



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

LUCELÍ APARECIDA NASSAR MENDES

**LEITURA INTERATIVA E PRAZEROSA:
QUOTIDIANO DA PRÁTICA ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de atividades
do Programa de Desenvolvimento
Educativo. PDE – 2007.

LONDRINA - PR

2008

LEITURA INTERATIVA E PRAZEROSA: Quotidiano da Prática Escolar

MENDES, Lucelí Aparecida Nassar¹

RESUMO

O artigo relata a proposta de intervenção realizada no ano de 2008, no Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros, município de Londrina. A proposta objetivou despertar nos alunos das séries finais do Ensino Fundamental o gosto pela leitura interativa e prazerosa das obras de narrativas longas infanto – juvenis. A teoria da Estética da Recepção e a teoria Interacionista fundamentaram as práticas dos professores de Língua Portuguesa e os subsidiaram na escolha dos acervos literários de qualidade. Estratégias metodológicas e procedimentos didáticos adequados permitiram ao aluno conhecer as obras de caráter estético, utilitário e utilitário às avessas. As cinco etapas do método recepcional nortearam este e vários outros trabalhos dos professores envolvidos com a proposta de leitura interativa e prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Teoria Estética da Recepção. Teoria Interacionista. Método Recepcional. Prática escolar.

¹ Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação. Participante do Programa de Desenvolvimento Educacional. PDE-2007. E-mail: lucelinassar@seed.pr.gov.br

PLEASANT INTERACTIVE READING: Daily School Practice

ABSTRACT

The paper reports the proposed intervention in 2008, in Antonio de Moraes Barros Elementary School, in Londrina. The proposal aimed to arouse elementary school students the taste for interactive and pleasurable childish and youth long narrative readings. The aesthetics of reception and the interactionist theory set up the practices of Portuguese teachers and helped them to choose the best literary collections. Strategies appropriate and teaching methods allowed the student to know the aesthetic character works, and utility work in another way. The five steps of the reception method guided this and several other teacher works that was involved with the proposal of interactive and pleasurable reading.

KEYWORDS: Reading. Theory of Aesthetic Reception. Interactionist theory. Method Recepcional. School practice.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa, instrumento maior de interação neste país, torna-se inconcebível e artificial se o docente, ao elaborar o planejamento escolar, não priorizar a leitura dinâmica e prazerosa.

Deve-se ensinar o educando a ler, não pela decodificação mecânica, mas sim, com enfoque mais amplo, motivando-o a ler com a finalidade de ampliar o conhecimento de mundo.

O material selecionado para a leitura deve adequar-se à própria experiência do aluno, ao seu interesse intelectual, à sua idade própria, pois a coerência no ato de ler está centrada também no leitor; é ele quem define o sentido do texto que está lendo.

A escolha do material utilizado para a leitura e o suporte teórico que fundamenta a prática do professor nem sempre atingem os objetivos almejados. Os alunos estão cada vez mais distantes do hábito de ler com qualidade; é notória a defasagem na leitura. Boa parte da clientela que temos em sala de aula está vazia de conhecimentos enciclopédicos, e isso a impede de reconhecer para suprir os vazios semânticos no momento da compreensão e da produção de textos. Agrava-se o problema no momento de o aluno exercer com destreza a oralidade, que vem desprovida de unidade, linearidade e vocabulário formal adequado.

A maioria dos alunos não sabe ler, apenas decodificar o que está explícito nos enunciados. Nem sempre se estimula a leitura de qualidade, e os alunos são apenas expostos a fragmentos literários como pretexto para ensinar interpretação ou análise gramatical. São poucos os professores que conseguem desenvolver um trabalho de leitura que implique em reconhecer a incompletude dos processos discursivos, os vazios que eles apresentam – implícitos, pressupostos, subentendidos – que devem ser preenchidos pelo leitor.

O docente depara-se com inúmeras barreiras que o impedem de ensinar e incentivar o hábito da leitura com qualidade. Temos uma biblioteca escolar desprovida de acervo atualizado que atenda às necessidades dos educandos. Nem sempre temos o apoio dos pais no incentivo à leitura. As tecnologias avançadas e os meios de comunicação em massa, que deveriam auxiliar o trabalho do professor, transformam-se, muitas vezes, em obstáculos, pois competem de forma desleal com a leitura das obras impressas.

Outra agravante a ser discutida é que nem sempre o professor tem o hábito de ler, pois só consegue persuadir o aluno da importância da leitura se o próprio professor também for um assíduo leitor.

A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo um hábito das elites, no início de um novo milênio. Isso se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolveram senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas. Isso é feito, em geral, em todas as disciplinas por meio da prática de leitura, lineares e literais, principalmente de localização de informação em texto e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. Entretanto, ser letrado e ler para interagir na vida e exercer com autoridade a cidadania, exige muito mais que isso.

Pode-se arriscar a hipótese de que a leitura serve para outros fins, menos ensinar ao educando o valor e a riqueza do vasto conhecimento de mundo proporcionado pela leitura de uma obra completa, dinâmica e bem orientada. O aluno deve aprender a ler para interpretar, compreender, interagir, opinar, aceitar ou refutar, fruir, replicar, e não simplesmente decodificar ou cumprir evasivamente a meta do plano anual, que, muitas vezes, vem carente de uma fundamentação teórica que o enriqueça.

Com a finalidade de preencher a defasagem no ensino da leitura com qualidade, propôs-se como tema de intervenção despertar nos alunos das séries finais do Ensino Fundamental o gosto pela leitura interativa e prazerosa das obras de narrativas longas infanto – juvenis. As aulas de leitura foram bem orientadas para que o aluno percebesse as diversas possibilidades de leitura das obras impressas de narrativas longas. As teorias da Estética da Recepção e Interacionista fundamentaram a prática de cada professora envolvida na proposta. Estratégias metodológicas, procedimentos didáticos adequados e as cinco etapas do método recepcional enriqueceram as aulas de leitura.

Propôs-se, durante a intervenção, iniciar a formação do leitor capaz de expressar os sentimentos líricos e de reconhecer nas aulas de literatura um envolvimento de subjetividade que se expressa pela tríade obra/autor/leitor em uma interação que está sempre presente no ato de ler.

1. Fundamentação Teórica

1.1 Estética da Recepção

Ezequiel Theodoro da Silva, conceituado pesquisador da leitura, diz o seguinte em seu livro “Leitura em Curso: Trilogia pedagógica” p.86:

Todo o professor deve desenvolver um programa de leitura que resulte de uma simbiose feita pelo próprio professor, envolvendo decisões com base naquilo que ele conhece de mundo concebido (do saber universal, de onde seleciona conteúdos e processos; da ética de onde provêm valores e condutas a serem privilegiados na direção da classe) e com base no conhecimento dos alunos que ele tem por responsabilidade ensinar, num dado espaço escolar, um dado período de tempo (SILVA, E.T.da. 2003, p.86).

O professor deverá situar o leitor na realidade na qual está inserido, transpor a literatura para o presente para que ocorra uma compreensão e reflexão mais verticalizada por parte do leitor. Para isso, é importante pensar em que sentido a teoria da Estética da Recepção poderá fundamentar o trabalho voltado para a leitura fruição. Levando-se em conta a formação do leitor, faz-se necessário pensar em metodologias e estratégias que despertem o interesse pela leitura de obras literárias de narrativas longas entre as crianças e os adolescentes.

Para dar continuidade à fundamentação teórica, faz-se necessária uma rápida retrospectiva na história, no decurso destes cinquenta anos do desenvolvimento das pesquisas e estudos acerca do ato de ler. Muitas outras capacidades nele envolvidas foram sendo apontadas e desveladas: capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, de interação social. A leitura passa a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas.

Num primeiro momento, tratou-se da compreensão do texto, do que nele estava posto, ou pressuposto. Nesta abordagem, cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informação do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor.

Posteriormente, passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos de práticas e regras sociais eram requeridos.

Mais recentemente, a leitura passou a ser vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo. Dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles, finalidades da leitura e da produção de texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e lingüísticas estão crucialmente envolvidas.

Nenhuma dessas teorias invalida os resultados anteriores, pelo contrário, vem acrescentar novos conhecimentos a respeito dos procedimentos e capacidades que envolvem o ato de ler. Entretanto, a leitura escolar parece ter parado no início da segunda metade do século passado, ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas.

Observa-se, por constantes evidências, que a leitura no país continua mal, não temos uma tradição de leitores, não chegamos a constituí-la. Em vez de leitores, temos já uma tradição de telespectadores. Nessa tradição, nossa memória “coletiva”, antes de qualquer coisa visual, tem como suportes gêneros sincréticos, seriados e telenovelas, o Jornal Nacional, programas de auditório e seus animadores. As “leituras” de nosso passado, ainda que mais recentes, pautam-se, principalmente, pelo chamado esporte nacional, o futebol, e por referenciais televisivos. No entanto, mesmo a nossa tradição de telespectadores sofre certo empobrecimento cultural. Ao que tudo indica, somos, hoje, telespectadores menos exigentes, mais dependentes de uma indústria cultural que age às cegas, visando ao lucro mais imediato. Que significação está ocorrendo por meio dos diferentes códigos, nas diferentes linguagens? Que sentido se constrói? O que se constrói e o que se destrói? O que se pretende?

O empobrecimento cultural da televisão nacional, atualmente, é tão visível que sua “leitura” já é polemicamente discutida. De qualquer modo, ela tem sido o maior ponto de contato e interação, de suporte de memória coletiva, seguida, em

escala menor, pela internet, pelo cinema, pelas revistas e pelos jornais impressos. Os livros, infelizmente, vêm em último lugar.

Apenas esse quadro já revela a importância da leitura nas escolas, em pelo menos dois sentidos. Um deles é o de reverter, criticamente, a passividade do telespectador, por meio da análise dos procedimentos textual-discursivos que engendram os sentidos dos textos televisivos. O segundo é organizar uma política educacional da leitura, criando condições e critérios necessários para se começar a instalar, no nosso Estado, os embriões de uma futura tradição de leitores, ainda que ao lado da tradição de telespectadores. Os rumos tecnológicos, cada vez mais impregnados de sofisticação, tendem a afirmar o sincretismo textual, como é o caso, por exemplo, da proliferação das redes fechadas de televisão e do hipertexto das redes eletrônicas de informática. Trata-se, principalmente, de ampliar os horizontes críticos dos leitores, mediante ao desvendamento dos processos de construção e interpretação dos possíveis textos, na escola, e entre estes, os relativos à palavra, aos textos lingüísticos. Como se observa diante de tal realidade, na qual o telespectador ocupa o lugar do leitor, será grande o desafio que o professor deverá enfrentar em sala de aula no sentido de formar leitores interativos e conscientes da importância de conhecer para poder interagir em uma sociedade cada vez mais exigente.

Aprender a ler acaba sendo por isso um ato isolado e solitário. Analisando por esse lado, o professor, embasado pela teoria da Estética da Recepção e teoria Interacionista, deverá criar possibilidades de o aluno escolher sua leitura. Construir na escola uma política de formação de leitores proficientes, por meio de projetos com atividades permanentes de leitura, tanto do aluno como a leitura do professor e, finalmente, a leitura do professor junto com o aluno.

Com isso, pretende-se oferecer condições para que as atividades orientadas de leitura possam se processar em clima propício, na sala de aula. Um ponto importante seria o professor refletir se realmente cria condições para o desenvolvimento de um clima favorável à leitura interativa e prazerosa.

É imprescindível que o professor continue ajuizando a prática de leitura, trazendo para a sala de aula ou sala de leitura o acervo que compõe a biblioteca escolar. Portanto, cabe a ele valorizar e familiarizar o aluno com as obras contemporâneas, que atendam aos vários gostos do leitor.

O respeito pelos passos que conduzem à longa caminhada de leitura se manifesta em duas direções: nas seleções dos títulos adotados e na aceitação natural do fato de um aluno iniciar a leitura de um livro e abandoná-lo. O professor deverá auxiliar na seleção dos títulos, mas deverá respeitar a liberdade de escolha do aluno.

Uma aula de literatura bem planejada parte não da metodização das atividades, mas do próprio conteúdo dos textos a serem estudados. Assim sendo, o professor precisa ter uma leitura prévia e compreensiva dos mesmos, se deseja proporcionar a seus alunos vias eficazes de fruição e conhecimento das obras e da história literária. (Bordini/Aguiar, 1988, p.28).

A Estética da Recepção é um suporte teórico muito importante no que tange ao incentivo à leitura pelo prazer, para fruir, para conhecer e interagir.

O aluno, ao chegar à 5ª série, deverá continuar desenvolvendo o gosto e o hábito pela leitura das obras infantis que adquirira nas séries iniciais. Agora, ele terá acesso a novos acervos, compostos pelas obras infanto-juvenis, já com uma linguagem menos figurativa e sim mais temática. O professor, embasado pela teoria da Estética da Recepção e teoria Interacionista, terá subsídio para conduzir o aluno no sentido de orientá-lo a uma leitura mais verticalizada e proficiente.

Um dos caminhos seguros que conduzem à leitura proficiente no que tange às obras infanto-juvenis está na escolha feita pelo professor do material de leitura adequado e de qualidade que atenda e respeite o conhecimento prévio do leitor. Estratégias metodológicas e procedimentos didáticos devem ser utilizados pelo professor, pois permeiam o adentramento do aluno no co-texto e no contexto da obra, ampliando o seu diálogo com o texto/autor. Deve-se percorrer também os vários caminhos estratégicos que levem o leitor a reconhecer as marcas lingüísticas, vocabulário com novas palavras, desvendando, assim, os vácuos semânticos deixados propositalmente pelo autor.

A fase da criança para a adolescência deverá ser bem aproveitada pelo professor, pois é o momento ideal para despertar no aluno o hábito de leitura. É por meio de uma leitura com qualidade que se adquire o conhecimento para a vida.

É nesse sentido que a escola enquanto instituição de ensino passa a contribuir concretamente com a realidade que está fora da sala de aula e dos muros que a separam de uma sociedade heterogênea e cada vez mais exigente.

Ensinar ao aluno a ler para conhecer, interagir, humanizar, ter e ser cidadão consciente e atuante é uma das missões do professor, talvez a mais importante. Atingir esses objetivos será muito recompensador para ambos e para o país.

1.2 Leitura Interativa e Prazerosa, Cotidiano da Prática Escolar, como Proposta de Intervenção na Escola

A proposta de intervenção contribuiu com o trabalho do professor no que tange ao ensino da leitura das obras literárias contemporânea de narrativas longas que compõem o acervo das nossas bibliotecas. Não uma leitura improvisada, mas sim, com unidade, respeitando o conhecimento prévio das turmas, bem fundamentada, com ações coerentes, por parte do professor e de todo o coletivo escolar.

O desafio, portanto, deu-se em fundamentar teoricamente as professoras de Língua Portuguesa que atuaram, neste ano de 2008, nas séries finais do ensino fundamental no Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros, município de Londrina. Atuei como coordenadora da proposta de intervenção, forneci subsídios teóricos e práticos às professoras. Direcionei e acompanhei cada etapa da proposta para que as aulas de leitura ocorressem a contento.

Como ponto de partida, a teoria da Estética da Recepção fundamentou cada professora no momento de incentivar o hábito da leitura para fruição. Essa linha filosófica trouxe suporte teórico ao trabalho de intervenção, auxiliando na construção e reflexão no que concerne à literatura de ficção. As obras selecionadas para a leitura eram compostas por histórias de aventura, duelo, viagens, romance, atendendo ao gosto de cada um. A intenção foi iniciar com uma leitura prazerosa e que o ato de ler não se esgotasse ao final da leitura e das sensações. O objetivo foi desenvolver as várias capacidades de leitura: perceptuais, práticas, cognitivas, sociais, discursivas e lingüísticas.

A proposta de ensinar a leitura interativa e prazerosa teve como fundamentação as teorias da Estética da Recepção e Interacionista. Ambas têm as suas vertentes com características próprias e peculiares, entretanto, convergem e coadunam-se ao defenderem a tese de que o leitor é a parte mais importante na tríade autor/obra/leitor.

Para a teoria da Estética da Recepção, é o leitor quem define os horizontes de expectativas de uma obra literária. Para a teoria Interacionista é o leitor quem define a coerência e a compreensão lógica do texto. As duas teorias privilegiam a leitura dialogada, pois é na interação entre texto e leitor que se articula a contextualização que propicia a leitura verticalizada, polifônica e dialogada. É ainda na interação que o leitor se emancipa, saindo de uma situação de passividade para então argumentar, contra-argumentar, replicar, assimilar, refletir, questionar e assim construir o seu conhecimento cognitivo, sem perder de vista o caráter estético, essencial nas obras literárias.

Faz-se necessário um rápido esclarecimento acerca da teoria da Estética da Recepção, para que se compreendam os passos que foram dados nessa longa trajetória de pesquisa voltada para o incentivo ao hábito da leitura de narrativas longas infanto – juvenis, nas séries finais do Ensino Fundamental.

A Estética da Recepção passou a ser conhecida na universidade brasileira no final dos anos 70. Seus autores originais são os alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Essa teoria, em sua essência, defende que qualquer obra de arte literária só será efetiva, re-criada ou “concretizada”, quando o leitor a legitimar como tal, relegando para plano secundário o trabalho do autor e o próprio texto criado. Para isso, é necessário descobrir, segundo os teóricos, qual o “horizonte de expectativas” que envolve essa obra, pois todos os leitores investem certas expectativas nos textos que lêem, em virtude de estarem condicionados por outras leituras já realizadas, sobretudo se pertencerem ao mesmo gênero literário.

Os teóricos alemães da Escola de Constança, sob a liderança de Hans Robert Jauss, concebem a recepção como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção, como no da sua leitura. Essa teoria pode ser estudada esteticamente, o que dá ensejo à denominação da teoria de estética da recepção.

Essa teoria defende o que se denomina horizonte de expectativas, pois, muitas vezes, a obra literária e o leitor estão mergulhados em horizontes históricos distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra. É esse horizonte de expectativas que inclui todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção e a recepção da obra literária ou de outros textos. No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá, obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as

do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se, daí pode-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura.

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, inclui-a ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras da mesma ordem. Quanto mais leitura o indivíduo acumular, maior a propensão para modificar seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia, que a obra “difícil” pode quebrar.

A Teoria da Estética da Recepção concebe a recepção como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção, como de sua leitura, que pode ser estudada esteticamente. Desse modo, desloca-se o foco de atenção para o lugar do leitor no processo de comunicação literária, salientando-se que ele passa a ser visto como uma das posições textuais marcadas.

O primeiro pressuposto colocado por Jauss é o de que a historicidade da literatura depende do diálogo da obra literária com o leitor. As diferentes atualizações do texto pelo leitor modificam o texto literário e esse processo estético de produção e recepção determina a história da literatura. A obra, portanto, permanece viva, enquanto pode se relacionar com o leitor.

O horizonte de expectativas reside na consciência individual, mas funda-se em um saber que se constrói no social. Esse envolvimento é denominado hermenêutica, porque, ao mesmo tempo em que permite ao sujeito atuar sobre a obra, situa-o no tempo e faculta-se a compreensão do real. Como Bordini e Aguiar (1996, p. 28) “A experiência literária do leitor deve penetrar no horizonte de expectativas de sua vida prática, interferir no seu conhecimento de mundo, afetando, em consequência, seu comportamento social”.

A teoria da Estética da Recepção e a Teoria Interacionista colocam o leitor em primeiro plano. Para a Interacionista, a coerência e a compreensão da obra estão na contextualização do leitor. O professor, ao se apropriar também dessa teoria, terá mais um subsídio no momento de levar o leitor a desvendar os segredos contidos no co-texto e no contexto das obras literárias escolhidas pelos alunos. Pois o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético.

Cabe, por conseguinte, ao professor proceder ao balanceamento do que necessita ser explicitado, dando sentido às várias informações dadas pelo leitor. Ensinar ao aluno a compreensão mais verticalizada da leitura, o que está explícito, implícito, pressuposto, subentendido. O professor deverá desvendar junto com o aluno os segredos deixados pelos sinais lingüísticos. Preencherem juntos os vazios semânticos e as entrelinhas, ensinando o leitor a situar-se no espaço e no tempo. Um dos objetivos foi transformar o aluno em um leitor proficiente, crítico e consciente, para que, em outros momentos, mesmo fora do ambiente escolar, ele tenha autonomia para escolher o acervo que lhe permitirá o conhecimento cognitivo de mundo.

2. A leitura na quinta e sexta séries

O professor não poderá esquecer que o aluno de 5ª série vem com um repertório de leitura voltado para o concreto, subsistindo ainda o interesse pela leitura maravilhosa. Essa faixa etária incluiu os alunos que cursam a 5ª e 6ª série denominada pelo pesquisador Bamberger de 3ª fase. É a idade da história ambiental e da leitura factual, em que se relaciona o desenvolvimento psicológico da criança e seu interesse pela leitura. Por isso, essa “idade de leitura” exigiu uma maior atenção por parte das professoras que aplicaram o projeto de leitura. Elas conduziram com sabedoria e prévia fundamentação teórica um ensino voltado para a leitura com qualidade. Essa fase da criança é a mais propícia para assimilar o gosto, o respeito e o hábito de leitura.

[...] a 3ª fase: idade da história ambiental da leitura “factual” (de 9 a 12 anos). É uma fase intermediária em que a criança começa a orientar-se no mundo concreto. Subsiste, ainda, o interesse pela leitura maravilhosa, mas ela quer desvendar o meio aprendendo com os livros, através de histórias e acontecimentos vivos (BAMBERGER, 1977, p.36-83).

Os alunos de 6ª série, em sua maioria, já não estão tão voltados para o maravilhoso conto de fadas como os alunos da 5ª série. Eles incluem-se na 4ª fase da classificação do pesquisador austríaco Richard Bamberger.

[...] a 4ª fase: idade da história de aventura ou a fase de leitura psicológica orientada para as sensações (12 a 14 anos). É o período da pré-adolescência, em que a criança toma consciência da própria personalidade. É a etapa do desenvolvimento dos processos agressivos e da formação de grupos. Os interesses de leitura dirigem-se a enredos sensacionalistas, aventuras vividas em gangues, personagens diabólicos, histórias sentimentais (BAMBERGER, 1977, p.36-83).

As histórias destinadas aos alunos de 5ª e 6ª série devem constituir-se em narrações lineares e dinâmicas. A linearidade do texto diz respeito a seu fruir temporal – início, meio e fim – sem a introdução de flash – backs e longas descrições, conceitos morais e explicações ou justificativas do autor. Tais recursos, quando são trabalhados, retardam a ação e tornam a narrativa mais complexa, menos acessível aos leitores, principalmente aos principiantes.

O enredo das obras escolhidas na proposta de intervenção voltou-se para o desenvolvimento do senso crítico do leitor. Buscou-se instigá-lo a refletir e ter o livre arbítrio para decidir o que lhe serviu para o crescimento quanto ser humano e cidadão consciente da realidade social ou foi apenas leitura para o entretenimento. Entretanto, são poucos os autores que conseguem transmitir em suas obras um enredo de caráter estético e polifônico, que instrui o leitor sem tentar lhe impor um falso moralismo ou um estereótipo de vida. A maioria das obras literárias voltadas para a infância e juventude apresenta um enredo de caráter utilitário que tenta moldar o leitor ao ideal da classe dominante.

O discurso utilitário procurou sempre oferecer a crianças e jovens atitudes morais e padrões de conduta a serem seguidos, ordenando os elementos narrativos em função de tal finalidade exterior. Tais atitudes e padrões, evidentemente, inseriram-se na ordem da sociedade que os promoveu, uma vez que tal discurso buscou não somente adaptá-lo a um determinado modelo social: o burguês. (PERROTTI, Edmir. “O texto sedutor na literatura infantil”, 1986, p.117)

A obra com caráter estético apresenta em seu enredo um conteúdo desinteressado que a difere das demais. Autores contemporâneos, conscientes do problema, tentam inovar seus escritos, entretanto, a grande maioria acaba por reforçar o útil, publicando obras com pseudo-enredos de caráter estético que, se denominam utilitário às avessas.

A literatura infantil e juvenil nasceu na Europa no século XVIII. Com a luta de classes, adotou-se o modelo utilitário como forma de repassar o discurso dominante. Foi um período que perdurou até o século XX, pois se tentava resguardar as crianças e os adolescentes de todos os perigos do mundo.

No Brasil, nos anos 50, houve um pequeno abalo no modelo utilitário com as denúncias do escritor Monteiro Lobato. Este autor já trazia em muitas de suas obras a preocupação com o discurso utilitário, por isso sofreu represálias e tudo continuou igual. Somente a partir dos anos 70, com a publicação da obra *infanto – juvenil* “O caneco de prata”, do escritor João Carlos Marinho Silva, que começou a

queda do utilitário e do utilitário às avessas. Escritores brasileiros, negando o discurso utilitário, assumiram um compromisso diferente, passaram a escrever suas obras com enredos de caráter estético e polifônico, que objetivam o respeito à formação do leitor, deixando-o livre para refletir, decidir e escolher. A par deles, surgem também escritores que, preocupados com o mercado capitalista de instância fiscalizadora da arte burguesa, ajudaram a reforçar a literatura contemporânea com um discurso utilitário às avessas, pois, esse mercado lhes proporciona uma situação financeira cômoda. Tal procedimento não passou de um discurso normativo que visava a ensinar à criança e ao adolescente o “certo” e o “errado”, como sempre ocorrera na tradição. No “utilitarismo às avessas”, o escritor pretende, também, ordenar o mundo para o leitor, ainda que segundo moldes de um novo tempo. Assim, essa pseudo-renovação é mais de fachada que de fundo; é por isso, talvez, que teve rápida aceitação por parte da classe média e da indústria cultural.

Nas escolas, as bibliotecas estão abastecidas com acervos literários infantis e juvenis que trazem enredos recheados de caráter utilitário, utilitário às avessas e estético. Portanto, cabe ao professor conhecer essas obras para selecionar o material de qualidade e adequado para trabalhar com os alunos. É bom não descartar a oportunidade de enriquecer as aulas de literatura levando material diversificado para mostrar ao aluno. Aos poucos, ele perceberá a diferença no teor das obras e terá a oportunidade de optar por um enredo de caráter estético e desinteressado voltado para o interior da obra.

A literatura de caráter estético tem as suas próprias leis, suas dinâmicas, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética (PERROTTI, 1986, p.22).

Faz-se necessário que o professor, durante as aulas de leitura, mostre ao aluno essa dinâmica interna, que o enredo estético tem o seu caráter instrumental no momento em que desperta no leitor o seu senso crítico, sem impor-lhe regras para o bem viver. É preciso deixar bem claro ao aluno que o caráter essencialmente estético significa a fruição, a fantasia, o deleite, o belo, a arte pura e desinteressada.

Durante a prática da proposta de intervenção na escola, foi indispensável mostrar alguns exemplos de obras, cujos enredos se voltaram para o caráter estético, utilitário e utilitário às avessas para que fossem bem identificados pelo leitor.

São poucos os autores preocupados em escrever os enredos com tendência estética, mas, felizmente, muitas de suas obras estão acessíveis nas bibliotecas escolares. Exemplos de autores e obras com caráter estético: Lygia Bojunga Nunes (todas as obras); Ana Maria Machado (“Bisa Bia; Bisa Bel”; “História meio ao contrário”); Ruth Rocha (“O que os olhos não vêem”); Elvira Vigna (todas as obras de Asdrúbal); Marina Colasanti (“Uma idéia toda azul”; “Doze reis e a moça no labirinto do vento”); João Carlos Marinho Silva (todas as obras); José Roberto Torero (“Uma História de Futebol”).

Embora existam mais autores com obras de tendências estéticas, vamos nos ater a poucos contemporâneos que conquistaram um discurso pluralista, aberto, o discurso estético. Vamos incorporar definitivamente esse novo discurso estético à literatura brasileira para crianças e jovens.

São muitos os autores com tendência utilitária e utilitária às avessas. Essa última fica a meio caminho entre a tradição e o novo, pois o escritor também pretende ordenar o mundo para o leitor, ensinando-lhe o que é “certo” ou “errado”, ainda que segundo os moldes de um novo tempo. O processo de enunciação permanece o mesmo, conferindo ao emissor adulto um lugar idêntico ao que a burguesia reservara para os escritores que se dirigiam às crianças, tirando-lhe a autonomia de escolha. Exemplos de alguns escritores que publicaram obras de caráter estético e obras com caráter utilitário às avessas: Ana Maria Machado (“Raul da Ferrugem Azul”); Ruth Rocha (“Marcelo Marmelo Martelo”); Fernanda Lopes de Almeida (“A curiosidade premiada”).

A proposta de intervenção, voltada para a leitura interativa e prazerosa, contemplou, em seu objetivo geral, formar o leitor por meio da leitura de obras infantil – juvenis de narrativas longas. As teorias da Estética da Recepção, Interacionista e as Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Estado do Paraná fundamentaram cada passo dessa proposta.

É importante pensar em que sentido a Estética da Recepção pode servir como suporte teórico para construir uma reflexão válida no que concerne à literatura. Levando em conta o importante papel do leitor e a sua formação, torna-se imprescindível despertar o interesse pela leitura. (DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2006, p. 26-27).

As Diretrizes Curriculares também nortearam os objetivos específicos da proposta de intervenção, para garantir ao aluno a apropriação do conhecimento voltado para a leitura dinâmica e prazerosa.

A formação do leitor interativo e proficiente contemplou:

- a leitura como fruição, sem perder de vista a recepção;
- a qualidade da leitura;
- o gosto do leitor;
- o ato de pensar do leitor e sua posição frente à obra;
- a memória recuperando intertextualidades;
- a capacidade de ler como forma de apreensão do mundo;
- a melhor forma de apurar o senso crítico do jovem leitor em relação aos textos que lê, a fim de que estes lhe abram caminho para a avaliação da realidade e de si mesmo e para adoção de opções existenciais com base em seu julgamento.

3. Estratégias Metodológicas utilizadas na proposta de intervenção

As estratégias aqui expostas conduziram a prática das professoras envolvidas na proposta de intervenção denominada: “Leitura Interativa e Prazerosa: cotidiano da prática escolar”.

Ao iniciar o primeiro bimestre, foram escolhidas uma turma da 5ª série e uma da 6ª série, para aplicar a proposta de intervenção. Porém, as professoras que estavam com as turmas da 7ª e 8ª série também aderiram à proposta. Cada professora, já com o planejamento escolar pronto, escolheu uma aula semanal para colocar em prática a proposta de leitura. Ficou a critério de cada uma a escolha, pois foi de suma importância planejar as atividades diárias, garantindo que a leitura tivesse a mesma importância que os demais conteúdos.

Denominou-se Aula de Literatura, pois a leitura dinâmica e prazerosa estava em primeiro plano. Para isso, as docentes tiveram que se fundamentar nas teorias da Estética da Recepção e Interacionista, que as auxiliaram a propor novas estratégias metodológicas ou reformular esse trabalho, voltado para a leitura.

No decorrer da intervenção cada professora fez uma pré-seleção das obras literárias que os alunos das turmas iriam ler. Propuseram algumas sugestões de livros infantis e juvenis, cujos enredos contemplariam o caráter estético. Os livros selecionados atenderam a pré-leitura, início do 1º bimestre na 5ª série do fundamental. As obras relacionadas abaixo abordavam o maravilhoso, era de fácil compreensão e voltadas para o concreto:

- “Contos de Andersen”. ANDERSEN, Hans Christian.
- “O Mágico de Oz”. BAUM, Frank L.
- Todas as obras de GRIMM, Jacob & GRIMM, Wilhelm.
- “Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante”. PINSKY, Mirna.

A próxima seleção atendeu a 5ª e 6ª série. São obras que apresentam enredos concretos e abstratos, começando a exigir maior compreensão e atenção do leitor:

- “Bisa Bia, Bisa Bel”. MACHADO, Ana Maria.
- “Raul da ferrugem azul”. MACHADO, Ana Maria.
- “Marcelo Marmelo Martelo”. (de caráter utilitário às avessas). ROCHA, Ruth.
- “O Menino Maluquinho”. ZIRALDO.

A seleção abaixo apresenta a leitura interpretativa e atendeu a 5ª e 6ª série. São obras mais abstratas que exigiram maior compreensão dos alunos.

- “Peter Pan”. BARRIE, James.
- “Alice no país das maravilhas”. CARROL, Lewis.
- Todas as obras de LOBATO, José M.
- “História meio ao contrário”. MACHADO, Ana Maria.
- “A Ilha do Tesouro”. STEVENSON, Roberto Louis.

As obras a seguir mostram o desenvolvimento das habilidades críticas. São obras abstratas que exigem uma compreensão mais aprofundada do leitor. Ótimas para os alunos da 7ª e 8ª séries.

- “Dom Quixote”. CERVANTES, Miguel de.
- “A Violência que oculta A Favela”. FILIPOUSKI, Ana Mariza. (Organizadora).
- “O fantasma da casa mal assombrada”. MARIGNY, Carlos.
- “Corda-Bamba”. NUNES, Lygia B.
- “A bolsa amarela”. NUNES, Lygia B.
- “Angélica”. NUNES, Lygia B.
- “A casa da madrinha”. NUNES, Lygia B.
- “Os Colegas”. NUNES, Lygia B.
- “O gênio do crime”. SILVA, J. C, Marinho.
- “Viagens de Gulliver”. SWIFT, Jonathan.

- “Uma História de Futebol”. TORERO, José Roberto.

Iniciou-se a proposta de intervenção com uma literatura mais simples, trivial e seguiu, passo a passo, em direção a mais complexa e assim sucessivamente. Exigindo sempre uma maior reflexão e compreensão das histórias, ampliando sempre mais o horizonte de expectativa do aluno leitor.

A maioria das obras literárias que compõem o acervo das bibliotecas escolares privilegia um enredo de caráter utilitário e utilitário às avessas, cheio de didatismo moralizante. Exemplos dessas obras:

- “Aventuras de Xisto”. ALMEIDA, Lúcia Machado de.
- “A Árvore que Dava Dinheiro”. PELLEGRINI, Domingos.
- “Raul da ferrugem azul”. MACHADO, Ana Maria.
- “Marcelo Marmelo Martelo”. ROCHA, Ruth.

As professoras envolvidas com a proposta de intervenção, cada qual em seu horário, acompanharam os alunos à biblioteca, para que eles manuseassem e escolhessem algumas obras literárias infantis e ou juvenis. Coube sempre à professora direcionar cada aluno para que, incentivado, escolhesse os livros que fossem coerentes com o grau de seu conhecimento e apropriado à idade.

Feita a primeira seleção, cada professora também escolheu um livro para ler. É importante que o professor leia junto com os alunos. Pois, para eles que não estão acostumados com a participação do professor em atos de leitura, que não conhecem o valor que ela possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquistou por meio dela.

As professoras fizeram o “marketing” das obras literárias durante as aulas de literatura. Cada uma leu junto com os alunos, leu para os alunos, orientou os alunos por meio de procedimentos didáticos. Esses determinaram e atenderam os horizontes de expectativas, orientando-os no momento da ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas. É importante salientar que a leitura foi e sempre será prioridade e, tanto os procedimentos didáticos como as estratégias metodológicas, voltam-se exclusivamente para auxiliar na formação do pequeno leitor.

4. Procedimentos Didáticos utilizados no início da proposta de intervenção

Novos procedimentos didáticos fizeram parte da proposta de intervenção na escola.

A característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consistem em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis (KLEIMAN, "Oficina de Leitura". 2004, p.51).

No início do primeiro bimestre, as docentes envolvidas com a proposta levaram os alunos à biblioteca e, juntos, fizeram a seleção do material para a leitura (sem esquecerem que as primeiras leituras deveriam determinar as expectativas de horizonte dos pequenos leitores), observaram o comportamento da turma em seus primeiros contatos com os livros, no momento de verificar os títulos. Procuraram ouvir as opiniões emitidas durante o manuseio dos livros, a leitura da sinopse, as possíveis indicações de livros já lidos, etc. No retorno à sala de aula, as professoras recolheram os livros que foram escolhidos pelos alunos, fizeram uma exposição deles em um lugar onde todos da classe pudessem visualizar e em seguida fizeram comentários sobre as obras, chamando a atenção para a capa, a letra, a espessura, as figuras, os desenhos, etc. Explicaram aos alunos que as obras deveriam ser observadas em seu todo, pois auxiliam na compreensão do enredo. Acentuaram a importância de cada obra, iniciando pelos contos de fada, dando seqüência a aventura e outros temas afins. As professoras valorizaram as obras antes de devolvê-las aos discentes e pedir-lhes para que fizessem a leitura extra-classe, com data determinada; elas também fizeram o mesmo. Com esse procedimento, deu-se início à primeira das cinco etapas do método recepcional denominada determinação do horizonte de expectativas.

Nos próximos encontros, as professoras levaram para a sala de aula o conto de Moacyr Scliar – "O Tesouro no Quintal", leram com os alunos e os incentivaram a confeccionar cartazes que indicassem o caminho para encontrar o tesouro. Afixaram os cartazes pelos corredores, refeitórios e outros locais estratégicos; outros alunos de outras séries puderam participar da caça ao tesouro, que terminou na biblioteca. No decorrer das aulas de literatura, os alunos confeccionaram cartazes com frases de valorização e incentivo à leitura.

Durante os novos encontros, as professoras deram início às discussões e argumentações reunindo os alunos em pequenos grupos, pois, nas discussões com

a classe toda, muita coisa se perdeu, muitos alunos não compareceram com o livro lido, os tímidos não falavam e a conversa acabou por ficar entre alguns mais vivos, que gostavam de participar. Evitou-se a participação em grupos maiores, pois a discussão ficou difícil de controlar, o desinteresse apareceu e a classe começou a se dispersar.

Orientar pequenos grupos foi mais fácil, durante as aulas, dividiram as turmas em pequenos grupos, pois a maioria dos alunos já estava terminando de ler os primeiros livros. Cada aluno que compôs o grupo apresentou uma obra diferente dos demais, isso fez com que o diálogo entre eles se tornasse mais rico e interessante, pois cada um teve uma história diferente para contar. As professoras também fizeram parte de um grupo, pois foi importante deixar os alunos interagirem entre si sobre as histórias dos livros que leram. O diálogo entre os pequenos grupos permitiu esclarecer os pontos que ficaram obscuros no texto, evitando, assim, os erros de compreensão, permitindo guiá-los para uma visão global da obra. As professoras direcionaram as perguntas para aprofundar a análise das personagens e do tema e sua relação com a experiência do leitor e de seu cotidiano e, finalmente, comentaram os aspectos formais do texto.

No decorrer das aulas, em outro momento, aconteceu o diálogo da professora com os pequenos grupos, esse foi o momento ideal para se ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, em todos os sentidos: aspectos marcantes da literaridade do texto, ou os clichês da literatura trivial, utilitária e utilitária às avessas. A professora da turma questionou os alunos e direcionou-os a um aprofundamento das análises das personagens, da temática e a abordagem do autor. Esse diálogo entre a professora e os alunos contribuiu para enriquecer o conhecimento sobre personagens; ambientes; momento histórico em que se passa a ação, etc.

Iniciou-se a ruptura do horizonte de expectativas, pois ocorreram novos processos de leitura, que se estenderam como atividades de casa, e novos debates entre pequenos grupos para saber o andamento das leituras. Saber se todos gostaram da leitura, se a obra condizia com a expectativa de horizonte, etc. As professoras direcionaram os questionamentos durante as aulas, sem deixarem de participar como leitoras junto com o seu grupo. Comentaram as obras que estavam lendo, destacaram as partes mais fáceis, triviais, para, em seguida, caminhar para as mais complexas, Essa discussão denominou-se questionamento de expectativas, foi a 5ª etapa do método recepcional. Esse procedimento didático tornou-se mais

interessante, pois perderia a graça se a professora ficasse alheia à prática da leitura e só comentasse a leitura dos alunos. Cada professora ao ler junto com seus alunos deu lhes mais estímulos para novas leituras, pois a mesma fez propaganda dos livros que lera.

5. Estratégias Metodológicas que auxiliam a melhor compreensão das obras literárias infanto-juvenis

Durante as aulas de literatura, as professoras estimularam as expectativas dos alunos, ensinando-lhes a fazer predições sobre as histórias que estavam lendo. Quando os alunos e a professora começaram a ler uma nova obra literária, ela instigou-os a prever o desenvolvimento e o final da história. Elaborou inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Elaboraram as seguintes perguntas: Qual poderia ser o final dessa história? Que sugestão poderia dar para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado dessa palavra que me é desconhecida? Em sua opinião, o que poderia acontecer com essa personagem?

As professoras deram os primeiros passos e incentivaram a classe, no decorrer da leitura, serviram de modelos para seus alunos mediante suas próprias leituras: leram em voz alta, pararam sistematicamente para verbalizar e comentar os processos que lhes permitiram compreender as histórias. Por exemplo, as hipóteses que realizaram e os indicadores em que se basearam para verificá-las. Também comentaram as dúvidas que encontraram; as falhas de compreensão e os mecanismos que utilizaram para resolvê-las. Foi importante que as professoras fizessem esses comentários acerca dos acertos e os erros nas predições das obras que leram. Não esqueceram de dizer aos alunos que, caso não compreendessem algumas palavras no decorrer da leitura, não deveriam parar de ler, pois isso lhes tiraria a concentração. Deveriam seguir em frente, pois o autor sempre deixa pistas lingüísticas para a compreensão. Disseram ao aluno que, caso não soubessem o que significavam determinadas palavras, eles conheceriam seus significados mediante a continuação da leitura. Poderiam também aventurar-se a uma interpretação para o que não se compreendesse e ver se ela funcionava ou se era preciso deixá-la de lado. Em algumas ocasiões, não puderam se aventurar em uma interpretação. Foi preciso reler o contexto prévio – a frase, o fragmento – para

encontrar indicadores que permitiram atribuir um significado. Só interromperam a leitura para procurar palavra no dicionário, quando as dúvidas comprometeram a compreensão do todo.

A leitura de obras infantis e juvenis teve como principal objetivo a fruição, as professoras, paulatinamente, direcionaram os alunos para a leitura das obras que lhes proporcionaram o questionamento e a ampliação do horizonte de expectativas. Sem pressa, caminhando passo a passo, porém a passos firmes, as professoras fizeram com que os alunos partissem das leituras mais fáceis, seguindo para as mais complexas, sem perderem a fruição. Possibilitaram aos alunos a escolha de suas leituras, só interferiram, quando a escolha não foi coerente com a idade ou o prévio conhecimento do leitor.

No decorrer das aulas de literatura, as professoras fizeram a leitura de fragmentos das obras que já tinham lido para mostrar as diferenças entre as obras de caráter utilitário, utilitário às avessas e caráter estético para que os alunos aprendessem a distingui-las no momento da escolha. Aproveitaram também para mostrar os sinais ou pistas lingüísticas, as palavras chave que o autor deixa nas estruturas das obras para o leitor complementar os vazios e as entrelinhas de forma coerente. Explicaram, também, que os textos não-verbais estavam ali para auxiliar o leitor na compreensão da obra, cabendo ao aluno, leitor, o mais importante na tríade autor/obra/leitor, a compreensão e a contextualização da história.

Durante todo o processo de ensino voltado para a formação do pequeno leitor, as professoras utilizaram adequados materiais de trabalho, que lhes proporcionaram a ampliação do horizonte de expectativas. Começaram sempre com as obras literárias mais fáceis seguindo para as mais complexas e assim sucessivamente, até que os alunos mostrassem um início de autonomia para começarem a escolher sozinhos os livros que lhes conviessem.

6. Procedimentos didáticos usando as cinco etapas do método recepcional para trabalhar os conteúdos que envolveram histórias policiais e a literatura social

O objetivo deste trabalho foi proporcionar aos alunos da 8ª série, turma B, o contato com a leitura de jornal. Esporte, reportagem policial e outros textos

jornalísticos. Os procedimentos aplicados seguiram as cinco etapas do método recepcional.

1ª Etapa: Determinação do horizonte de expectativas

A professora levou para a sala de leitura uma grande quantidade de jornais e os distribuiu para os alunos. Primeiramente, propôs uma sessão de leitura livre, após a leitura, ela promoveu um debate informal sobre os temas lidos e suas implicações. Desse debate, extrairam-se alguns assuntos que mais interessaram à turma e que foi motivo das próximas aulas de literatura. Os esportes e a notícia policial atraíram um maior número de leitores e com opiniões contrastantes. A professora da turma sugeriu que os alunos levantassem das notícias lidas os elementos que mais os sensibilizaram. Em seguida, os alunos escolheram as obras com temas iguais ou parecidos com as notícias dos jornais. Nas histórias que leram verificaram as mesmas figuras envolvidas nos episódios tanto esportivos como policiais. No primeiro, o futebol foi a atração; no segundo, os crimes, a atuação dos investigadores, as características dos locais dos crimes, o papel da Justiça, os estereótipos do marginal e da polícia, etc. A professora aproveitou para mostrar a verossimilhança existente na obra literária, ou seja, a imitação do real.

2ª Etapa: Atendimento do horizonte de expectativa

Para atender aos interesses dos alunos por histórias de futebol foi indicada a obra “Uma História de Futebol” do autor José Roberto Torero. E por história de crimes, propôs-se a leitura dos livros “O gênio do crime”, de J.C. Marinho Silva e “A violência que oculta a Favela”, da organizadora da coleção Ana Mariza Filipouski. A leitura iniciou-se na sala reservada apenas para leitura e continuou extra-classe, com data marcada para terminar. Comentou-se a importância de observar as capas dos livros, sobre a trama e as personagens centrais, despertando a curiosidade dos alunos, sem revelar as pistas e a solução do mistério. Em uma data previamente combinada com a turma, efetuaram-se um debate entre grupos pequenos, com questionamentos entre os alunos por meio de perguntas que estimularam o senso crítico acerca do enredo, personagens, espaço e tempo. Tais perguntas, bem como as respostas, estavam relacionadas com a realidade, e os professores deixaram que os alunos decidissem à forma e o teor das perguntas, para que se sentissem participantes ativos na análise dos textos e se divertissem com o trabalho.

3ª Etapa: Ruptura do horizonte de expectativas

Após a atividade de interrogatório, a professora propôs a transição para uma literatura de ordem mais exigente. Por exemplo, percebeu-se que, com a obra “O gênio do crime”, as questões giraram em torno da figura do herói-criança e das soluções que encontrou para resolver o problema. Em fase disso, ela propôs a leitura do livro “À violência que oculta a favela”. A leitura foi feita em casa com um prazo marcado, segundo a orientação da professora.

Durante as aulas de literatura, os alunos assistiram aos filmes “O Procurado”, “O Homem de Ferro” e “Cidade de Deus”, todos com enredos semelhantes aos livros que leram. Essa estratégia de iniciar com a leitura das reportagens do jornal, em seguida, ler as obras literárias e concluir com os filmes, todos com enredos semelhantes, fizeram os alunos perceber que os livros são mais ricos em detalhes e que, apesar de ser ficção e estética pura, também mostram a verossimilhança com o real.

4ª Etapa: Questionamento do horizonte de expectativas

Na etapa seguinte da proposta, a professora fez uma recapitulação da atividade com leitura de jornal, pediu para os alunos se reunirem em pequenos grupos e que elaborassem perguntas sobre a compreensão e a contextualização das reportagens e das obras literárias que tinham lido. Houve incentivo para a troca dos livros entre os alunos e ocorreu, em seguida, o rodízio dos acervos entre eles de forma natural. No final, culminou com um debate maior entre a classe, coordenado pela professora. Momento este em que os leitores expuseram diferentes pontos de vista acerca das mesmas obras ou outras que leram.

5ª Etapa: Ampliação do Horizonte de Expectativas

A professora propôs aos alunos que elaborassem uma lista com os nomes das obras que mais gostaram. Depois houve uma votação entre todos para classificá-las em excelentes, ótimas, boas, regulares e ruins. Os alunos fizeram uma listagem respeitando essa classificação, fizeram um breve comentário e, em seguida, propuseram novas sugestões de leitura.

Definidas a escolha dos livros, a professora digitou, imprimiu e pediu para os alunos afixarem essas listagens em vários lugares estratégicos para que todos lessem. Essa divulgação estendeu-se aos alunos de outras séries e os atraiu à

biblioteca. Após lerem várias obras literárias, os alunos puderam confeccionar novas listas contendo novas referências bibliográficas. Outra sugestão foi confeccionar cartazes e afixá-los nas salas de aula, sala dos professores, no refeitório, nos corredores da escola, na biblioteca, chamando a atenção para a leitura de uma determinada obra ou sobre novos títulos, novas aquisições de livros para a biblioteca. Foram propostas novas sugestões voltadas para o incentivo à leitura e com breves comentários sobre os livros literários.

Atribuindo essa tarefa aos alunos, desenvolveu-se a **ampliação do horizonte de expectativas**, pois começaram a ter maior autonomia na escolha de novas obras literárias.

As cinco etapas do método recepcional: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas são procedimentos didáticos que poderão nortear vários outros trabalhos do professor. Como exemplo, citarei o trabalho de uma das professoras, participante do Grupo de Trabalho em Rede – GTR 2007, o qual fui tutora. Ela aplicou essas estratégias envolvendo textos poéticos. Iniciou o trabalho com os poemas de Casimiro de Abreu e terminou com a produção de novos poemas feitos pelos alunos. O professor também poderá criar e recriar novos procedimentos didáticos e novas estratégias metodológicas para enriquecer ainda mais as aulas de literatura. Fica a critério de cada um fazer as devidas adaptações dos conteúdos que atenda a cada situação em particular.

7. Avaliações feitas no decorrer da proposta de intervenção

Para uma nova visão dos objetivos a alcançar na formação do aluno da escola fundamental, foi também necessário repensar as formas de avaliação da leitura, fazendo-a menos estreita, menos racional e com parâmetros mais amplos. Nada de preencher fichas ou fazer resumos, esse tipo de avaliação abriria espaço para que o aluno fizesse cópia da sinopse ou do trabalho de outro colega e tentasse enganar a professora. Evitou-se fazer somente a avaliação pontual, mas a avaliação foi contínua durante todo o ano letivo e privilegiou a participação ativa do aluno.

Cada professora valorizou a reflexão, a interação e o diálogo do aluno com a obra. Avaliaram-se, no decorrer das aulas, os debates entre pequenos grupos, as confecções dos materiais, etc. Foi importante observar a participação do aluno e particularmente acompanhar seu crescimento e aprofundamento de visão de mundo

e do conhecimento dos temas abordados, bem como a ampliação do seu horizonte de expectativas quanto à leitura de um modo geral.

A avaliação foi e deverá ser sempre contínua, seu ponto essencial foi sempre o progresso do aluno enquanto leitor das obras literárias de narrativas longas infanto-juvenis. Valorizou-se o gosto em fruí-las, a ampliação de seu horizonte de expectativas, e não somente a somatória de seu desempenho em atividades pontuais.

Considerações Finais

Todo o trabalho que envolveu a leitura interativa e prazerosa no cotidiano da prática escolar foi percorrido passo a passo, em longo prazo, com participação ativa e dedicação total de toda a comunidade escolar, principalmente, do professor e do alunado.

A bibliotecária visitou todas as salas do Colégio fazendo o convite para os alunos freqüentarem mais a biblioteca, que seriam muito bem recebidos, pois o local é de todos, principalmente, dos alunos e que valorizassem mais os acervos literários, adquirindo o hábito de leitura. A APMF, a Direção e a Equipe Pedagógica também fizeram o convite para os pais e ou/ responsáveis para que colaborassem enviando fotos dos filhos para a confecção da carteirinha da biblioteca, com a isenção de qualquer custo.

Durante o processo de intervenção, todas as explicações teóricas, procedimentos didáticos, estratégias metodológicas, dinâmicas e atividades realizadas giraram em torno da leitura. Seu incentivo foi o tema central nas aulas de literatura, foi a partir da leitura que ocorreram as atividades escritas e não o contrário em que a leitura sempre foi considerada mero pretexto para outras atividades e sempre relegada a segundo plano.

A proposta não se findou, daremos seqüência a ela nos próximos anos. Todavia, desde o seu início em março até dezembro de 2008, obtivemos bons resultados. Os alunos leram vários livros, estão freqüentando mais a biblioteca e procurando pelas obras literárias infanto-juvenis. Há mais incentivo à leitura entre eles, valorizaram a proposta de intervenção, como também se sentiram valorizados e respeitados ao conquistarem a sala de leitura. Um espaço mais amplo, arejado, tranquilo, diferente da costumeira sala de aula. A sala está decorada com cartazes,

quadro e fotografias de incentivo à leitura. Tem carteiras, tapetes e almofadas para os leitores ficarem mais a vontade para ler com prazer e concentração.

Ao conseguirem desenvolver o gosto pela leitura e o senso crítico nos jovens leitores, as professoras, envolvidas na proposta, puderam considerar-se vitoriosas no cumprimento de mais essa tarefa. Dentre todos os objetivos voltados para o incentivo e o amor à leitura, desenvolver o senso crítico é considerado essencial por muitos pesquisadores preocupados com a leitura, principalmente, quando se tratam das obras literárias de narrativas longas infanto-juvenis.

Nós, docentes envolvidas na proposta, oferecemos aos alunos um elenco de alternativas literárias de qualidade, para que eles escolhessem o que mais lhes agradassem. Durante todo processo de intervenção, os alunos leram várias obras e, assim, atingimos os objetivos educacionais relacionados à leitura e à literatura.

REFERÊNCIAS

1. Obras teóricas e conceituais

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, Cultrix; Brasília, INL, 1977.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A FORMAÇÃO DO LEITOR: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1988.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LIMA, Luiz Costa. (coordenação e tradução). **A LITERATURA E O Leitor: Textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2006.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo. Ícone Editora LTDA. 1ª edição – 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em Curso: Trilogia Pedagógica**. Campinas SP: Ed. Autores Associados, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11ª Ed., 2003. Global Editora e Distribuidora Ltda. São Paulo.

2. Obras Literárias

ANDERSEN, Hans C. **Contos de Andersen**. Trad. Monteiro Lobato. S. P. Brasileira, 1986.

BARRIE, James. **Peter Pan**. Texto em português de Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro. Edições de Ouro, 1972.

BAUM, L. Frank. Adapt. Tulchinski, Lúcia. **O Mágico de Oz**. 1ª Ed. 2003. Ed. Scipione. São Paulo. S.P.

CERVANTES, Miguel de. **D.Quixote**. Texto em português de Orígenes Lessa. Rio de Janeiro. Edições de Ouro, 1971.

FILIPOUSKI, Ana Mariza. (org). **A violência que oculta A Favela**. Ed. L&PM. 1ª edição, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. Rio de Janeiro. Ed. Salamandra, 1982.

_____. **História meio ao contrário**. São Paulo. Ed. Ática, 1979.

_____. **Raul da ferrugem azul**. Rio de Janeiro. Ed. Salamandra, 1979.

MARINHO, J.C. **O gênio do crime**. 45ª Ed., 1996. Global Ed. e Dist. Ltda. São Paulo.

NUNES, Lygia Bojunga. **Corda-Bamba**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Os Colegas**. Rio de Janeiro. Ed. Olympio.1972.

_____. **A casa da madrinha**. Rio de Janeiro. Editora Agir, 1979.

PELLEGRINI, Domingos. **A Árvore que dava Dinheiro**. São Paulo. Ed. Ática, 42ª Edição, 1991.

PINSKY, Mirna. **Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante**. 1ª ed. São Paulo. Editora FTD. 2001. (Coleção literatura em minha casa; v.3).

ROCHA, Ruth. **Marcelo, Marmelo, Martelo**. São Paulo. Ed. Abril Cultural, 1976.

STEVENSON, Robert Louis. **A ilha do tesouro**. Adapt. Claire Ubac. Literatura em minha casa. V. 4. Clássico Universal. Editora Ática.

TORERO, José Roberto. **Uma História de Futebol**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (Literatura em minha casa; v. 3).