empatia pelo que se lê, pela aceitação e ampliação da leitura como um ato de sensibilidade, mas também compreensão crítica do mundo em que vivemos e de nós mesmos.

Outro obstáculo encontrado pelos alunos adolescentes para uma efetiva aproximação com a leitura, é o fato de conter, através da separação ficção e não-ficção, uma valoração entre estas duas, e isso contribuir para o autor portar uma "aura mitificada", distante da realidade do aluno, pois este foi construído como alguém com "poderes" e um "dom" que nem todos os humanos possuem. Isso implica em um endeusamento da escrita e do escritor, e, por conseguinte, um distanciamento entre leitor/leitura e leitor/escrita, além da concretização de uma visão homogênea da literatura.

3 Sobre contar a prática do conto

A implicação positiva da reflexão sobre a prática e a teoria, como estão relacionadas, e realizada e constatada através do relato de prática em que a argumentação em prol da empatia inicial entre leitor adolescente e o texto literário, bem como a justificação do uso da teoria literária para uma melhor elaboração de caminhos e práticas de leitura, irá se concretizar.

A prática de leitura ocorreu em uma escola pública e infelizmente, como em grande parte das escolas públicas de nosso país, a condição de acesso dos alunos aos livros, através da escola e fora dela, é de um número assustadoramente mínimo. Isso contribui para o aumento da distância cultural e em um fatal desinteresse do aluno pela leitura, pois em seu mundo, em sua cultura, em seu dia-a-dia, a leitura é uma prática que não ocorre.

Como foi constatado durante as observações que fiz na escola e das respostas obtidas no questionário sócio-antropológico, de um total de vinte e cinco alunos que responderam a um questionário sobre leitura e outras dúvidas pertinentes, quando perguntados se “gostam ou não de ir à biblioteca”, dezessete responderam que “não” e oito alunos responderam que “sim”. Outro questionamento que visou conhecê-los enquanto leitores ativos (ou não-ativos), foi solicitar que citassem o livro preferido e, dos vinte e cinco alunos, nove não souberam responder, os demais citaram “best-selles” como *O anel de noivado* de Danielle Steel, *O diário de uma paixão* de Nicholas Sparks e *Saga Crepúsculo* de Stephenie Meyer. De acordo com os livros indicados percebemos que o interesse dos alunos relativo a alguma possível leitura, demonstra-se maior quando os livros possuem personagens que são, como eles, pois, dentre os livros citados, todos possuem como personagens centrais jovens/adolescentes.

Para a sala de aula, o gênero literário escolhido para facilitar a leitura em períodos de tempo tão curtos foi o conto. Devido a seu poder de síntese, economia de meios, e rápida leitura, diferentemente de um romance, é um gênero que propiciou uma agilidade e facilidade sistemática para gerar um interesse nos alunos em formação enquanto leitores ativos. Os contos levados para sala de aula foram retirados de obras maiores: *Uma cota de desprezo* de Dugueto Shabazz-Ridson, que pertence à obra do mesmo autor *Notícias Jugulares: Contos, Crônicas e Poesias*; *A máscara da morte rubra* de Edgar Allan Poe retirada de uma coletânea de contos do autor; *As cores* de Orígenes Lessa; *Gringuinho* de Samuel Rawet e *A caolha* da autora Julia Lopes de Almeida, este três últimos, pertencem à compilação de Ítalo Moriconi *Os cem melhores contos brasileiros do século*.

O tema que norteou a escolha de tais contos foi o adolescente (infância-juventude), enquanto sujeito representado ficcionalmente, além de relacionar o “personagem” com questões cotidianas à vida dos alunos como os preconceitos, a pobreza e valores construídos socialmente (como o belo e o feio). Desta forma, e tendo como norte basilar os Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno deveria

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-

dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998).

Pensando nesta proposta, juntamente com a da prática que foi desenvolvida em sala de aula, consideramos o texto literário em sua especificidade, como representação de atitudes e formas de vida particularmente humanas, apreendido através da ativação de sentidos e da cognição para uma (re)interpretação do mundo em que vivemos.

Para o trabalho de leitura em sala de aula utilizamos, com ajustes ao contexto, a proposta metodológica recepcional calcada na Estética da Recepção, onde o leitor é o principal elemento a ser levado em consideração para a construção do texto enquanto obra literária. O primeiro passo desta proposta seria o horizonte progressivo da experiência estética, onde haveria uma espécie de apresentação do texto através do primeiro contato com o leitor dentro de limites de compreensão e sua experiência leitora, ou seja, com o conhecimento dos leitores (suas preferências e práticas) que eu possuía em sala de aula (aspectos sociais, culturais). O segundo momento, também calcado no horizonte de expectativas do leitor, diz respeito a uma compreensão interpretativa, e aqui fixamos o momento pós-leitura para um encontro com a estrutura do texto, voltamo-nos para ele em busca de compreendermos melhor seu funcionamento. A leitura constitutiva, último momento, deixa brechas para utilizarmos, enquanto mediadores, a teoria literária para reconstrução de sentidos através de aspectos históricos de escrita e recepção do mesmo além da ênfase na leitura enquanto prática social e também individual.

Em todas as leituras dos contos o método receptivo foi usado, por vezes enfatizando um momento, por vezes outro. O primeiro conto lido foi *Uma cota de desprezo*, do autor Ridson Du Gueto. Tal conto foi escolhido por ser de um escritor declarado suburbano, produtor de uma obra pertencente à literatura contemporânea que dentre outras temáticas, toca na questão do preconceito e assim, ajuda a desmitificar a já inculcada mitificação do “autor na torre de marfim”, do “autor distante de nosso mundo”. A provocação foi ótima e o retorno deles também ao dialogarem e ao percebermos que sim, muitos se sentiram identificados com aquele texto, pois acreditamos que, ao encontro da defesa da empatia já anunciada, para uma

primeira aproximação (texto-leitor) em uma turma em que a grande maioria não lê o reconhecimento de si, do contexto social em que se está inserido, no texto é fundamental.

O conto em questão trata tematicamente, sob uma óptica sociológica, do preconceito racial na perspectiva de uma criança (mas quando narra já adulta) e, além disso, deixa transparecer a matiz da desigualdade social, o que também foi motivo para muitos se identificarem e se sentirem atraídos para o segundo momento, e o terceiro, com o foco no termo “margem”, “marginal”, do excluído em diferentes tempos e lugares.

Outro conto trazido para sala de aula e desta vez direto do século XIX foi *A morte da máscara rubra*, de “Edgar Allan Poe”. Ele foi ponto de partida para discutir a representação da morte, do isolamento, do governo por “reinado”, da festa, da máscara, do mistério e da fantasia e dos comportamentos sociais de uma época.

Através do questionário sócio-antropológico, alguns alunos relataram que gostavam de livros de suspense e terror, mais especificamente Best-sellers atuais como *Harry Potter*, *Crepúsculo* e *Lua Nova*. Foi selecionado o conto de Poe como uma provocação de como seria lido um clássico por alunos de uma 8ª série, mesmo fugindo da proposta de discussão da alteridade e adolescência. A provocação, quando numeramos no quadro as suposições de datas em que possivelmente o conto foi escrito foi excelente, gerou curiosidade e despertou para uma discussão sobre as semelhanças e diferenças entre o terror de hoje e o de anos passados. Os alunos ficaram impressionados ao saber que o conto fora escrito há tanto tempo atrás, 1800. Embora tenha sido uma leitura que tenha gerado curiosidade (mas não envolvimento), não foi “aprovada” pela maioria da turma, pois ao final do trabalho de leitura-discussão, perguntados sobre a preferência em relação ao anterior (de Ridson Du Gueto) e a esmagadora maioria preferiu o outro. Cremos que tal preferência tenha se dado pela empatia primária, como afirmamos no comentário sobre o trabalho do conto de Ridson Du Gueto. Foi notado que dos principais elementos estruturais da narrativa, a maior dificuldade era em reconhecer o tempo e o tipo de narrador (primeira ou terceira pessoa), que eles chamavam de “autor”, por isso tal elemento foi focado melhor nos próximos trabalhos em sala de aula.

Para cada leitura dos contos, foi explorado após a provocação, primeiramente o aspecto oral quando lido por todos os alunos, posteriormente, havia uma leitura individual e por fim uma construção de sentido de acordo com as impressões primárias dos próprios alunos. A construção de pelo menos duas leituras de sentido de um mesmo conto só era possível através da conceituação, localização e discussão sobre os personagens, tempo, espaço e enredo. Após o trilhar destes elementos, íamos construindo os caminhos de significação

possíveis e encontrados pelos alunos.

4 Sobre a teoria e a empatia

Para que a leitura seja de fato humanamente transformadora como apontam teóricos em defesa dessa ideia, acreditamos que seja importante a assimilação de estratégias de leitura proporcionadas pelo professor/mediador na sala de aula. Estratégias que desenvolvam as mais deferentes habilidades de leitura, desde a decodificação até a confirmação de hipóteses de sentido.

Concordamos com a diferença entre letramento literário e a leitura literária por fruição (BARTHES, 1996), embora reafirmemos que ambas, no contexto escolar, não podem andar dissociadas. Como teoria literária, referimos a usada para o letramento, como metodologia e também a teoria enquanto conjunto de elementos que explicam e ajudam a caracterizar uma obra artístico-literária (personagem, tempo, narrador, espaço, enredo). A combinação só faz aumentar o prazer estético que o aluno pode ter ao ler uma obra. O professor (em eterna formação) deve ser capaz de transmitir aos seus alunos o conhecimento teórico adquirido durante a sua formação acadêmica, conhecimento relativo ao pensamento que explique a formação da obra ficcional de uma forma compreensível e que sirva para desmitificar o acesso a mesma, retirar o romantismo inculcado ao ato de escrever/criar.

Com o relato da prática aliado às reflexões teórico-metodológicas, podemos afirmar que como Hans Robert Jauss propunha, a primeira impressão e a empatia são fundamentais para uma apreciação estética da obra. Para exemplificar citamos a leitura do texto de Ridson Du Gueto, onde há a identificação dos alunos com a temática, personagens, situações que já fazem parte (ou irão fazer) do horizonte de expectativa do leitor e contribuem para uma recepção positiva da obra. A recepção “positiva” de uma obra em um contexto onde os alunos não leem obras literárias é fundamental para o estabelecimento de um primeiro momento de leitura agradável e prazeroso, constatação em prol da empatia primária.

Enfatizamos também que a existência histórica de cada indivíduo vinculada a cada momento em que a obra foi concebida e ocasiões diferentes em que ela foi lida, fazem com que o sentido atribuído à mesma seja diverso, inferência esta, calcada em pensamentos dos teóricos da estética da recepção e presente no terceiro momento de leitura das obras. Tal momento serviu para que houvesse uma aproximação do contexto de produção-recepção das

obras, ativando todo conhecimento interdisciplinar dos alunos para uma leitura mais completa da obra.

Acreditamos que o potencial propiciador de prazer estético e potencializador de uma obra literária que leve o leitor a uma transcendência, ou até mesmo um real interesse, vá muito além da “temática” ou dos “personagens” enquanto adolescentes ou adultos, mas nosso argumento é calcado no contexto sociocultural que influencia na não frutificação do hábito da leitura, contexto em que estes alunos estavam inseridos.

Verificamos e comprovamos que a distância cultural entre o mundo da leitura e do dia-a-dia dos alunos era gigantesca, portanto, como professora em formação/mediadora teria que atuar no sentido de mostrar, de fazer com que eles se interessassem pela leitura e que a levassem como prática cotidiana, mesmo que isso ocorresse “tardiamente” na adolescência. A opção pela temática que envolvesse adolescentes ou o contexto social dos mesmos, surge então do déficit de leitura de textos literários pelos alunos da turma e por acreditar que, a partir da empatia entre o conto e o leitor, ocorra uma posterior efetiva interação entre ambos, pois o ato de ler como afirma Yunes (1995, p.192) “na medida em que vem apelar ao receptor por sua participação, acaba provocando suas memórias e nelas, suas posturas, seus sonhos, suas opiniões antes tão encobertas ou desconhecidas por ele próprio. O ato de ler convoca ao exercício do pensar e neste, ao de se encontrar”.

5 O desfecho do contar

Ao relacionar o contexto da sala de aula às táticas de leitura aplicadas, e os argumentos teóricos desenvolvidos neste trabalho, podemos constatar que o que devemos ter como relevante neste contexto pontualmente é a iniciação a leitura. Quando verificamos que não havia um hábito de leitura em adolescentes entre 12 e 15 anos pertencentes à turma, nossa maior preocupação foi iniciá-los, criar condições para que houvesse tal iniciação/aproximação.

Para nós, a finalidade principal da escola hoje é formar alunos capazes de exercer a sua cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais e nelas agindo efetivamente. Para tanto, coloca-se como fundamental a construção da proficiência leitora desse aluno, e antes disso a iniciação a leitura potencializada com obras relacionadas diretamente com o contexto social dos alunos, que gerem a tão já falada empatia inicial.

Nessa perspectiva, a argumentação em torno da defesa da empatia inicial e da teoria literária para uma aproximação, iniciação e melhor compreensão da obra literária, tanto em seu aspecto estético como sociológico (espaço e função da mesma no contexto social), é relativo à metodologia do processo de leitura adequada para cada contexto educacional, tema tão debatido teoricamente e que continua sendo um desafio entre nossos professores.

Acreditamos, por fim, que seja fundamental o professor ter conhecimentos sobre o papel da leitura no contexto escolar (e também fora dele), bem como conhecer, refletir e escolher dentre os vários métodos os que melhor ajudam na construção dos sentidos e compreensão do texto, considerando também a possibilidade de modificá-los e alterá-los para um melhor resultado na práxis da leitura.

Referências

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. I. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BECKER, D. **O que é a adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília : A Secretaria, 1998.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

JAUSS, H. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n.44, p. 141-150. 1995.

Data de recebimento: 30 de setembro de 2013.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2013.