

FACULDADE DE CONCHAS (FACON) - POLO A CASA TOMBADA

JACQUELINE DE PAULA SBEGHEN IUMATTI

ESCOLA: LUGAR DE ENCONTRO ENTRE LEITORES

SÃO PAULO/SP
2021

JACQUELINE DE PAULA SBEGHEN IUMATTI

ESCOLA: LUGAR DE ENCONTRO ENTRE LEITORES

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Pós-graduação Lato Sensu “A arte de contar histórias: abordagens poética, literária e performática” da Faculdade de Conchas (Facon- Polo A Casa Tombada).

Orientadores: Giuliano Tierno Siqueira e Letícia Liesenfeld Erdtmann

SÃO PAULO/SP
2021

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre minha prática de narração de histórias e leitura pública de textos narrativos em contexto escolar com alunos do ensino fundamental, anos finais, da rede privada de ensino da cidade de São Paulo. Essas reflexões amparam-se na minha experiência pessoal e em pesquisas que realizei sobre essa temática. Para este trabalho, foram usadas diversas referências teóricas, principalmente, da autora e antropóloga Michèle Petit. Uma das vozes mais tocantes e envolventes sobre o direito ao acesso ao livro – poderoso instrumento de resistência ao caos interior e à exclusão social - e a relação entre a leitura e os jovens no mundo atual.

Palavras-chave: narração de histórias, leitura pública, relação entre a leitura e os jovens, escola.

Escola: lugar de encontro entre leitores

“A vida é a arte do encontro” Vinícius de Moraes

“[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. [...] Antônio Cândido

Introdução

Este trabalho é fruto das minhas reflexões sobre a prática, como docente, de narração de histórias e leitura pública de textos narrativos em contexto escolar com grupos de ensino fundamental anos finais, numa escola da rede privada de ensino da cidade de São Paulo.

Tais reflexões amparam-se na leitura de autores que debatem o tema da leitura literária, como também a relação da literatura e os jovens.

Meu objetivo era diante de um tema já tão discutido na academia, apresentar um relato de experiências, experimentações que, bem-sucedidas ou fracassadas, fizeram com que a minha atuação docente se tornasse, ao menos, mais crítica. Crítica dos objetivos, do público-alvo, do papel da leitura literária na escola e nos documentos oficiais, mas também crítica da relevância e do impacto do repertório a ser partilhado. Em outras palavras, vi-me diante do desafio de pensar se as minhas escolhas, meus objetivos para cada público têm a relevância e o impacto que eu almejava que tivessem, que realmente provocassem uma mudança de relação entre indivíduos, que estão meus alunos, e os livros. Felizmente, o que parecia ser um caminho solitário, com as leituras, mostrou ser menos ermo. Grandes pesquisadores falam da leitura na escola e, em especial, a leitura para jovens.

Conseguir notar que minha prática pode dialogar com estudiosos dessa área ilumina um caminho. Abre espaço para um encontro.

Para isso escrevo este ensaio. Para mim, como documentação das minhas práticas, concepções e, para outros, espero, gostaria que fosse um convite para analisar a validade e aplicabilidade das ideias apresentadas. Para esse debate não haveria lugar melhor que a escola. Ambiente que deveria ou poderia ser de livre pensamento.

A escola

Uma das atribuições da escola atual é formar pessoas capazes de ler e interpretar textos, assim como deve desenvolver nos alunos a fruição pela leitura. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há vários trechos que corroboram essa necessidade e o papel da escola frente ao estudo da leitura e da literatura. Apesar de não ser tratada como componente curricular único, a importância da leitura aparece já nas competências gerais da educação básica. A BNCC propõe que se deve “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”. No que dispõe sobre as competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental tem-se a quinta:

“Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.”

Ao refletir sobre a etimologia da palavra escola debatida e analisada por Karen C. Rechia, Geovana Mendonça, Lunardi Mendes e Ana Maria H. Preve no primeiro capítulo do livro organizado por Jorge Larrosa, Elogio da escola, temos uma a ideia de que o ambiente escolar tem toda a capacidade de desempenhar esse papel importante apresentado e proposto pela BNCC.

No citado texto, lemos

“Escola. Do grego skholé, literalmente tempo livre, traduzido para o latim, otium, ‘ócio’. O termo latino schola designa o lugar ou estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo”.

É possível que a escola cumpra essa função? Nela há professores formados, bibliotecas montadas, a presença de um bibliotecário – algumas vezes, até mais de um -, no entanto, nos ambientes escolares que frequentei como profissional e também como estudante a leitura não está entre as atividades mais apreciadas, haja vista a baixa compreensão textual amargada nos resultados de avaliações nacionais e internacionais¹ e também não é, entre a população em geral, um hábito constante. A média de leitura integral de livros de um brasileiro é de 2,43 ao ano e dentro desse número, destacam-se os de temática religiosa, de autoajuda e os didáticos².

O percurso da leitura na escola

É curioso ver como crianças que no início da escolarização têm muitos estímulos e retribuem esses esforços com desejo pela descoberta, mas essa vai se esvaindo no percurso escolar. Uma criança que lê, ouve histórias constantemente por seus professores na educação infantil e no início da educação fundamental, parece a cada estágio perder a relação com os livros³. A leitura se transforma em algo feito sem sentido, totalmente burocrático.

É de estranhar que isso aconteça. Afinal, um aluno dos anos finais da educação fundamental já tem recursos linguísticos e certo amadurecimento para ler sozinho algumas obras. Logo, já não há leituras coletivas, não parecem ser necessárias contações de histórias, roda de leitura nem pensar.

1 Dados obtidos no relatório do Programa Internacional de de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206#:~:text=Leitura%3A%20OCDE%20487%2C%20Brasil%20413,no%20ranking%3A%2064%C2%BA%20e%2067%C2%BA

2 Dados obtidos do Retrato de leitura no Brasil de 2015, 4ª edição. Disponível em: http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

3 O número de leitores só cresce entre crianças, segundo dados do citado Retratos da leitura no Brasil. Nas demais faixas etárias esse número não segue esse tendência. Nos últimos anos, infelizmente, o que aumenta é o número de pessoas que dizem não gostar de ler. <https://www.redepedagogica.com.br/post/leitura-s%C3%B3-cresce-entre-crian%C3%A7as-de-5-a-10-anos-no-brasil>

Tudo fica para trás como algo destinado a crianças pequenas, dependentes. No entanto, o que seria possível alcançar se recuperássemos essas práticas dos estágios escolares anteriores para diminuir a distância entre adolescentes e os livros literários? Seria demais esperar que a apresentação da diversidade de gêneros e temáticas poderia fisgar esse jovem e fazê-lo redescobrir e ressignificar a leitura?

O período da autodescoberta, da construção da subjetividade pode ser um terreno muito fértil para a leitura. Além da fruição e do prazer estético, esse leitor pode ver situações (e a sua também) em perspectiva, pode ter a oportunidade de observar o mundo através da sensibilidade e das palavras de outrem.

É neste contexto que vejo que minha atuação como professora de Língua Portuguesa, do Fundamental dos anos finais, precisa ser mais do que desenvolver habilidades e competências. São, sim, muito importantes, mas não podem ser os únicos focos do ensino, com o risco de tendo-os como únicos sequer alcançá-los minimamente. A escola pode convidar ao pensamento e ao desenvolvimento pessoal e psíquico, pode desenvolver e abrir espaço para o debate, para a fruição, para as emoções e para as relações pessoais. Hoje, já se fala sobre habilidades socioemocionais como algo a ser implantado. O que demonstra como a escola se distanciou do indivíduo e, por vezes, pode se assemelhar a uma linha de produção (de conhecimento?).

A leitura foi esquartejada. Há décadas eram usados fragmentos literários para mostrar aplicações gramaticais. O texto literário era o modelo perfeito da gramática normativa. Até hoje, nas gramáticas tradicionais, vemos recortes de textos literários dos quais foi totalmente extirpado o sentido e apuro estético. Servindo apenas como trechos para mostrar uma construção de concordância nominal ou um bom uso de infinitivo flexionado. Ver uma frase de Machado de Assis servir de exemplo de escrita da mesóclise é diminuir muito o seu alcance e determinar seu utilitarismo. Novas gerações trouxeram (ou tentaram trazer) o mundo cotidiano para o ambiente escolar. Passamos, como docentes, a ensinar olhando para o texto como um exemplar de gênero textual. E como tal, o texto era dissecado e analisado para que fosse extraído dele um padrão de estilo e estrutura composicional. O resultado não poderia ser positivo. Uma leitura fragmentada, tirada de contexto, usada com modelo de escrita padrão

anula a fruição ou o prazer que a literatura pode carregar. Tornar um processo humano de pensar e pensar-se (pelo/ no texto) não poderia ter sido tão mecanizado, porque assim não cria a experiência com a leitura e tampouco promove uma “boa” e “eficiente” interpretação de texto.

Vários estudiosos alertaram sobre esse risco da fragmentação e empobrecimento da leitura. Dentre eles Angela Kleiman, umas das maiores autoridades sobre o assunto no Brasil.

Ao tratar sobre o trabalho padronizado com os gêneros textuais e o estudo que partiria das necessidades dos alunos ela afirma “a diferença nos dois enfoques equivale à diferença existente entre, de um lado, saber conhecer os mapas (conhecimento do gênero) e, de outro, consultar o mapa para ir, de fato, a um lugar (prática social)”. (KLEIMAN, 2012, p. 33)

Talvez minha escrita pareça pessimista, mas reconheço que houve avanço com o tempo. Já conseguimos olhar o texto como uma unidade de sentido, na qual importam todas as partes, assim como o autor, a época, o veículo de transmissão etc.

A leitura, entretanto, para muitos ainda é algo que se faz exclusivamente sozinho, em silêncio (muitas vezes forçado), como obrigação para cumprir alguma demanda. Seja ela uma prova ou um trabalho sobre o que foi lido. Mesmo entre os alunos que leem, há uma distinção clara entre o que é leitura da escola e leitura de deleite. Isso porque muitas vezes não há espaço para uma leitura própria e autêntica, gestada das condições e do mundo de cada leitor. O que se deve é conseguir alcançar o que vê (ou diz ver) a professora.

A pesquisadora Ivete Walty (2011, p.52) afirma que [...] se o que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador da leitura. A literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão [...]. Aceitando suas colocações como certas, é inaceitável usar uma obra literária para fins de discutir uma leitura única e correta. Isso pode ser desencorajador e frustrante.

A fala de outra autora ratifica essa imagem do problema do trato com a leitura literária na escola ao afirmar que a noção de leitura proposta pelos livros

didáticos e as atividades propostas não “promoverem a leitura como ação cognitiva plena, não permitem aos professores e alunos compreender as capacidades destes últimos como leitores, nem identificar eventuais dificuldades de leitura para saná-las em atividades posteriores” (p.182) Gerhardt et al (2015)⁴.

Uma leitura possível na escola e quem participa desse processo

Diante desse quadro, está o principal dilema de uma professora que deseja mudar essa relação de seus alunos com a leitura literária. A escolha do que deve ser lido deve vir de quem? Um aluno sozinho consegue escolher sem ser influenciado pela mídia, pela internet, pelas listas dos blogueiros, pela gôndola de mais vendidos nas livrarias? (Pergunto-me, inclusive, se um adulto conseguiria?) Num país que lê tão pouco isso faz diferença? Alguns autores dirão que a imposição do cânone funciona como imposição de poder do grupo dominante. Há nessas listas de livros “importantes” uma clara predileção por autores europeus, como afirma a professora Elizangela Tiago de Maia.

“A imposição de leituras de obras canonizadas consiste em uma visão eurocêntrica que engloba questões de produção e de recepção de obras, que por muitos séculos ficou restrita ao olhar de uma elite, uma vez que, foram moldadas à maneira europeia, através da valorização prioritária do erudito da produção literária e às obras consagradas pelo meio intelectual dominante, que atendiam aos interesses dos ‘letrados’”⁵.

Por outro lado, cabe ao professor indicar um norte. Seja ele de obras canônicas ou não, pois para formar um leitor é importante que criem estratégias e se construam situações para facilitar e estimular essa prática.

Braga e Silvestre (2002) afirmam:

⁴ GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes (2015). Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 15(1), p.180–208. In http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000100180&script=sci_abstract&tlng=pt

⁵ http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Poster/Trabalhos_Completos/Elizangela_Maia.pdf

Para formar um leitor e um produtor de textos competente e autônomo, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, construir significados e transformá-los em palavras, exige-se do professor uma intervenção adequada, contínua e explícita durante toda a vida escolar do aluno. E essa intervenção deve ocorrer de forma consciente e sistemática antes, durante e depois das atividades de leitura (p. 20). [...] Não se pode exigir que o aluno desenvolva autonomia de forma autônoma (idem).

Se decidir o caminho a seguir é função do professor, quanto à questão de estudar ou não obras canônicas, optei na minha prática mesclar o que há de canônico e não canônico, pois acredito que assim o aluno pode perceber que a literatura abarca muitos mundos e construções diversas. Algumas falam do seu tempo com a sua linguagem de adolescente e outras podem tratar de questões de amplitude universal e com uma linguagem diferente da costumeira. Esses contrastes têm sido favoráveis para promover a dinamicidade de gêneros, temas e abordagens das discussões em sala.

Essa decisão está fundamentada nas minhas leituras de uma das autoras de maior relevância sobre a leitura literária para jovens, a antropóloga Michele Petit. No livro “A arte de ler – ou como resistir à adversidade”, ela cita outra autora para corroborar suas ideias sobre a leitura e jovens, Leslie Kaplan. O trecho que Petit cita é “Todo mundo pode sentir a necessidade de se afastar do real; mas talvez os adolescentes o sintam mais do que todo mundo. Os adolescentes não se colocam questões específicas, eles fazem, como todo mundo, perguntas sobre eles mesmos e os outros, o mundo, a identidade e a identidade sexual, o desejo e a falta de desejo o tédio, a raiva, e o que fazer com eles, e os limites, o crime; contudo, o que é sem dúvida específico, é a urgência e a impaciência diante dessas questões [...]”.

A prática pedagógica estudada neste trabalho é vista sobre o prisma oportunizado por Petit. O que se pretende expor é como a experiência com a

leitura literária por adolescentes de uma escola particular da cidade de São Paulo pode transitar entre o que é imposto e o que é descoberta pessoal numa situação de sala de aula que tenta abarcar as contribuições pessoais dos alunos e, conversando com elas, ajudá-los a se sentirem seguros e aptos a acessar a imensa diversidade de obras que a literatura universal oferece.

Em busca de novos caminhos

Diante da necessidade de refletir sobre a necessidade e a importância para a subjetividade desses jovens, também de determinação de repertório dentro da escola, delineei alguns percursos pedagógicos pautados em observação e análise dos resultados em cada contexto e grupo.

Uma prática que se consolidou na minha atuação é a da inclusão de um momento de maior liberdade em relação livro paradidático obrigatório ou ao livro didático da componente curricular de Língua Portuguesa. Para esses dias, nada de questionários, respostas certas, perguntas com respostas prévias já estabelecidas.

Uma aula por semana, em cada grupo, há o momento em que são trocadas experiências e impressões. Eu leio um trecho de um livro lido por mim e pensado para eles ou narro uma história ou, ainda, apresento um autor ou livro novo objetivando instigar os alunos a conhecer mais sobre o que se expõe. Nesse mesmo dia, os alunos podem apresentar os livros que leram e que gostariam de indicar para os colegas. Nesse encontro, há espaço garantido para perguntas e trocas de opiniões. Oportunizar as apresentações dos alunos e dar espaço para que também eles ocupem o lugar de prestígio que muitos acreditam ser exclusivo do professor faz com que tais eventos sejam, em geral, aguardados por muitos alunos. Eles podem falar bem ou mal de um livro, um personagem, um autor, mostrar detalhes da capa do livro ou peculiaridades da história. Surgem daí muitas trocas de opinião e de livros também.

Os gêneros trazidos são muito variados. Alguns ainda não têm lugar importante na escola, como as fanfics, mangás e outros são livros comerciais que refletem algumas das preocupações circunstanciais desses adolescentes.

A representatividade passa a ser notada por eles e pode algumas vezes virar tema de discussão.

A riqueza dessas trocas é tão grande que não é exclusivo da professora o papel de indicar livros, ainda que esses momentos sejam muito propícios para trazer para o debate e para experimentação textos mais complexos.

Dividir a aula e partilhar o direito de fala sobre a literatura tem vários aspectos a serem considerados.

Ao apresentar um livro, um autor, um personagem, uma ilustração interessantes pode mobilizar os alunos a conhecerem os materiais expostos. Ainda sobre a minha fala no papel de professora, busco ser o exemplo de um adulto leitor. Uma leitora que lê por prazer mais do que por obrigação. Isso também parece importante visto que muitos dos meus alunos não têm esse referencial em casa. Nunca viram os pais lendo, não têm em casa o hábito de ler juntos ou de comprar livros. Marcar essa posição de modelo de leitor é de grande importância e precisa ocorrer na escola, se não no lar. Segundo observações do Retratos da Leitura no Brasil, a influência da mãe e ou dos professores é uma das mais fortes para a construção de leitores.

Voltando à descrição da atividade. Depois da minha fala inicial e quebrado o gelo e possíveis constrangimentos, pois dificilmente um aluno quer ser o primeiro a falar em sala, é hora e vez dos alunos.

Os que se sentem motivados e atraídos pela apresentação inicial, comentam o texto ou o tema. Segue-se a exposição deles. Cada um dos apresentadores traz seu livro, mostra-o para a sala e faz uma apresentação sobre ele: com a leitura de um trecho ou um breve resumo do enredo. É comum que ocorram trocas de livros para que outros colegas possam conhecer a obra comentada. Em algumas turmas surgem microcomunidades. Grupos encabeçados por um aluno ou aluna que lê e apresenta uma obra que tenha continuação, uma saga ou uma trilogia. Esses indivíduos passam a se organizar para ler, emprestar e trocar impressões e sugestões entre eles. Desse modo, a proposta pode, algumas vezes, ultrapassar o aspecto de atividade escolar e tornar-se uma atividade do cotidiano, fora da escola.

Já estive em várias microcomunidades em que fui convidada a participar. Com um grupo de meninos de oitavo ano, em 2019, li todos os livros de Douglas Adams, "O guia do mochileiro das galáxias". Em 2018, com um grupo

de meninas, li a saga de “Seleção”, da autora Kiera Cass. Em 2020, tentamos fazer um grupo para a leitura dos livros de Arthur Conan Doyle do personagem Sherlock Holmes.

Em todas as vezes que pude ver de perto como as trocas ocorriam fora do espaço da sala de aula me senti próxima de meus alunos e senti a esperança de que esses grupos crescessem autônomos. No entanto, o ano de 2020 foi um ano muito importante para o questionamento e recriação. Em meio a pandemia, a leitura literária entre os meus alunos sofreu uma grande queda. Infelizmente as perdas e dificuldades da escola e da comunidade educativa não foram apenas essa. Ainda assim, em encontros síncronos ou assíncronos, se não conseguimos fazer grandes trocas e manter grupos independentes, mantive nas aulas as apresentações semanais e tive o privilégio de ver alguns alunos se destacando no papel de mediadores de leitura dentro de suas próprias turmas e anos escolares como em outros. Afinal, se a pandemia nos confinou em casa, acredito, nos abriu algumas portas virtuais impensadas anteriormente.

Algumas recomendações literárias puderam ser vistas também pelas redes sociais por outros alunos e outros indivíduos da comunidade, como outros professores, gestores e pais. Ainda é cedo para avaliar as implicações disso, mas espero ver uma mudança em relação ao tema.

Essa proposta de destinar uma aula semanal para debate literária já ocorre há quase cinco anos e sempre foi desenvolvida e executada intuitivamente. Na experimentação, na tentativa e erro. E, sim, é comum errar. Como professora e como leitora nunca me passou pela cabeça, por exemplo, que livro precisa garantir com tanta constância a representatividade do leitor. Várias vezes sugeri livros que aos olhos dos meninos era tido como sentimental demais, sendo taxado de “livro de menina”. Ou levei um livro de aventura e fui cobrada pelas alunas que houvesse mais histórias com final amoroso feliz ou que houvesse uma protagonista feminina forte. Felizmente se aprende com os erros e a diversidade de obras e temas pode ser um auxílio quando essas questões surgem. Outra grande lição aprendida é que livro não tem faixa etária pré-determinada. Descobrir isso foi revelador.

Se, como eu disse, essa prática foi desenvolvida empiricamente, é possível prever o meu entusiasmo quando, estudando e lendo sobre o tema, vi

esse tipo de situação nomeada. Cecilia Bajour, em seu livro *Ler nas entrelinhas*, chama esses momentos de “conversação literária”, cuja função é instaurar o diálogo, “destacando a função da maior relevância que cabe à voz dos leitores para a superação de um mero simulacro de leitura em sala de aula”.

A instauração desses momentos de partilha também não ocorrera espontaneamente. As primeiras experiências com esse tipo de abordagem foram vistas com estranhamento pelos alunos. Um aluno me disse literalmente que, ao me ver iniciar sem preâmbulo uma narração, achou que tinha algo de muito estranho acontecendo, que sua professora era louca, mas que, aos poucos, ao entrar na história pôde notar como não só ele, mas os demais colegas estavam absortos na atividade.

Outra estratégia usada para estimular a troca de ideias e livros é a chamada caixa do mês. No início de cada mês, eu levo a cada sala uma caixa com vários livros de diferentes gêneros e tipos literários. Já de início é uma atividade que convida ao encontro pessoal, à intimidade. São todos livros meus. Com minha assinatura, data da compra, minhas marcações. Abro essa caixa como quem abre um baú de tesouros, um porta joias. Tento demonstrar nas minhas falas que ali está um pouco de mim e do que das minhas riquezas quero partilhar com eles. Os alunos podem olhar o que há na caixa e, se se interessarem, pedir informações e até mesmo levar o livro consigo para devolvê-lo na semana seguinte. A curiosidade e a aparente falta de objetivo pedagógico deixam esses momentos mais descontraídos e saem daí novas leituras compartilhadas e comentadas. Dessa dinâmica surge também um novo personagem, o bibliotecário de sala, o aluno responsável pela localização do livro e pelo dever de fazê-lo circular a cada semana em novas mãos. As responsabilidades e a expectativa criada pelo calendário aparecem agir favoravelmente para o sucesso da proposta.

Outros estudiosos tratam dos encontros em que criam oportunidades de leitura.

Silva, Ferreira e Scorsi (2009), falam da necessidade de

“entusiasmo por esta atividade de produção de significados para os textos, de diálogos entre os textos, evidenciando, enfim, que, na prática

de ler, há também um componente afetivo e coletivo que não deve ser ignorado. Ter acesso aos livros ou tempo para ler não é suficiente, nem simplesmente deixar ler. Para que o interesse pela leitura ocorra, faz-se necessário apresentar os livros aos leitores em formação. Há que se investir na mediação da leitura.” (p. 52).

Mesmo com aulas mediadas para a partilha de leitura, troca de livros e novas responsabilidades em sala relativas aos cuidados com o livro, ainda é muito difícil competir com os aparelhos eletrônicos. Foi da consciência da desigualdade de estímulo e de interesse inicial que surgiu a ideia das caixas. Mesmo levando consigo um livro, algumas vezes, um aluno devolve o livro dizendo que não teve tempo de ler.

Encontrar uma situação em que a disputa entre o livro e os aplicativos, jogos eletrônicos e redes sociais fosse mais fácil de vencer passou a ser o meu foco.

Encontrei a resposta para minha dúvida, quando me dei conta de que, mensalmente, os alunos faziam simulados e, ao terminar, não podiam mudar de lugar, sair da sala, conversar, dormir. Nada! Nem usar o celular! Tudo era proibido, inclusive ler; afinal, alguns professores criam que os alunos encontrariam ali uma oportunidade de transmitir ou verificar respostas em materiais não autorizados. Era a situação ideal para demonstrar/ testar o que diz Petit em “a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”. Com uma oferta de muitos livros esparramados sobre a mesa do professor e tempo livre para ocupar, quase toda a turma decidiu pegar um livro para “passar o tempo”, mas alguns pediram para ler o livro consigo para terminar de ler em casa. Isso movimentou aquela sala e também outras, pois outros alunos pediam a seus professores para juntos fazerem o mesmo.

Tempo ocioso, liberdade de escolha, curiosidade aguçada pela imagem da caixa de papelão seguida pela pilha de livros foi o mote para que as caixas se tornassem uma prática nas aulas. Finalmente, pude notar nos comentários deles e nos pedidos para tornar a prática das caixas algo periódico que havia chances para experimentar a leitura literária como uma prática de fruição, mas

do que da construção de uma habilidade. Um encontro real entre livros e leitores.

Esses encontros com a leitura literária desde o início conviveram com aulas em que se discutiam os livros obrigatórios. Tais ações podem parecer concorrentes, mas na verdade não o são, pois ao se sentir mais livre para falar de si e de suas predileções, muitos alunos se descobriram também aptos para o debate das obras obrigatórias.

Considerações finais

O patamar do qual se pode analisar a situação com o trabalho da leitura abre, sim, a questão do que é ou deve ser obrigatório, mas, como diz Cecília Bajour, existe a “necessidade de um professor que se assuma plenamente como sujeito do processo, muito consciente da eleição dos textos literários que deve fazer para o seu trabalho”. Esse papel a ser desempenhado deve ser considerado sempre. A partir do momento histórico, das questões dos leitores, da relação com o mundo desses leitores. A escolha da literatura obrigatória pode ser vista como um material maleável e adaptável.

Por fim, sinto que estudar como estudiosos podem contribuir para a prática docente pode ampliar horizontes, corroborar algumas escolhas e prenciar caminhos difíceis e, algumas vezes, trazer alternativas de percurso.

Ler para alunos adolescentes, deixá-los falar, ouvi-los, partilhar com eles seus momentos e suas descobertas, aguçar seus interesses em relação à literatura, estimular sua imaginação são, sim, atividades possíveis. Ocupar o espaço deixado na transição entre os polos do ensino fundamental, pode despertar nesses alunos o interesse pela leitura e, conseqüentemente, alcançar objetivos intrínsecos da escola, como formar leitor mais proficientes para a vida em sociedade, mas também os aparentemente extrínsecos. Retomando um trecho do capítulo 2 do livro Elogio da escola

“acreditamos que vale a pena tentar desenterrar as operações radicais e revolucionárias da escola como uma prática e um arranjo pedagógicos para tornar coisas públicas e para reunir pessoas e o mundo”

A prática docente é sim um convite para o indivíduo, pois traz para a posição de aluno, num movimento centrípeto, alguém que é estimulado a todo instante a olhar o mundo que ela lhe expõe e apresenta.

Se nas práticas pedagógicas, especificamente nas aulas de leitura, conseguirmos demonstrar para os alunos que a escola é o lugar onde há tempo livre para o pensar e de que ela é espaço público para o estudo e a reflexão, vamos conseguir de fato tornar esse ambiente um lugar de encontros...entre leitores.

Bibliografia

BAJARD, Élie. “Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito”. São Paulo: Cortez, 2014

BAJOUR, Cecília. “Ouvir nas entrelinhas. O valor da escuta nas práticas de leitura”. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In.: Os pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1980.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BRASIL, 2017. Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão. Ministério da Educação/Secretaria Executiva/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes (2015). Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 15(1), p.180–208. In http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000100180&script=sci_abstract&tlng=pt

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins “Leitura literária na escola: algumas reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica brasileira”. In:

AMORIM, Marcel Álvaro de (ORG.). Ensino de Literaturas: perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PETIT, Michéle, Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Trad. Souza, Celina Olga de. São Paulo, 2008.

_____. A arte de ler – ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34.

SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosalia de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In.: SOUZA, Renata Junqueira (org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

WALTY, Ivete Lara Camargos. “Literatura e escola: antilições”. In: EVAGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Escolarização da leitura literária. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

YUNES, Eliana. A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZUMTHOR, Paul. “Performance, recepção e leitura.” Ubu Editora, 2018.