

## **SOBRE AS OFICINAS**

As oficinas do Ensel têm como perspectiva apresentar propostas de trabalho de leitura a partir de experiências já realizadas em ambiente escolar por seus proponentes.

Neste ano, as oficinas ofertadas foram «Ensino de Leitura n EJA », pela professora Rosângela Netzel, e « Ensino de Leitura no Ensino Fundamental 2 », ministrada pela professora Sheila Lima.

A oficina dedicada à EJA trouxe discussões a respeito das dificuldades de implementação da leitura de literatura na EJA e propôs algumas saídas para que a formação do leitor adulto seja também amparada pelo afeto.

Já a oficina sobre leitura no Ensino Fundamental 2 apresentou possibilidades metodológicas de leitura de textos literários com alunos de 6º a 9º ano. A partir de uma prática realizada com os participantes da oficina, discutiu-se a necessidade e a relevância de lidar com textos densos já no Ensino Fundamental, com o propósito de formar leitores capazes de ler o mundo de maneira ressignificada pelo olhar da literatura.

## OFICINA : LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL 2

Profa. Dra. Sheila Oliveira LIMA<sup>18</sup> (UEL)

**RESUMO** : O presente trabalho registra a oficina ministrada a estudantes de graduação e de pós-graduação em Letras e a professores da educação básica por ocasião do II ENSEL. A atividade teve por objetivo problematizar o trabalho com leitura do texto literário no Ensino Fundamental 2. Nesse sentido, principia com uma breve problematização do trabalho de leitura e de literatura que se vê mais frequentemente nas escolas. Em seguida, sob o amparo de pesquisas teórico-metodológicas sobre leitura e ensino de literatura, foi realizado um trabalho de leitura do texto “Corisco”, de Luiz Vilela. Após a atividade, explorou-se a diferença entre uma abordagem analítica e outra mais subjetiva da leitura do texto literário com crianças e adolescentes. Como resultado, a atividade pode evidenciar a relevância e o impacto da literatura quando se permite que o aluno assuma o lugar de sujeito-leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura; literatura; subjetividade; Luiz Vilela.

---

<sup>18</sup> [sheilaol@uol.com.br](mailto:sheilaol@uol.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos 7 anos, vimos desenvolvendo pesquisas a respeito da leitura de literatura e das abordagens dadas pela escola e pelos materiais didáticos no contexto do Ensino Fundamental.

Tendo trabalhado com análises de coleções didáticas aprovadas nas edições de 2014 e 2016 PNL D (Plano Nacional do Livro Didático) e estudado em torno de 30 relatórios finais de estágio, constando observações sobre o tema da leitura nas aulas acompanhadas, foi possível constatar que a leitura do texto literário não ocorre com frequência nas aulas do Ensino Fundamental. Os fatores que evidenciam tal situação podem ser situados a partir das seguintes ocorrências observadas tanto nos livros didáticos como nas aulas consideradas: (1) ausência do texto literário em parte dos materiais analisados e em muitas das aulas examinadas; (2) uso do texto literário como pretexto para abordagem de temas transversais ou de conteúdos gramaticais; (3) pouca ou nenhuma frequência à biblioteca escolar; (4) ausência ou baixa frequência de práticas de leitura em sala de aula; (5) quando da ocorrência de leitura em sala de aula, restrição a uma performance parafrástica, não atingindo os níveis mais complexos do discurso; (6) o trabalho da leitura tem sido realizado a partir do livro didático, por meio de questionários fechados, sem considerar a possibilidade de apropriação do texto pelo seu efetivo leitor – o aluno.

No que concerne ao resultado de tal situação, foi identificada, em muitos casos, a dificuldade de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em compreender as diferenças entre textos ficcionais e não ficcionais, por exemplo, na distinção entre uma crônica e uma notícia jornalística. Outro fato que se destaca no tocante ao aluno é a incipiente bagagem leitora, sobretudo quando se refere à literatura. Por fim, chama a atenção o fato de o aluno conseguir recuperar seu lugar de fala e seu desejo de subjetivação quando lhe é assegurado tal direito, a despeito de tantas situações de silenciamento que o sistema escolar lhe impinge.

Diante de tal situação e tendo em vista as pesquisas que vimos desenvolvendo no sentido de delimitar um eixo teórico-metodológico que aborde a leitura literária a partir do viés da subjetividade, apresentamos aqui uma problematização a respeito da leitura e do lugar do leitor como forma de introduzir a proposta de leitura do conto “Corisco”, de Luiz Vilela, como atividade de oficina do II ENSEL.

## **1. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O que se pode dizer, inicialmente, a respeito da leitura e da escola é que é preciso ler e é preciso que a escola assuma essa tarefa de modo responsável e competente.

Paulo Freire (2001), em sua conferência “A importância do ato de ler” faz, entre tantas, duas afirmações que nos parecem fundamentais para se implementar o trabalho de formação de leitores na escola. A primeira delas diz respeito ao fato de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, qualquer leitor em formação não inaugurou seu percurso na escola, mas no cotidiano da infância, na percepção apurada do seu entorno. Ele chega à sala de aula e ao texto escrito, portanto, com um repertório fundante e fundamental que a escola, na sua tarefa de ensinar a ler, tem condições de ajudar a aproveitá-lo, sofisticá-lo, lapidá-lo, para uma melhor e mais apurada percepção do mundo.

A outra afirmação, para nós, de extrema relevância refere-se à necessidade de se compreender que o trabalho com a leitura não se realiza de maneira mecânica. Para que seja autêntica, a leitura tem de ser efeito da curiosidade e da autonomia do leitor. E, talvez, esse seja o grande nó do trabalho com leitura na escola, na medida em que esta, hoje mais que nunca, sempre se coloca assujeitada aos índices de aprovação social, marcados por uma régua quantitativa e de estímulo à competição. Nesse sentido, um bom aproveitamento da leitura talvez tenha de desautorizar tais enquadramentos,

para que possa ir na direção do que seja a formação de um leitor autônomo, sujeito de sua leitura.

Nessa esteira, Jouve (2002) aponta que a leitura é fenômeno complexo. Ao mesmo tempo que se trata de uma atividade impregnada de elementos dados pela ordem social, ela é profundamente subjetiva. Isto é, a própria escolha dos textos a serem lidos, o fato de ser a escola a instituição responsável formação leitora, a existência de um cânone, tudo são marcas sociais da leitura, as quais, de um modo ou de outro, fazem parte da construção e da performance do leitor. Por outro lado, cada sujeito terá um percurso muito singular diante das obras lidas, na medida em que tece seu modo de lidar com a leitura e com o lido.

Para Jouve, a subjetividade é um fator tão essencial na condução dos processos de leitura e de formação leitora que a metodologia proposta por ele parte desse aspecto para a abordagem da literatura na escola. Jouve (2013) propõe que o trabalho com a leitura do texto literário seja iniciado pela apropriação pessoal, subjetiva, do aluno em relação ao texto. Numa etapa seguinte, após o aluno expor seu contato mais pessoal com a obra, ele deverá voltar ao texto e checar em que medida o primeiro impacto da obra se sustenta diante de uma leitura mais minuciosa, quase analítica. Esse é o momento em que o estudante refina sua performance leitora por meio de uma regulação entre os sentidos oriundos da obra e aqueles levados do sujeito a ela. Trata-se de um processo de negociação simbólica, de diálogo entre olhares, concepções, verdades, descobertas. O processo analítico da obra, portanto, ampara-se na leitura institucionalizada, em vez de partir dela. Torna-se, também, mais um sentido a se negociar no trabalho da leitura, mais uma voz e não a única ou a mais relevante. A leitura do aluno, nesse sentido, assume um estatuto de respeitabilidade, de ação efetiva, de integração ao diálogo.

Por fim, enquanto terceira etapa da proposta de Jouve (2012), o aluno deverá retornar a si e buscar compreender o valor da obra para si, isto é, o que aprendeu com ela, em que medida ela o impacta e passa a fazer parte do seu repertório, de sua experiência de leitura e de vida.

A essa perspectiva de lida com a obra, aliamos a proposta de Colomer (2007) de leitura, na qual os alunos compartilham entusiasmos, interpretações, dificuldades. O trabalho de compartilhamento da leitura se dá por meio da negociação entre os leitores de uma mesma obra ou de obras distintas. O debate sobre as leituras, a exposição dos modos particulares de exploração e compreensão dos textos, quando colocado numa posição de destaque na sala de aula, pode conduzir à formação de comunidades leitoras, nas quais o trabalho com o texto, por meio da discussão, pode atingir um lugar de importância que repercutirá efeitos não apenas para os resultados escolares imediatos (a nota), mas para a própria vida e desenvolvimento do leitor em formação.

Diferentemente do que criticamos antes no trabalho que observamos ser comum nas escolas brasileiras de ensino fundamental, as propostas de Jouve e de Colomer convocam o leitor a, ele mesmo, expressar sua própria voz. Elas buscam, assim, um corpo leitor capaz de expressar sua relação não menos corpórea com as obras e com o processo de ler, já que, no corpo-a-corpo do debate entre leitores e entre leitor e obra, olhos, ouvidos, respirações, atravessamentos e extravios de toda ordem invadem o e evadem dos corpos. Corpos desejantes, desejosos de um outro, seja livro, voz, obra, silêncio.

Adensando a problematização até aqui realizada, incluímos na discussão a pertinente interpelação de Andruetto no que diz respeito à necessidade de levar obras “difíceis” para a leitura dos jovens. Trata-se, segundo a autora, de apresentar aos leitores em formação textos que os desloquem de suas posições, que os façam se deparar com universos distintos dos seus, que os levem a reflexões complexas e, portanto, que os conduzam a um amadurecimento como leitores e como seres humanos.

Ter em conta que a leitura é um fenômeno complexo levou-nos a refletir sobre como efetivar tal complexidade na formação do leitor. A proposta de Jouve, aliada à de Colomer e amparada no pressuposto da dificuldade de Andruetto constituiu a elaboração de um trabalho de leitura que apresentamos a seguir, não como modelo,

mas como performance a ser apreciada, lida, mais do que seguida ou assumida por outrem.

## **2. A LEITURA DE “CORISCO”, DE LUIZ VILELA**

O objetivo da oficina ministrada foi proporcionar aos participantes uma experiência de leitura orientada segundo a proposta de Jouve, já mencionada neste artigo. Entretanto, por se tratar de uma atividade realizada com estudantes de licenciatura, pós-graduandos e professores de língua portuguesa, procedeu-se, inicialmente, na apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que conduziram, em seguida, a prática de leitura.

Para a atividade de leitura orientada, foram selecionados dois textos, um conto e um poema, de autores brasileiros contemporâneos: “Corisco”, de Luiz Vilela, e “Cadáver”, de Ricardo Azevedo. Entretanto, como o andamento do trabalho se alongou mais que o previsto, realizou-se apenas a leitura de “Corisco”, a qual será aqui relatada para efeito de avaliar também os resultados da experiência.

A partir de nossa experiência e reflexão teórico-metodológica, temos por princípio orientar e realizar toda prática de leitura orientada calcada em um cuidadoso trabalho prévio de análise da obra a ser lida, o qual apresentamos a seguir.

“Corisco”, apesar de se tratar de um conto curto e de linguagem bastante cotidiana, constitui-se por um refinado trabalho de composição literária. Alguns elementos de sua construção se destacam mais fortemente, e, neles basearemos uma pequena exposição e comentário antes de apresentar a atividade de leitura orientada.

De enredo simples e narrador intradieético, “Corisco” conta a história de um garoto que, contra a vontade do pai, ganha um cachorro de presente em seu aniversário. O animal passa a conviver com a família, vinculado, paradoxalmente, ao pai da criança. No clímax da narrativa, Corisco adoece e morre, e a família volta ao estado inicial sem a presença do cachorro. Ao longo da narrativa, porém, observa-se que o cão não é elemento central, funcionando apenas como instrumento na construção

do olhar do garoto em relação a seu pai. É Corisco ou sua morte que fazem o menino perceber um pai sensível, que rejeitava o animal, não por representar gasto e desvio da rotina familiar e de trabalho, mas por não suportar a inevitável perda do ente querido.

O texto, rico em detalhes metonímicos que evidenciam uma cultura patriarcal, permite diversas interpretações, a partir de variados caminhos de análise. Consideramos, em nossa leitura preparatória para a oficina, algumas possibilidades: o uso frequente do discurso indireto livre como marca da voz do narrador e da organização dos acontecimentos a partir de sua experiência subjetiva, a ponto de, em certos momentos, assumir em sua voz a fala das demais personagens; a relação entre o menino e seu pai sempre intermediada pelo protagonismo silencioso da mãe, afirmando assim a falência velada do discurso patriarcal; o papel de Corisco como deflagrador da alteração da visão de mundo do narrador.

Nesses termos, entendemos que a temática de “Corisco” extrapola o regionalismo rural, como se poderia supor tendo em vista que tudo se passa no ambiente da fazenda. Também entendemos o texto que não se limita à abordagem da infância, às perdas que constituem o caminho para o amadurecimento ou algo desse jaez. Em nossa análise, consideramos que “Corisco”, ao entrar no ambiente da família, promove significativas alterações, as quais são notadas pelo narrador, porém sempre conduzido pelo olhar materno. É a mãe quem cria estratégias para que o pai “aceite” o cachorro. E é ela também que sinaliza ao filho o discreto choro do pai, quando, tempos após a morte de Corisco, o chefe da família reafirma sua indisposição em ter animais de estimação.

Corisco, nesse sentido, não tematiza a narrativa, sendo mero instrumento para que se desencadeie todo um processo de revisão do lugar discursivo do homem na sociedade, lugar de sujeição, de não autorização da expressão da sensibilidade e do afeto. Corisco atravessa o ambiente da família tradicional, põe a nu suas fragilidades, mas revela forças – no caso da atitude sempre presente da mãe – e possibilidades de mudança, na medida em que, ao menino que chora sem autorização, é possibilitada a visão sensível e generosa para o pai por meio da sabedoria discreta da mãe.

O conto, assim, expõe a fragilidade da família tradicional, mas conduz para uma perspectiva de transformação, centrada nas figuras da mulher e da criança como peças chave nessa passagem.

Levar “Corisco” para uma leitura que baseia sua metodologia em percursos subjetivos e afetivos requereu a análise prévia. Entretanto, a performance leitora com alunos parte de outros pontos. Inicialmente, antes da leitura, como que num tipo de “isca falsa”, colocou-se a questão: “quem já teve animal de estimação?”. Diante das respostas positivas, outra questão se apresenta: “Como seus pais encaravam isso? Permitiam? Gostavam? Reclamavam?”.

Após o compartilhamento das experiências com animais de estimação, nas quais o afeto foi amplamente trazido à tona, procedeu-se a leitura em voz alta do conto. Ao final do procedimento, aguardou-se que os leitores se colocassem espontaneamente em relação ao lido.

Os comentários decorrentes da primeira leitura foram variados, porém todos eles muito fortemente ligados às experiências com animais de estimação ou focalizando o drama da morte de Corisco. Tal situação foi contornada com a questão motivadora para reflexão sobre o conto: “o texto é sobre bichos de estimação?”, a partir da qual, o compartilhamento começou a mudar de direção. As apreciações sobre a obra passaram, então, a lidar com outras temáticas: cultura patriarcal, masculinidade tóxica, infância, medo da morte, processo de amadurecimento, afeto, não-ditos.

Ao longo do processo de compartilhamento das impressões, o procedimento de mediação indicava aos alunos a necessidade de retornar ao texto como forma de buscar elementos da materialidade linguística para justificar ou apoiar as primeiras interpretações. Por se tratar de um trabalho exclusivamente oral e compartilhado com todo o grupo envolvido na oficina, as impressões e retomadas de trechos da obra que eram feitas pelos participantes alimentavam uma expansão das reflexões múltiplas sobre o texto, numa construção coletiva de negociação de sentidos.

Ao final do trabalho de leitura, foi realizada uma avaliação do processo, buscando-se refletir sobre os ganhos dessa metodologia em detrimento dos

questionários com respostas únicas ou as atividades individuais e sem espaço para o leitor assumir e compartilhar seu papel interpretativo.

Não diferente de outras situações em que se sugerem metodologias ativas, na oficina também se questionou a efetiva possibilidade da leitura compartilhada e aberta ao posicionamento subjetivo numa real sala de aula, com todos os seus problemas de superlotação, indisciplina e precariedades de toda ordem que grassam na escola pública.

Diante disso, temos algumas sugestões, já experimentadas por alunos-estagiários com resultados positivos. A divisão da sala e pequenos grupos é uma possibilidade para lidar com uma situação mais concreta de organização de sala de aula. Entretanto, parece-nos que, mais importante que “controlar” o aluno seja dispor-se a ouvi-lo, conhecê-lo, para melhor selecionar obras que possam impactá-lo positivamente. Buscar textos “difíceis”, como sugere Andruetto, mas capazes de enlaçar o aluno a ponto de superar quaisquer barreiras para poder fruí-lo. Textos importantes, mais ao aluno que ao professor ou aos que determinam o que é ou não importante na escola.

Para finalizar, é fundamental ter em conta que há significativas diferenças entre formar leitores e ensinar literatura. A principal delas, parece-nos, está no fato de que a formação de leitores se conduz de modo que o leitor em formação se percebe como peça essencial em todo o processo, acima do texto, porque, ao cabo, quem vai de um lugar ao outro, num caminho sem volta, é o sujeito-leitor.

### 3. REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Ed. Sesc São Paulo, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

II ENSEL – ENCONTRO SOBRE ENSINO DE

LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR:

A SUBJETIVIDADE AINDA NO JOGO

7 E 8 DE MAIO DE 2019

ISBN: XXXX-XXXX

---

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: ALAMEDA, 2013, p. 53-65.