

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO**

Patrícia Gomes Barca Ferrari

**A experiência da leitura dos clássicos: impressões de professores e alunos de
9º ano do Ensino Fundamental II**

ARARAQUARA - SP
2017

Patrícia Gomes Barca Ferrari

**A experiência da leitura dos clássicos: impressões de professores e alunos de
9º ano do Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como requisito para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa Dra Maria Lúcia Suzigan Dragone

ARARAQUARA - SP
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

F428e Ferrari, Patrícia Gomes Barca

A experiência da leitura dos clássicos: impressões de professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental II/Patrícia Gomes Barca Ferrari. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.
75f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Suzigan Dragone

1. Ensino de literatura. 2. Metodologias de leitura. 3. Leitura de Clássicos. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FERRARI, P.G.B. **A experiência da leitura dos clássicos: impressões de professores e alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II.** 2017. 75f. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Universidade de Araraquara-UNIARA, Araraquara SP, 2017.

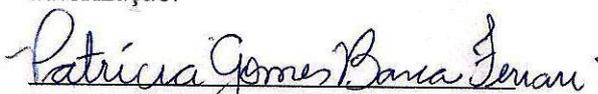
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Patrícia Gomes Barca Ferrari

TÍTULO DO TRABALHO: **A experiência da leitura dos clássicos: impressões de professores e alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II**

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Patrícia Gomes Barca Ferrari

Rua Antonio Guedes dos Santos, Jardim Eldorado – Ibitinga SP

E-mail : patty.gb.ferrari@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **PATRÍCIA GOMES BARCA FERRARI**

TÍTULO DO TRABALHO: **“A experiência da leitura dos clássicos: impressões de professores e alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II”**

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito

Prof. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 03/05/2017

Prof. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone (orientadora)

O mundo é mágico. As pessoas não morrem, ficam encantadas.

Guimarães Rosa

Ao meu querido irmão Ivan Olegário Barca Teixeira (in memoriam), por ter sido força que me moveu durante todo esse projeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os envolvidos para que a realização desse trabalho fosse possível.

A Deus, criador de todas as coisas, ao meu marido Wilson, pela paciência e companheirismo nos inúmeros momentos de dificuldades por que passei.

Ao meu filho Gabriel, por ser o meu motivo de vencer dia após dia, embalada no seu riso que marca o compasso do meu coração.

À minha família: meus avós Olegário e Patrocínia (in memoriam) por terem me ensinado os valores mais íntegros do ser humano, à Mestra tia Madalena e meu tio Juvenal e ao meu primo Pablo por acreditarem sempre em mim.

E acima de tudo, agradeço a minha orientadora Maria Lúcia Suzigan Dragone que foi muito mais que professora, foi amiga e companheira, me auxiliando na composição de meus estudos com maestria e competência, mas também me ajudando em momentos de grandes dificuldades.

Agradeço também às professoras Paula Ramos de Oliveira e Maria Betanea Platzer pelas valiosas sugestões para melhorias desta dissertação, à coordenação do programa de pós-graduação, aos meus colegas de sala, as professoras e aos alunos que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

RESUMO

A dificuldade de formar leitores permeia o universo de grande parte dos professores e a dificuldade maior ainda de ler e compreender faz parte do relato de muitos educandos. A sagrada icônica lista de leitura para os vestibulares apresenta-se como algo temido por professores e alunos. Olhar essa relação entre os professores, os clássicos da literatura e os alunos de maneira mais profunda, peculiar e curiosa, pode trazer à luz alguns caminhos para que essa tríade tenha um resultado positivo na formação do jovem leitor, o qual poderá ler não só por obrigatoriedade, mas sim pelo gosto de sentir cada palavra lida e degustar de cada história contada. O objetivo desse trabalho é compreender como a prática da leitura ocorre no 9º ano do Ensino Fundamental II e como os professores e alunos se relacionam com essa prática. Para realizar esse estudo, além da fase inicial de levantamento bibliográfico sobre o trabalho com literatura clássica no Ensino Fundamental II, foram observadas duas salas: uma da rede estadual, na qual é trabalhado um projeto de leitura além da grade curricular das aulas de língua portuguesa, e outra sala de aula de uma escola da rede particular com trabalho em literatura clássica ocorrendo na aula regular de língua portuguesa, dentro da grade curricular proposta de cinco aulas. As aulas foram observadas pela pesquisadora, as duas professoras que ministram as aulas de leitura em cada uma dessas salas e 5 alunos sorteados de cada sala foram entrevistados para investigar como se relacionam com o ensino de Literatura e com as metodologias utilizadas. Os resultados sinalizam que as professoras oferecem importância para a leitura de clássicos nesse ano escolar, e propõem atividades de leitura semelhantes que envolveram leitura do livro em sala de aula e no lar, apresentação de mídias filmadas sobre a obra, avaliações escritas e a proposta de uma peça teatral buscando o olhar dos alunos sobre o texto. A maior parte dos alunos conseguiu relacionar o livro lido com eventos de seu cotidiano, conseguindo refletir sobre a história lida compartilhando os sentimentos dos personagens com sentimentos da sua própria vida. Nas entrevistas, mesmo não tendo sido questionados diretamente sobre as práticas de leitura, emitiram suas opiniões sobre como aumentar o interesse pela aula. Pudemos observar que independente da prática aplicada nas aulas a leitura despertou nos alunos elementos como criticidade, interesse e identificação mostrando que o ato de ler vai além de da sala de aula e envolve as a leitura de mundo que cada aluno traz consigo antes da leitura da palavra escrita no papel e uma necessidade de se sentirem parte ativa do processo de leitura.

Palavras chave: Ensino de literatura. Metodologias de leitura. Leitura de clássicos

ABSTRACT

The difficulty of forming readers permeates the universe of most teachers and the even higher difficulty of reading and understanding is part of reports of various students. The sacred iconic list of the contests reading presents itself as something feared by teachers and students. To look at this relation between teachers, the literature classics and the students in a deeper way, peculiar and curious, may bring to light some ways for this triad to show positive results on the young reader's formation, who will be able to read not only as an obligation, but for the delight of feeling each word read and the taste of every story told. The purpose of this essay is to understand how the practice of reading occurs in the 9th grade of Middle School and how teachers and students relate themselves to this practice. In order to accomplish this research, besides the first stage of bibliographical gathering about the classical reading in Middle School, two classes were observed: one from a public school that works with reading project beyond the curricular areas of Portuguese Language, and another one from a private school that works with classical reading which occurs in regular Portuguese class, within the proposed curriculum of five classes. These classes were observed by the researcher, two teachers of reading classes and five variegated students from each class were interviewed to investigate how they interact with the Literature teaching and its methods. The results show that the teachers treat the reading of classics in this school specific school year is very important, and propose similar activities that involved class reading, written tests and the proposal of a theatrical play seeking the student's point of view on the text. Most of students relate the book they read with their daily events, and so they are able to reflect about the story read, sharing the characters' feelings with their own lives' feelings. We could observe that, in spite of the practice each teacher applied, the reading process brought to light elements as criticality, interest and identification demonstrating the act goes beyond the classroom and involves how students read the world before reading the word on a paper and a necessity they have of feeling themselves as an active part in the process of reading.

Key word: Literature teaching. Reading methodologies. Classics reading.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: A ESCOLHA DOS LIVROS	44
QUADRO 2: EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS	45
QUADRO 3: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....	46
QUADRO 4: DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO SALA A	50
QUADRO 5: DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO SALA B	55
QUADRO 6: OS ALUNOS E O LIVRO ESCOLHIDO	62
QUADRO 7: OS ALUNOS E A AULA DE LEITURA	64
QUADRO 8: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA OS ALUNOS.....	67

Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
A organização do texto.....	17
CAPÍTULO 1	
APOIOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA	
1.1 Palavras e Leituras	19
1.2 O domínio da realidade e o papel da leitura na educação do homem – conceitos de Paulo Freire.....	22
1.3 Práticas pedagógicas no ensino da leitura.....	27
1.4 Artigos científicos sobre a prática da leitura dos clássicos em sala de aula	31
CAPÍTULO 2	
A ESTRUTURA DA PESQUISA	
2.1. Tipo de pesquisa	36
2.2 Os locais de pesquisa	36
2.3 A definição dos professores	38
2.4 Critérios para definição dos alunos participantes	39
2.5 O roteiro de observação das aulas.....	40
2.6 O roteiro de entrevista com as professoras e com os alunos	40
2.7 Critérios de análise dos dados.....	41
CAPÍTULO 3	
A PRÁTICA DE LEITURA DE CLÁSSICOS EM DOIS CONTEXTOS	
3.1 O posicionamento das professoras sobre suas práticas.....	43
3.2 A prática das aulas sob a perspectiva da pesquisadora	48
3.3 Impressões dos alunos sobre as aulas de literatura – com leitura dos clássicos	61
3.4 Síntese dos dados.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo os livros fizeram parte da minha vida, criada por meus avós que eram analfabetos, tinha que contar para eles todos os dias o que havia aprendido na escola. Durante esses relatos, eu contava para eles as histórias lidas na classe. Era curioso como aquele casal de idosos ouvia minhas palavras atentamente e reagia com exclamações, suspiros e indagações. Com o passar do tempo passei a colocar detalhes nas histórias por conta própria, para deixá-las mais interessantes.

O fascínio que a leitura causava nas pessoas me encantou e decidi, aos meus oito anos, que quando crescesse iria trabalhar com algo que me permitisse contar histórias e receber “aquele olhar encantado” do maior número de pessoas que pudesse.

Descobri na oitava série que havia uma lista de livros para o Vestibular e desde então tive como meta cumprir rigorosamente tais leituras. Não entendi o propósito de muito do que li, o vocabulário muitas vezes tornou-se um grande obstáculo, mas minha consciência estava tranquila: “Li a lista obrigatória, estou apta!”

Já no ensino Médio fiz releitura daqueles clássicos, sendo que o contato com o contexto da Literatura identificando a época em que o livro foi escrito, a realidade sócio-política da época retratada no texto, a biografia do autor e suas características fez-me compreender um pouco melhor tudo que havia lido.

Como planejado, ingressei no curso de Letras, no qual pude aprofundar-me nas minhas andanças literárias e confirmar que havia feito a escolha certa. No entanto, durante a graduação o aspecto mutante, inconstante e adaptável da linguagem atraiu-me, passei então a desenvolver uma pesquisa na área de Linguística abordando o uso das preposições em verbos de movimento em jornais do século passado, atividade que me acompanhou durante toda a minha graduação.

Terminada a minha graduação senti a necessidade de retomar ao universo encantado da leitura, optei por cursar uma especialização na área de Teoria e Crítica Literária, deixando o mundo da Linguística para trás. Nesse momento pude degustar todas as variantes poéticas presentes na literatura, da prosa à poesia, do teatro ao conto.

O conto de fadas foi o meu escolhido e desenvolvi minha monografia nessa área, trabalhando os contos de fadas de Hans Christian Andersen, analisando a presença do fator fantástico naquelas narrativas.

Sou professora exatamente de Literatura, infelizmente diante de uma grande quantidade de alunos desencantados com o mundo literário. Isso me inquieta, me instiga a buscar novos caminhos que auxiliem o professor a despertar seus alunos que provaram da poção do desencanto adormecendo o leitor que existia em cada ser. Além disso, também exerço a função de Coordenadora Pedagógica, no Ensino Fundamental II e anseio por condições de orientar os professores para o desenvolvimento da leitura no ambiente escolar.

Essa discussão a respeito de como formar alunos leitores, sobre quais os melhores procedimentos de escolhas de livros, e principalmente de como despertar o gosto pela leitura dos clássicos literários para o vestibular, são questionamentos corriqueiros que saltitam por entre os corredores das várias instituições escolares e inquietam inúmeros docentes.

Diante desse cenário inquieto e trepidante, é certo que há muitos problemas no modo que a escola vem atuando na sua formação de leitores. É comum ouvir entre os docentes de Língua Portuguesa que os alunos não gostam de ler, que não leem nada ou até mesmo que não são capazes de entender um clássico da Literatura.

Provavelmente o fato de os jovens não lerem a sagrada lista estipulada pelos vestibulares, não significa que não sejam leitores. Talvez seja necessário despertar nesses jovens essa consciência, fazê-los acreditar que são leitores e que podem ampliar seus repertórios linguísticos, suas impressões do mundo, com algo que lhes trará grandes desafios e reflexões significativas.

O caminho para esse despertar pode estar na valorização do aspecto leitor que esse aluno traz de fora da escola, seria permitir que a Literatura fizesse ramificações gradativas no dia a dia desse aluno e então ampliar suas experiências leitoras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que têm por finalidade construir referências educacionais no Brasil todo, sugerindo que as escolas proporcionem aos alunos acesso a um conjunto de conhecimentos considerados necessários ao exercício da cidadania. Entre esses conhecimentos abordam como a leitura de textos literários é sugerida para ser realizada no Ensino Fundamental II, sinalizando que o educando deve aprender e dominar a linguagem criando condições plenas de interação e participação social (BRASIL, 1998). No

entanto, por si só parecem não dar conta da complexidade de trabalhar a leitura literária em sala de aula. Não cabe nesta dissertação um estudo aprofundado ou discussões sobre as orientações oficiais, mas, cabe sinalizar alguns pontos básicos de orientação e em quais ciclos do Ensino Fundamental recomenda-se que ocorra esse tipo de leitura.

Conhecer a linguagem literária significa ter condições plenas de interação e participação social, com o domínio da linguagem os seres humanos constroem, interagem, refletem, partilham e constroem visões de mundo, produzindo cultura.

Mas, o que a experiência prática revela são alunos desgostosos e desinteressados por livros, diante de listas literárias que nada significam perante olhares repulsivos e incrédulos com quantidade de páginas a serem lidas, com letrinhas miúdas e ausências de figuras que aliviam a leitura. O que está ocorrendo na prática que está afastando nossos alunos do gosto pela leitura? Que caminho é esse que a escola vem traçando apesar das orientações das PCNs?

Nessa perspectiva é necessário entender como a escola deveria compor a situação de leitor que propõe ao seu aluno. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), há três variáveis fundamentais para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: o aluno, o conhecimento com que se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor.

Chegamos numa tríade que irá permear o universo dessa pesquisa: o aluno, as práticas de linguagem e a mediação do professor. Compreender essa relação é fundamental para que haja mudanças.

Na disciplina Língua Portuguesa, para propor ao aluno um encontro adequado entre ele e uma modalidade textual distante da realidade a que está habituado, cabe à escola proporcionar um espaço para esse encontro de diferenças na sala, onde exista reflexão, conhecimento e cooperação. É nesse espaço escolar que o professor faz a mediação desses universos a fim de que haja um encontro do aluno com um ensino significativo, visando desenvolver a expressão oral e escrita com a finalidade de resultar na proficiência discursiva e linguística do aluno.

Para observarmos a relação desses elementos é importante refletirmos sobre como são as orientações para que seja realizada a leitura literária na escola, pois, ela parece estar distante do perfil dos adolescentes, acorrentada ao marasmo e ao pesado fardo da descontextualização.

Segundo os PCNs, o texto literário apresenta ao educando uma relação que vai além do habitual:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998)

Diante disso, podemos observar que há recomendação para que a leitura literária não se resuma ao ato automático de ler. Ela requer um olhar mais aprofundado, uma apropriação do que é lido, algo que vai além da simples relação com a realidade do leitor, temos aqui o fator imaginação.

Essa ressignificação da leitura é algo que deve ser construído aos poucos, partindo do distanciamento da realidade existente para a aproximação da realidade. Não se trata de uma tarefa fácil de ser ensinada e nem fácil de ser aprendida. Essa nova maneira de olhar para as palavras de um texto literário precisa ser conduzida de maneira coerente para que não fique sem sentido para o educando, segundo a proposta apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 4º ciclo que envolve do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II:

Como representação de um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1998)

Especificamente no 9º ano são praticadas de acordo com os PCNs, a leitura e a produção de textos literários como o romance, o conto e a poesia, considerados como “[...] forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética [...]”, e não pode ser apreciado como “[...] mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua” (BRASIL, 1988).

É possível compreender que as orientações dos PCNs reportam-se ao texto literário como tendo certa autonomia de criação e de reinterpretação da realidade, e é

exatamente essa autonomia como leitor amparado pelo texto literário que infelizmente parece não estar se realizando no ambiente escolar.

O ambiente escolar delimita em 50 minutos o direcionamento das leituras, nas aulas de Literatura, como se fosse possível aprisionar correntes literárias atemporais e ao mesmo tempo restringi-las em quatro ou cinco títulos supremos e intocáveis. Tão intocáveis que até a sua compreensão torna-se excludente, somente os melhores alunos a compreendem. Vale entendermos que o aluno de 9º ano é um adolescente, buscando autonomia e sendo cobrado por adultos para que exerça essa autonomia. No entanto há conflitos, pois se lhe é atribuído um conceito de autônomo, responsável e que seja maduro por já ter idade para tal comportamento, como ele pode compreender que em alguns momentos os adultos lhe cobram um comportamento submisso ao poder da idade adulta? (SENNA; DESSEN, 2012)

As situações metodológicas de leitura nas aulas de Literatura precisam ser repensadas, entender que a leitura de um clássico, não começa pelo clássico e sim pelas leituras que o aluno traz de seu mundo para a escola, reconhecer que a leitura fora dos cânones não deve ser banida do espaço escolar e compreender que ler é uma ação contínua que vai além dos muros da escola.

Observar esse encontro do adolescente com Literatura, nessa fase da vida, torna-se de grande importância para pensarmos nos caminhos que podem conduzi-lo para o universo literário e de como transportá-lo para a realidade do mundo da leitura literária. A leitura literária tem sido apresentada ao aluno instigando-o a conhecê-la como algo essencial à sua formação enquanto indivíduo crítico? Como será que professores e alunos estão se relacionando com essa experiência de leitura na sala de aula?

Para alcançar algumas das respostas pertinentes aos questionamentos propostos, procurou-se nesta pesquisa descrever estratégias didáticas para a leitura de clássicos no ensino fundamental utilizadas por professores, e investigar a percepção de professores e dos alunos sobre essas aulas, buscando possíveis caminhos para atender essas inquietações.

Os caminhos a serem seguidos são bastante diversos, mas a minha prática profissional sinalizou-me que o ensino da literatura poderia ser a porta de entrada para o prazer em ler. A série em que os alunos iniciam propriamente a leitura de textos clássicos é o 9º ano, segundo os PCNs (BRASIL, 1998). Essa série é a mais indicada para ser estudada por apresentar um fechamento da tipologia de textos trabalhados no ensino Fundamental II, além

disso, é na qual se finaliza a apresentação de todos os tipos de textos existentes na Língua Portuguesa, como se nesse momento se abrissem os sagrados portões do Olimpo, onde habitam os cânones literários.

Em acordo com o exposto definiu-se como objetivo geral desta pesquisa compreender como a prática da leitura ocorre na escola, principalmente com relação à utilização de literatura clássica no 9º ano do Ensino Fundamental II, tendo como objetivos específicos observar e descrever duas práticas em leitura, conhecer a opinião dos alunos e professores sobre essas práticas, e relacionar os dados coletados para compreender como os alunos e professores reagem a essas práticas pedagógicas.

A organização do texto

No primeiro capítulo com a finalidade de embasar esta pesquisa estão expostos os apoios teóricos sobre a importância da leitura no desenvolvimento humano, como postado pelos seguintes autores: Jorge Larrosa Bondia sobre a palavra e seus sentidos na realidade e na expressão do pensamento humano, Paulo Freire em suas reflexões sobre o ato de ler e a importância da leitura de mundo, e autores que abordaram a leitura no ambiente escolar como Ítalo Calvino, e que abordam a leitura dos clássicos: Carlos Eduardo de Oliveira Keblis e Núbio Delanne Ferras Mafrá. Encontram-se também expostas as reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino de literatura segundo a perspectiva de vários autores de artigos científicos recentes que têm abordado essa temática.

O segundo capítulo apresenta a estrutura sobre a qual foi alicerçada a pesquisa: o objetivo, o tipo de pesquisa, os locais de pesquisa, a escolha dos locais, dos professores e dos alunos, os critérios de observação de aula e o roteiro das entrevistas, assim como o critério adotado para a análise de dados.

No terceiro capítulo está exposto como as professoras desenvolvem o trabalho na sala de aula com a leitura literária realizada com base nas informações das aulas observadas e com os dados das entrevistas coletados pela pesquisadora expondo o posicionamento dessas professoras sobre seu próprio trabalho. Em seguida, encontram-se as vozes dos alunos e suas perspectivas diante dessa experiência de leitura vivida por eles.

Por último, encontram-se delineadas considerações finais desta pesquisa relacionando os principais resultados da pesquisa com as possíveis contribuições para a prática de leitura em sala de aula.

CAPÍTULO 1

APOIOS TEÓRICOS SOBRE LEITURA E ENSINO DE LITERATURA

Para compor os conceitos teóricos sobre leitura e ensino de literatura inicialmente serão abordados neste capítulo conceitos voltados para as palavras e seus sentidos relacionados à realidade do homem, compondo a expressão do pensamento, criando e expondo a sua realidade, na perspectiva de Jorge Larrosa Bondia. Palavras que estão postadas nas leituras, as quais refletem, complementam e ampliam o mundo do leitor, cuja importância será enfatizada segundo Paulo Freire. Leituras essas introduzidas aos alunos no ambiente escolar, nas mais variadas modalidades culminando com a leitura de clássicos no ensino de literatura, cujos conceitos serão discutidos à luz de Ítalo Calvino, Carlos Eduardo de Oliveira Keblis, Núbio Delanne Ferraz Mafra e por fim sob a perspectiva de diversos outros autores de artigos científicos recentes sobre a temática.

1.1 Palavras e Leituras

A fim de compreender a relação escola e leitura, reflitamos a princípio sobre a relação que o indivíduo tem com as palavras, sobre como a experiência de degustá-las na leitura e dominá-las pode afetar diretamente a vida do homem, tomando por base conceitos de Larrosa (2002) que nos levam à reflexão sobre o uso das palavras como produtoras de sentido, criadoras de realidade, com a força de determinar nossos pensamentos, pois que não pensamos com pensamentos e sim pensamos com palavras.

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21)

Nomear nossas ações, nossos pensamentos e tudo que nos rodeia não é um simples uso das palavras, as lutas travadas para a propagação ou para o silêncio de algumas palavras vão além de meras escolhas de signos linguísticos.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p.21)

Ler as palavras escritas é ler as palavras do outro, é poder criar uma relação profunda com o texto. Larrosa (2002) considera que a leitura está presente no início e no final do processo de conhecimento é uma experiência infinita. As possibilidades de escrever o que é lido e ler o que é escrito ampliam o saber. Considera que o mais importante não é o que o texto diz e sim o que o leitor será capaz de dizer sobre o texto. Pois, o texto só revela o que o leitor lê.

Estudando se aprende a ler o que não se sabia ler e escrever o que não se sabia escrever. A leitura serve para que se perceba as coisas, a própria vida, lendo e escrevendo podemos explorar todas as possibilidades de uso das palavras (LARROSA, 1996).

Sob esse entender, o texto tem a força de formar e transformar, se liga diretamente ao que o leitor é, se relaciona com ele. A leitura como formação relaciona-se diretamente com a subjetividade do leitor, forma e transforma, vai além de um mero passatempo, ou muito menos, restringe-se a uma forma de adquirir conhecimento. Larrosa (1996) estabelece inquietantes relações referindo que a linguagem não pode ser considerada uma simples coisa, mas, a condição de todas as coisas incluindo o próprio homem e sua comunicação.

Falar e entender, escrever e ler são mais que atos mecânicos, assim como a linguagem não é somente um conjunto de signos linguísticos utilizados para expressar sentidos. Quando lemos adquirimos conhecimento sobre algo que não sabíamos antes de ler, ampliamos nosso repertório por meio dessa atividade misteriosa, ligada diretamente a imaginação, fator fundamental que torna o indivíduo capaz de reinventar a realidade. E agir sobre a realidade tornar o ser humano ativo, ou seja, ter domínio sobre a própria realidade (LARROSA, 2002).

O domínio da realidade pode gerar grande interferência na vida do indivíduo que, na busca frenética em acumular o maior número possível de dados vindos dos mais diversos meios de comunicação como a televisão e a Internet, provoca um aceleração que afeta diretamente as situações de experiências vividas pelas pessoas. As experiências que vivemos são algo que realmente nos tocam, não simplesmente os momentos que vivemos, fato cada vez mais raro na sociedade atual.

Os sujeitos modernos, dotados de grande capacidade de opinar, pertencentes à denominada sociedade da informação, parecem pautar-se em informações superficiais e manifestam-se em tom imperativo de achismos, fato que compromete a dinâmica da experiência realmente vivenciada. Adquirir conhecimento não é aprender a informação e reproduzi-la de forma imperativa e mecânica, tendo a arrogância de opinarmos sobre tudo o que nos sentimos informados. Dessa forma a sociedade torna-se fabricada e manipulada, incapaz de sentir experiências (LARROSA, 2002).

A informação assim como a opinião são fatores muito amplos quando relacionados à aprendizagem, segundo Larrosa (2002). Geralmente temos nesse espaço a aprendizagem dita como significativa, por profissionais da educação. No entanto ela tem sido pautada no ato mecânico de respostas pré-moldadas diante de textos informativos dados pelos professores aos alunos, visando uma resposta pronta, como se os tivessem adestrando, fato que infelizmente anula uma possibilidade de extrema importância: a experiência.

Por sua vez, a experiência sofre por causa da dinâmica da vida atual, sempre atrelada ao tempo. Tudo é vivido com muita rapidez, e conseqüentemente de forma superficial. Os currículos escolares apresentam-se numerosos e de forma acelerada. Toda essa pressa, torna a experiência um item ausente, sufocada pelos excessos. O fenômeno da experiência requer repouso, calma, reflexão, um novo jeito de olhar, de sentir, de escutar e de perceber a própria transformação que ela provoca.

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 2002, p.26)

Entende-se que as palavras devem acompanhar o curso da vida, pois são vivas, amanhecem e anoitecem conosco. Experimentá-las é fundamental para a consagração do processo de leitura e escrita.

Diante das reflexões expostas, podemos perceber que a leitura de um clássico não pode ser algo que apresente apenas informações, retratos de uma época ou a tradução de um sentimento de um povo. A obra literária traz consigo experiências para serem partilhadas, transformações para serem vividas, então, não pode ser apresentada como uma simples ferramenta de informação.

1.2 O domínio da realidade e o papel da leitura na educação do homem – conceitos de Paulo Freire

Antes de tratarmos propriamente da importância da leitura e da relação da escola como formadora de leitores, vale observarmos como o pioneiro estudioso sobre os processos pelos quais o homem consegue ter domínio da realidade, Paulo Freire, tratou das relações humanas com o mundo e o papel da educação nessas relações.

Em sua obra intitulada *Educação e Mudança* (1979), Freire inicia propondo uma reflexão sobre a capacidade do ser humano, no caso o professor, em comprometer-se profissionalmente, para tanto precisa agir e refletir, estabelecendo uma relação com o mundo em que vive, com capacidade de atuar sobre ele de forma significativa, ou seja, com compromisso. Esse compromisso será efetivamente firmado quando for experienciado, transpassado obstáculos reais que causariam desconfortos capazes de levar o homem ao ato reflexivo ativo sobre a realidade, recriando-a e alterando-a.

Retomando o termo compromisso profissional exposto pelo autor, vale lembrarmos que antes do ser profissional, existe o ser humano, então consequentemente existe um comprometimento de ser humano nessa relação.

Segundo Freire (1979), não há compromisso real e concreto se houver uma consciência ingênua por parte dos homens, ou seja, se a realidade for vista como algo estático e fragmentado. Para ele, a realidade fragmentada aliena o homem, que não pode ver somente uma situação isolada. Como exemplo tomemos o caso da reforma Agrária, se for abordada apenas por uma visão tecnicista de se produzir uma mudança e ampliação tecnológica, excluindo a visão humanista que vem dos camponeses, que atuam diretamente nessa realidade, será abordada de forma fragmentada. Portanto, tecnologia e humanismo se complementam ou pelo menos deveriam, sem isso o homem é reduzido a um mero depósito. Esse homem depósito é alienado, incapaz de agir sobre a sua vida, enxerga tudo ao seu redor de modo superficial, mostrando-se incapaz, inseguro, frustrado e de pensamentos fracos, pouco reflexivos. Tal estado do homem revela uma sociedade descomprometida, que não se preocupa consigo, com o povo ou país.

A relação homem-educação para Freire (1979) é justificada pelo fato do homem ter consciência de que é inacabado e, em sendo assim, querer buscar mais saberes, busca que deve ser feita em comunhão com o outro para que aconteça de forma efetiva. Há um processo contínuo em ser educando, no qual o saber e o ignorar compõem uma dualidade circular, apenas há saberes em esferas diferentes:

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade). (FREIRE, 1979, p.15.)

O amor é outro fator importante, para Freire (1979) não há educação sem amor, sendo que quando se ama, se educa com respeito, compromisso, dedicação e com esperança.

Seguindo esses preceitos Freire (1979), apresenta o homem como um ser que se relaciona de um modo peculiar, afirmando que o homem além de estar no mundo.

Pensando ainda nas relações com a realidade propostas por Freire (1979), destaquemos algumas características dessas relações:

- O homem é capaz de perceber a realidade que o rodeia de forma crítica e reflexiva, sendo agente nesse processo de existência;
- Quando o homem reflete sobre a realidade, tem condições de atuar sobre ela, transformando-a de acordo com suas necessidades;
- Quando o homem atua sobre a realidade, atua sobre o tempo, faz-se ativo na história e no tempo;

Diante desses apontamentos, o autor percebe a educação como fator que deve atuar de forma a instigar o homem a não se acomodar e sim a se transformar, a criar. A educação deve deixar o educando revelar-se e não o reduzir a mero instrumento, tolhendo-lhe a capacidade de realizar atividades criadoras.

Em todo homem existe um ímpeto criador e uma educação que valoriza isso, deixa o educando livre para ser ele mesmo, segundo Freire (1979, p.17) “O homem se integra e não se acomoda”. Para ele quanto mais submissos e ordeiros os homens diante de políticas, ideologias e propagandas, menos capacitados para criar e quanto mais resistentes e

indomáveis maior capacidade de criação se revelará. O homem que reflete, cria cultura e a cultura dissemina por tudo que é habitável, preenche espaços, transforma, cria e recria.

Há valores que caracterizam historicamente uma época, desse modo há períodos que evocam mudanças, apontadas por Freire (1979) como épocas de transição. Confrontam-se, assim, duas ideias de sociedade: a sociedade-sujeito (matriz dominante) e a sociedade-objeto (periférica e não reflexiva). Essa última não é ativa, apenas cumpre, sem deixar grandes traços pela história. Essa sociedade-objeto é servil, guiada pelas elites dominantes, sendo alienada e incapaz de agir por conta própria e sim apenas por imitação, sendo ingênuas e fracassadas. A educação tem papel fundamental para que essa sociedade deixe esse estado de alienação e busque reconhecimento e participação no poder vigente.

O conceito de uma educação bancária é apresentado por Freire (1979) ao mostrar uma relação vertical com o ensinar, na qual o professor se coloca de forma superior como alguém que ensina ignorantes, e o educando é colocado como um depósito que não recebe estímulos para qualquer atitude de criação.

Em seu ensaio *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) apresenta uma Educação que atua como prática da liberdade, posicionando o homem como sujeito de seu conhecimento e não como subordinado de quem possui o conhecimento, exercendo posição de dominação e relata os resultados de observações de sua prática aplicada em cursos e situações concretas de aplicação de sua metodologia libertadora.

Neste raciocínio, toda mudança reflete consciência e isso só acontece num processo educativo de conscientização crítica capaz de levar o homem a olhar a realidade com mais profundidade, sem crenças mágicas, livre de preconceitos e numa postura dialógica. Assim, a educação deve relacionar-se com o sujeito considerando-o ativo, reconhecendo-lhe seu caráter múltiplo. É preciso lembrar que o homem carrega em si a pluralidade que caracteriza suas relações com o mundo que evolui conforme torna-se crítico. Sobre essa questão, Freire (1987, p.40) sugere que pelas “...relações que o homem estabelece com o mundo, há por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade”.

Essas relações favorecem a integração do homem de modo ativo com o meio faz com que ele se aperfeiçoe conforme adquire criticidade e conforme luta através do tempo para tornar-se acomodado ou ajustado, de acordo com opressão que teimam em lhe tirar a

liberdade. É nessa caminhada pelo tempo que o homem sai dominando a realidade e fazendo a Cultura, conforme posto por esse estudioso.

Toda essa influência do homem sobre a realidade em que vive resulta em épocas historicamente diferentes que diante das mudanças que num processo dinâmico de satisfazer novas inspirações renovam-se sucessivamente. Infelizmente há forças dominantes que buscam a todo momento, impedir que o homem seja ativo no processo de integração com a realidade. A realidade é tão histórica quanto o homem, não se pode perceber um fora do outro, percepção que serve de marco inicial no processo de Educação (FREIRE, 1987).

É impossível realizar o processo de aprendizagem sem o pensar coletivo, são trocas de experiências e conhecimentos que resultam numa ação pedagógica promissora e autêntica:

Enquanto na prática bancária da educação, anti-dialógica por essência, por isso, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático que ele mesmo elabora ou elaboram por ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, esse conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p. 58)

Essa relação do ensinar e do aprender deve ser pautada na prática dialógica do aprender. A observação situacional do educando precisa ser levada em conta, para que o que se produza seja para ele e com ele (FREIRE, 1987).

Para que isso aconteça, torna-se indispensável a investigação, a coleta de dados, enfim, o diálogo, com a sociedade, conhecendo a própria realidade deles e lhe devolvendo ferramentas que propiciem um melhor desempenho na vida diante de sua realidade. Dessa forma, gradativamente outros focos irão se abrir e novos temas poderão ser inseridos, ampliando a gama de conhecimento chamado de “consciência possível” (FREIRE, 1987, p. 64).

Nesse método de construção de uma prática educativa significativa, pautada em análises, investigações, críticas e reflexões, a participação de integrantes do povo é essencial para uma ação cultural libertadora (FREIRE, 1987):

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária” é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p.69.)

Para Freire a relação dialógica com a massa e o poder deve acontecer, os homens são seres que têm intrínseca a comunicação, tirar-lhes isso é torná-los objeto e matar a vida, é freá-la com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los.

Como esse processo de educar para que se tenha uma consciência libertadora pode ocorrer no ensino formal? A leitura estaria envolvida nesse processo? Para abordarmos o tema “leitura” e compreendermos como ela ocorre no ambiente escolar atualmente, principalmente no que diz respeito à relação entre os leitores (alunos) e os Clássicos da Literatura, é primordial que tracemos uma reflexão sobre a importância da leitura.

Observemos então, essa relação segundo preceitos também de Paulo Freire (1989), em sua obra *A importância do ato de ler*, renomada devido sua importância para reflexões sobre alfabetização conduzindo o ser humano ao universo da leitura. Para ele a importância da leitura é indiscutível, trata-se de um fenômeno que acontece desde o momento em que o indivíduo passa a relacionar-se com o mundo. É essa leitura de mundo que o autor considera como primeira em relação com a leitura da palavra escrita. No entanto essas duas leituras se complementam com o contexto em que são apresentadas e vivenciadas.

Freire (1989) apresenta essa sua própria relação profunda e testemunhal a respeito da educação na vivência social e mesmo individual partindo da temática da leitura, explanando com criticidade sobre o processo de alfabetização relacionando-o com suas experiências próprias como leitor, buscando em eventos da sua própria infância com as árvores e suas sombras, os quartos, os corredores e o quintal do sítio que crescera. Com toques de emoção expõe que o conceito de leitura do mundo que antecede o momento de aprendizado da palavra escrita. Para ele, ler e escrever é adentrar a própria realidade e simultaneamente entrelaçá-la à realidade da vida. Embrenhado nessas recordações mostra que o ato da escrita está de forma intrínseca carregado de fatos passados, vivências significativas na vida do indivíduo que ganham forma a cada sinal gráfico desenhado, e que ler e escrever demanda minuciosa experimentação, apropriação e percepção das relações que se estabelece com o mundo, ou seja, é uma releitura da própria vida.

Aprender a ler não pode estar atrelado ao ato mecânico da memorização, é preciso apreender a leitura, adentrar no texto, mas, isso só irá acontecer se houver uma compreensão crítica do ato ler.

Ler não é algo que se finda na simples decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, é sim um ato interno, é ler muito além da tinta no papel, onde é incontínente que se compreenda e se faça as ligações do texto com o seu contexto e do contexto com o texto também, com o seu contexto de mundo, da sua leitura particular de mundo, num movimento significativo de dentro para fora (FREIRE,1989).

Na opinião de Freire (1989) a escola vem atuando como um ambiente desestimulador da prática de leitura, totalmente alheia ao sujeito aluno e as suas experiências leitoras. O aluno não tem contato com a leitura somente no momento em que é alfabetizado, o ato de ler começa muito antes. O ato de ler nasce diante da leitura que o indivíduo faz e traz consigo a todo momento. A proposta de uma leitura ao aluno deve levar em conta o que ele traz de experiências de vida.

1.3 Práticas pedagógicas no ensino da leitura

Atendendo a preocupação de como a introdução ao ato de ler, principalmente os clássicos, tem sido conduzida no ambiente escolar para realmente transformar os alunos, engrandecer suas experiências de vida e proporcionar novos horizontes para sua formação humana, compreende-se ser necessário expor estudiosos sobre o ato de ler, a compreensão da palavra, e a prática da leitura em sala de aula.

Para Calvino (2007) a leitura de um clássico é uma experiência única em cada momento da vida, na juventude percebe-se o livro de uma forma e na idade madura de outra, no entanto um clássico é um clássico porque tem um lugar especial na memória do leitor, mesmo quando se desgasta no esquecimento, sua ausência deixa rastros ali.

Ler ou reler um clássico sempre é redescobrir experiências e assim sucessivamente a cada releitura o significado nunca se finda. “Os clássicos são livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...] (CALVINO, 2007, p.11).

Calvino (2007) segue afirmando com toda categoria que ler um livro simplesmente por um dever, para fazer um exercício avaliativo de checagem e

obrigatoriedade, acaba com o encantamento que existe em torno do ato de ler. Ler sem a chama da vontade de ler não concretiza a finalidade da leitura, reforça que a leitura de clássicos deve ser realizada por amor, e não somente por dever ou por respeito.

Compreende-se que um clássico não deve ser lido por imposição, é necessário uma fusão espontânea entre ele e o leitor. Fato que na escola atualmente caminha em sentido oposto, os clássicos vêm sendo apresentados em forma de uma lista que deve ser cumprida obrigatoriamente para a prova do Vestibular,

As reflexões de Klebis (2008), encontram-se em consonância com Calvino (2007), entendendo que como leitor o aluno deve ser visto como sujeito do processo de leitura, que traz experiências próprias que devem ser valorizadas na sala de aula. As práticas didáticas para esta finalidade tanto aproximam quanto afastam da leitura, é preciso compreender como a escola articula o processo de leitura (relação leitores e livros no ambiente escolar) ao processo de escolarização, e observar como essa relação vem sendo gerida a fim de procurar uma luz no fim do túnel, um caminho que leve à leitura e não ao afastamento dela.

A escola não deve ser considerada como um espaço que prioriza o desenvolvimento das habilidades intelectuais. Na escola também acontece a interação entre sujeitos ativos, com vivências e culturas que são partilhadas, assimiladas e reconstruídas coletivamente. Para compreendermos esse aluno ativo, real, temos que considerar a existência de “culturas” diversas de modo amplo e flexível (KEBLIS, 2008). Com certeza, a melhor aceitação de uma prática didática está diretamente relacionada à cultura pré-existente entre os alunos.

Outro fator importante a ser considerado é observar a relação professor-aluno, e entender como o docente vê o seu aluno. É necessário que o professor conheça o seu aluno, considere a realidade trazida por ele e a bagagem de leitura de mundo que o educando traz para a escola:

Ao aproximar do aluno, ouvindo o que ele tem a dizer, penetrando pouco a pouco em seu universo subjetivo; descobrindo o seu lugar de aluno em seu contexto social, cultural, histórico, o professor abre a possibilidade de que seu aluno, à sua maneira, faça gesto semelhante, descobrindo o professor em seu lugar de professor ao percebê-lo aberto, criando uma zona de partilha entre ambos. (KLEBIS, 2008, p. 36)

Mafra (2013), analisa a relação que a escola vem estabelecendo com seus alunos-leitores e as dificuldades apresentadas nessa relação, como e quais são os materiais apresentados impressos ou não é o abismo crescente que vem se firmando entre o educando e a leitura. Estudou como os alunos de quintas e sextas séries se relacionavam com as propostas de práticas de leitura de clássicos, e constatou que tinham um envolvimento considerado positivo, no entanto, ao observar alunos de oitavos anos e primeiro ano do Ensino Médio constatou que se distanciavam dessa prática. Assim, lançou seu olhar sobre essa situação de fragmentação da Literatura nas escolas, a fim de compreender e trazer reflexões que pudessem iluminar e favorecer a prática da leitura literária.

Buscou expor que é necessário contemplar a pluralidade textual no processo de formação do leitor, propondo diálogo entre os textos, considerando a literatura de massa fator primordial de iniciação da leitura, deixando de lado o caráter preconceituoso da escola, que teima em negar a existência de uma literatura de massa de caráter essencial para a formação do leitor de texto literário:

A literatura infanto-juvenil personifica a parenta distante que está de visita em nossa casa já há algum tempo. Se chega, é tratada com a deferência e educação que se presta aos estranhos. Mesmo assim não é da casa, não sabe onde colocar pés e mãos, por onde abrir suas páginas, expor seus sonhos. Se sai, melhor ainda; menos trabalho para a escola. (MAFRA,2013, p.25)

Dessa forma temos alunos que recebem um caminho a ser percorrido, extremamente pontilhado e reduzido, onde seus passos só podem reproduzir, não há espaço para novos trajetos, novas interpretações, ou seja, os alunos são apresentados aos clássicos, e os temem, sem a menor chance de interação e simplesmente repetem suas histórias desconectadas da sua realidade. Tal atitude anula praticamente qualquer chance de compreensão e reinterpretação de uma obra, perde-se a chance de conectar a ponte entre passado e presente que só um grande cânone literário é capaz de criar:

As aulas de Literatura insistem em enquadrar em suas devidas escolas ou correntes literárias os textos, podando suas asas para o voo artístico que desconhece fronteiras. (MAFRA, 2013, p. 32)

Há situações em que diante de um Clássico da Literatura, os alunos buscam com furor chegar à última página, para reagirem decepcionados se a quantidade de páginas for considerada excessiva. O que motiva tal reação? O que transforma a leitura de um texto literário em algo tão doloroso, enfadonho e desconectado da realidade desses alunos? Em

tempos de não leitura e de leituras fragmentadas pelo descaso de como se lê, em que recortes feitos pela leitura pela internet limitam a leitura de mundo, esses questionamentos estão presentes frequentemente entre alunos pré-adolescentes e adolescentes do ensino fundamental II e Médio. O fato vai além do ler o texto, por exemplo, mas o como se lê esse texto é importante.

Devemos salientar que desde a educação infantil, infelizmente, em muitos momentos a criança é vista como inexperiente o que com certeza interfere no futuro leitor das séries posteriores. Segundo o autor Mafra (2013):

Para o mundo da educação escolar, a leitura tende a permanecer uma prática excessivamente segundo a melhor e inquestionável tradição. Neste par delineiam-se separações e exclusões: entre os que aprendem e os que não conseguem aprender; os que gostam de ler e os que não gostam; entre os que leem bem e os que são sofríveis em seu desempenho. Pois para a escola a leitura continua sendo uma questão simples de ter ou não ter um bom desempenho. (MAFRA. 2013, p 15)

Sendo assim, associou-se a escolarização ao processo de alfabetização, processo que não une e sim segrega, quem consegue e quem não consegue, então é de extrema importância permitir que as crianças experimentem, degustem, explorem as diversas formas da linguagem. Que elas façam uso dessa linguagem para sentirem-se seguras, capazes e aceitas e não o contrário, que sejam excluídas e classificadas como as que sabem e as que não sabem, não é essa a função da linguagem, da escrita, da escola (MAFRA, 2013).

Os clássicos são apresentados de uma maneira tão fria e distante que toda a sua incrível subjetividade atemporal camuflada em cada palavra minuciosamente escolhida para compor a obra, é reduzida num mero sinal gráfico desbotado pela mesma atemporalidade que o criou:

Se um Machado de Assis, no instante de uma de suas criações, soubesse da forma reducionista com que seria abordado pelos manuais de literatura de ensino médio, talvez até perdesse a inspiração, desistindo de escrever. (MAFRA, 2013, p.29).

E seguindo esse caminho paralelo ao caminho de formar o leitor, prática docente e a escola, envolvidas pela formação acadêmica descontextualizada da primeira e da inércia da outra, os alunos são sufocados por aulas de Literatura de caráter conteudista, sem levar em conta que literatura não se ensina, mas, se degusta, saboreia... Nessa dinâmica atual os leitores serão cada vez mais impedidos de evoluírem na prática da leitura, acorrentados ao

passado e distante do futuro, repensar o processo de leiturização¹ e iminente (MAFRA, 2013).

Mas a escola pública não tem tido tempo para divagações. Prepara-se um técnico em contabilidade aqui, aborta-se um leitor crítico ali e a sociedade iletrada agradece. Todavia, há vidas tecendo estes encontros silenciados. Delas falam as literaturas. (MAFRA, 2013, p. 37)

Se não ouvirmos as vozes sufocadas desses leitores que clamam por encontrarem seus lugares de direito no processo de ensino que evoluem no ambiente escolar a prática da leitura literária, corremos o risco de confiná-las a simples ecos que passarão de geração em geração reproduzindo conceitos mecanicamente, incapazes de reflexão.

1.4 Artigos científicos sobre a prática da leitura dos clássicos em sala de aula

Ler um Clássico significa reconhecer um pouco de si e da sua própria leitura de mundo dentro dele, é necessário que haja uma conexão entre o leitor e o livro lido.

Propor a leitura de um clássico é transitar por uma corda bamba que oscila entre o real e o imaginário, é tornar o aluno capaz de ser autônomo nas suas construções de sentido e interpretações a partir do próprio conhecimento e de suas experiências leitoras:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão no ato da leitura. (DALVI, 2013, p. 24)

Para Dalvi (2013), a leitura dos clássicos deve ser algo que faça a fusão com o “eu” do leitor, suas memórias, suas expectativas e vivências, sentimentalidade, sensibilidade e leitura se completam, consolidando sua experiência leitora. Sendo a escola formadora de opiniões, transmissora de conceitos e valores tanto culturais quanto históricos, há a necessidade de atentar-se para o verdadeiro agente e produtor de saberes, que é o aluno, em especial, centrando a observação no aluno leitor do no Ensino Médio.

¹ Mafra explica o processo de leiturização pode ser compreendido como o leitor sendo agente do processo de leitura, considerando suas experiências leitoras na vida aliadas a sua prática de leitura de Clássicos;

Num momento de uma total avalanche de informações em tempo recorde, é de extrema importância instigar o educando a refletir, a repensar e lançar um olhar para a realidade que o rodeia livre de amarras e conceitos que o limita, tornando alienado e passivo integralmente.

A cultura é algo inerente ao indivíduo, está nele e representa-o perante a sociedade. Compreender o processo de formação cultural, saber que o que somos é resultado de uma construção histórica, é fator primordial para a construção do aluno leitor e do aluno em geral. Ter no conceito de cultura a clareza de que é algo que aproxima, integra e não condição de diferenciação ou dominação, é fator primordial, não há como separar indivíduo e cultura (VEIGA-NETO, 2003).

Tendo apresentado alguns conceitos básicos sobre os quais deveriam se alicerçar as práticas escolares de literatura, cabe percorrer alguns textos publicados em anos próximos à elaboração desta dissertação que abordaram especificamente a temática.

Vieira (2008) faz uma pesquisa documental para observar as diversas abordagens do ensino de Literatura segundo propostas oficiais do ensino de literatura em sala de aula publicados nos Parâmetros Curriculares até 2006, que ilustra o movimento que o ensino de literatura, especificamente no Ensino Médio, sofreu e vem sofrendo. Sob orientação da Secretaria de Educação de São Paulo e pelo MEC, havia a indicação de que o ensino dessa disciplina fosse visto com base na historiografia, nas características das escolas literárias, em abordagens cronológicas, autores, obras e listas com trechos de obras que deveriam ser lidas pelos alunos, além disso, o professor deveria cumprir 70% do conteúdo. Na década de 80, lançou-se um guia em oito volumes para o Ensino Médio, entre os quais havia História da Língua Portuguesa e Literatura, como um guia para o professor nortear o seu trabalho. No entanto na década de 90 o currículo é agrupado por áreas, Literatura fica no grupo de Linguagens, Códigos e Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, no qual a contextualização do conhecimento passa a ser fator fundamental para o aprendizado, enquanto arte, estética e manifestação peculiar do homem ainda se revelam em segundo plano. Mais tarde, em 2006, houve mais uma alteração com novas orientações curriculares para o ensino médio, nas quais nota-se o ensino de Literatura desvincilhou-se de Língua Portuguesa, como uma disciplina autônoma, vê-se também a preocupação com a formação do aluno leitor e a própria Literatura como manifestação artística fundamental ao homem, fatos que foram considerados como um grande avanço no ensino da leitura literária.

VeZZozi (2009), baseada em sua própria trajetória de vida escolar e em suas experiências como aluna e professora do ensino de literatura, tece considerações sobre a grande problemática do ensino de literatura girar em torno de uma prática pedagógica que visa a mera reprodução de exercícios sobre textos a serem interpretados, cujas respostas devem ser baseadas nas informações restritas ao que foi dito pelo autor, sem margem para reflexão ou expressão de qualquer impressão do leitor sobre o texto. Dessa forma cria-se um universo em que o aluno leitor é um elemento passivo, reduzido a uma espécie de reprodutor, incapaz de refletir. Além disso a periodização da literatura e a sua restrição ao processo de historiografia transformam as aulas em cenários distantes dos alunos. A impressão que se tem é de que os próprios docentes também não são leitores e sim meramente cumpridores de conteúdo.

O autor Regatti Junior (2012), por meio de uma revisão bibliográfica, investigou como a literatura vem sendo trabalhada nas salas de aula e como os professores estão se posicionando no ensino desse tipo de leitura. Diante da análise feita chegou à conclusão de que os próprios docentes não possuem a prática da leitura e ao mesmo tempo não tem conhecimento da obra literária apresentada. Tais fatores comprometem o desenvolvimento do aluno leitor. O autor aponta também que a família é peça importante de incentivo à leitura, como ponte do primeiro contato do indivíduo com a leitura. Para ele, atualmente, por parte dos alunos há muito interesse pela tecnologia e pouco interesse pela leitura. Cabe então a escola propiciar o contato com o livro e desenvolver o aprendizado da leitura.

Segundo Regatti Junior (2012), o professor ensina aquilo que sabe, sem pensar no que realmente é relevante para o aluno, apoiado por livros didáticos que em nada estimulam a formação do leitor e sustentado por uma didática do memorizar e repetir. Para ele o leitor deve ter liberdade para desenvolver o seu “jeito de ler”, sendo que a leitura conduz ao desenvolvimento intelectual do aluno, instiga a sua curiosidade e leva-o à reflexão.

Analisando as relações entre o ensino de literatura no Ensino Fundamental II e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Gomes (2014) expõe em sua pesquisa o quanto essa disciplina vem sendo distanciada de sua real aplicação. Os docentes não se esforçam para torná-la significativa e atraente, e sim seguem na correnteza tradicional de limitar o texto literário a um período histórico, classificando-o na sua escola literária antiga e criando um abismo entre o aluno e o texto.

Segundo Gomes (2014), ao apresentar aos alunos gêneros literários revela-se um mundo de possibilidades de leituras de mundo, da sociedade, de costumes, dotadas de estímulos de criticidade. Para ele os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, limitam-se drasticamente a presença do texto literário. Esse fato pode comprometer a formação do cidadão leitor e, frente ao olhar desatento de professores despreparados em suas graduações para essa situação em sala de aula pode-se reduzir Literatura, que deveria ser a protagonista no processo de formação do leitor, a um mero coadjuvante. Diante disso, o envolvimento /desenvolvimento dos alunos são fatores primordiais que devem ser tratados com equilíbrio para a formação de sucesso de leitores no âmbito escolar.

Os teóricos pesquisados e artigos científicos abordados neste texto nos alertam para a situação atual do ensino de Literatura e da relação escola-aluno-texto-professor.

Podemos refletir sobre a prática em sala de aula envolvendo literatura e percebemos que deve haver o entrelaçamento de linguagens e culturas para avançar no conhecimento, num processo de troca, de partilha, assimilações e construção dinâmicas de significados. Essa reflexão nos possibilita ver o aluno como sujeito do processo de leitura, valorizando as suas experiências de leitura direcionada pela escola, e valorizar a integração professor-aluno como componentes fundamentais para o desenvolvimento do leitor.

Observou-se também que o ensino de Literatura passou por várias mudanças no decorrer dos anos, a fim de adequá-lo ao sistema de ensino de forma eficaz e significativa, no entanto ainda está acorrentada a fragmentação de textos, reprodução de trechos mecanicamente exigidos pelos professores, colocando o aluno em atitude passiva diante do texto lido e dessa forma bloqueando chances de reflexão e criticidade.

Outros fatores que talvez contribuam para essa situação desconfortável do ensino de Literatura podem ser as dificuldades de leitura do próprio professor, e a ausência ou pouca prática da leitura na família, pois é nela que nasce o contato com as primeiras leituras, experiências importantíssimas para a construção do leitor.

Diante desses apontamentos percebe-se o abismo entre o leitor e o texto literário só tende a aumentar se não buscarmos as pontes que permitam compreender e apreender a prática da leitura. É importante que os sejam professores facilitadores desse processo,

próximos dos educandos livres de preconceitos, que barram as leituras feitas fora da escola, e prontos para abrir as oportunidades infinitas de leituras diárias para quem ousar provar do sabor de ler, ora amargo, ora doce, mas, verdadeiramente intenso.

CAPÍTULO 2

A ESTRUTURA DA PESQUISA

A metodologia a ser explanada neste capítulo foi traçada com o objetivo de compreender como a prática da leitura ocorre na escola, principalmente com relação à utilização de literatura clássica no 9º ano do Ensino Fundamental II, além de conhecer como os alunos se relacionam com essas obras e como os próprios docentes refletem sobre suas práticas. Para tanto, foram observadas duas salas de aula de escolas diferentes, os alunos foram entrevistados sobre suas impressões das aulas e do próprio livro lido e as professoras responderam a algumas perguntas para refletirem sobre suas estratégias de leitura.

2.1. Tipo de pesquisa

Esta pesquisa foi estruturada sob a perspectiva observacional e investigativa, com abordagem qualitativa, devido à exploração dos fenômenos observados e referidos pelos participantes. Os dados coletados serão essenciais para a realização da pesquisa e à fundamentação teórica angariada (GOMES, 2001). O projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – Plataforma Brasil – CAAE: 51050915.5.0000.5383, parecer nº 1.391.263.

2.2 Os locais de pesquisa

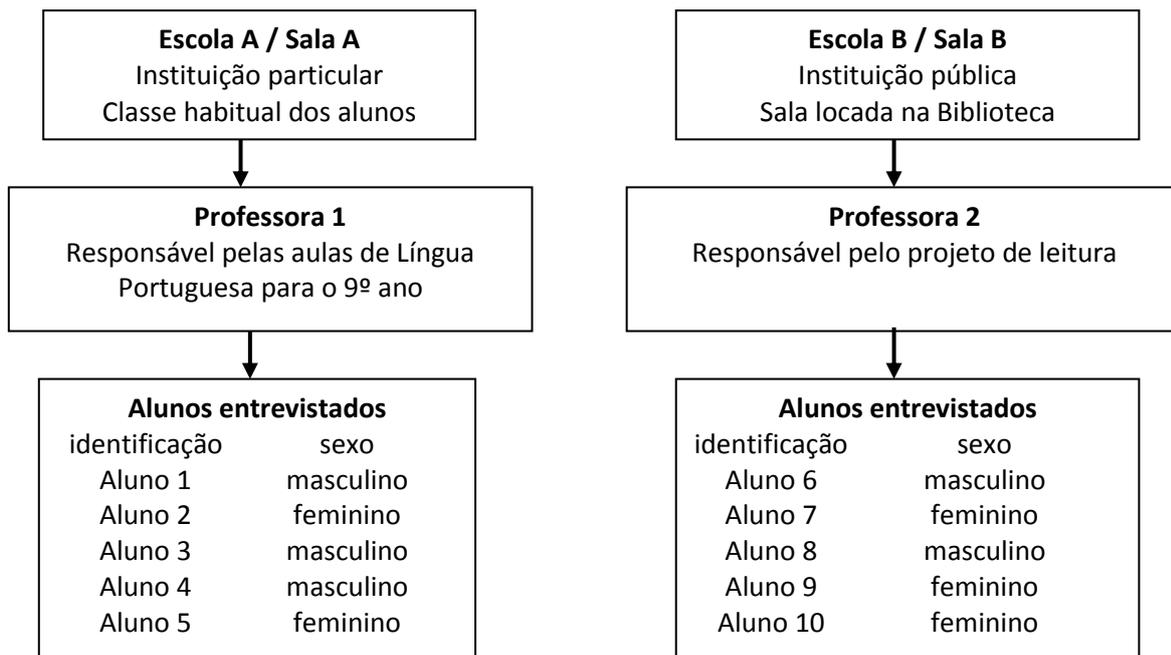
Definiu-se que esta pesquisa seria desenvolvida no 9º ano, ou seja, no final do Ensino Fundamental II, visto ser o momento no qual ocorre a apresentação de textos mais elaborados e literários como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno

naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p.71)

A escolha de duas instituições do interior do estado de São Paulo, se deu, inicialmente, por serem de acesso na mesma cidade de residência da pesquisadora, e pelo fato de que ambas realizam a introdução da leitura dos clássicos de forma integral, e não somente trechos de textos literários, nos 9º anos do Ensino Fundamental II, fato que é incomum na maior parte das escolas, segundo conhecimento da própria pesquisadora que atua em uma delas.

A denominação das escolas, salas e professoras participantes do projeto ficou assim estabelecida:



Perfil das escolas

A Escola A é uma instituição particular, veiculada a uma metodologia de ensino apostilado, sendo uma franquia. Fica localizada num bairro próximo a parte central da cidade, tendo em suas proximidades alguns estabelecimentos comerciais com o predomínio de residências. Os pais que quiserem manter seus filhos nessa instituição devem pagar uma mensalidade e também comprar os materiais adotados pela escola. Atende desde a educação infantil até o 3º ano do Ensino Médio, atualmente com 300 alunos e 53 professores. Cada seguimento da educação fica em uma unidade distinta, interligadas por corredores e jardins, possui espaços lúdicos, salas climatizadas equipadas com projetores, computadores e internet à disposição dos professores, quadra coberta e lanchonete. É organizada em polos: Unidade I- Berçário, Unidade II- Educação Infantil, Unidade III – Fundamental I, Unidade IV – Fundamental II e Ensino Médio.

A Escola B, é uma instituição pública, atende Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nos períodos da manhã e tarde, atualmente com aproximadamente 700 alunos, é estadual e fica localizada bem na região central da cidade. Tem 10 salas de aulas, com 37 professores, possui uma sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha própria para alimentação escolar dos alunos, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto.

2.3 A definição dos professores

A escolha das duas professoras convidadas a participar da presente pesquisa, justifica-se pelo fato de que nas escolas elegidas para a realização da observação eram somente elas que ministravam as aulas de leitura.

A Professora 1, da sala A, é uma professora com graduação em Letras, experiência de 4 anos de magistério, somente na rede particular de ensino e cursando atualmente Mestrado na área de Letras em uma universidade pública. Ministra na escola particular aulas de Inglês, Gramática, Redação somente no Ensino Fundamental II, e

Literatura no Ensino Médio. É a professora titular das aulas regulares de língua portuguesa no 9º ano dividindo a leitura dos clássicos com o ensino de gramática.

A professora 2, da Sala B, é graduada em Letras, é pós-graduada em Estudos Literários. Tem por volta de 15 anos de magistério na escola pública como professora eventual, não sendo a professora regular responsável pelas aulas de Língua Portuguesa para 9º ano e nem em salas da escola, mas, foi escolhida pela direção da escola para realizar um projeto de leitura no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e uma Fundação de apoio à leitura, que envia verbas para a aquisição de novos exemplares e manutenção de equipamentos. O projeto não é desenvolvido na sala de aula regular, cujas aulas de Língua Portuguesa são ministradas por outra docente, não participante desta pesquisa. No momento do projeto de Leitura, acompanhados pela Professora 2, os alunos são deslocados da sala de aula habitual para a Biblioteca, local denominado nesta pesquisa por Sala B, que dispõe de multimídia, de livros para os alunos e mesas coletivas de estudo.

As duas docentes demonstraram ter propostas pedagógicas que envolvem leitura, produção textual, elaboração e apresentação de uma peça teatral, e avaliação escrita.

As professoras convidadas aceitaram formalmente participar da pesquisa na qual estava prevista a observação de suas aulas de leitura de clássicos pela pesquisadora e entrevistas áudio-gravadas sobre a sua prática nessa área específica.

2.4 Critérios para definição dos alunos participantes

Após seus pais ou responsáveis dos alunos assinarem termo de consentimento e os próprios alunos assinarem termo de assentimento, todos os alunos que frequentavam as duas salas (A e B) participaram das aulas observadas pela pesquisadora, e foram incluídos entre os prováveis entrevistados ao final das observações a definir por sorteio.

Após o término das observações, foi realizada uma entrevista, individual, com cada um dos 10 alunos sorteados, 5 de cada classe, com a finalidade de obter elementos de análise sobre o interesse e aproveitamento do aluno segundo a sua própria percepção, de muitíssima importância, visto que o aluno é o centro desse processo e entendendo que saber quais foram as impressões dos alunos traz à pesquisa veracidade e autenticidade. O grupo de

alunos sorteados para entrevistas ficou formado por 3 meninos e 2 meninas da sala A, e 2 meninos e 3 meninas da sala B.

2.5 O roteiro de observação das aulas

As etapas da aula foram observadas segundo sua ocorrência nas aulas de literatura, sendo previsto no registro da observação as seguintes etapas ou fases no processo de ensino, que acontecem de forma articulada e se complementam: preparação de apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas, desenvolvimento do conteúdo novo e fixação, aplicação e avaliação (LIBÂNEO, 1994).

A preparação da aula, incluindo a definição de objetivo, conteúdos e tarefas, foi explicada pelas professoras durante a entrevista. No decorrer das observações das aulas pela pesquisadora foram anotadas as estratégias didáticas utilizadas na apresentação do conteúdo, na aplicação, na fixação e na avaliação do mesmo.

Em conjunto com as professoras, foi previsto um cronograma de observação de cada etapa de leitura, que se iniciaria com a escolha do livro a ser lido. Inicialmente esses cronogramas foram assim esboçados: as duas professoras referiram que o trabalho com um dos livros seria bimestral, podendo ocorrer pequenos atrasos de no máximo uma semana neste cronograma. Assim, ficou combinado com a pesquisadora, que a cada modificação de atividade de prática de leitura com aquele livro, as professoras fariam contato com a pesquisadora para que ela estivesse presente nessas aulas. Desta forma, foram observadas aulas até que se completassem as etapas, ficando em aberto o número de aulas.

2.6 O roteiro de entrevista com as professoras e com os alunos

Antes de iniciar as observações foi feita uma entrevista áudio gravada com as professoras a fim de compreender o processo de ensino da leitura literária desde o momento que antecede o momento da aula. As questões abordaram como as professoras planejam suas atividades, como escolhem os livros, como acreditam ser a melhor maneira de trabalhar a leitura e conhecer os objetivos almejados em cada prática aplicada.

Roteiro da entrevista com as professoras

- 1 – Quais são os critérios para a escolha dos livros?
- 2 – Quais os resultados esperados pela professora?
- 3- Qual a importância da leitura nesse momento para os alunos?

Roteiro da entrevista com os alunos

- 1 – O que você sente diante do livro escolhido?
- 2- O que você espera de uma aula de leitura?
- 3- O que o livro lhe trouxe de real, de concreto, que possa ser aplicado à sua vida?

Frente a algumas dificuldades dos participantes, as perguntas foram explicadas pela pesquisadora no momento da entrevista para os alunos e para as professoras caso fosse solicitado. Por exemplo, na entrevista com os alunos para a questão 3 foi explicado que a resposta envolveria a relação que eles conseguiram fazer entre a história do livro e a realidade que os rodeia. Outro exemplo, é que foi necessário explicar a questão 3 para as professoras (Qual a importância da leitura nesse momento para os alunos?), ou seja, no 9º ano a leitura ainda é livre de cronologias e direcionamentos específicos para uma ou outra finalidade.

2.7 Critérios de análise dos dados

Com a finalidade de organizar os registros de observação foram elaborados quadros, um de cada sala, com a descrição de cada observação, para auxiliar os processos de análise dos dados das várias etapas da aula. Os dados foram analisados de forma qualitativa observando alguns temas tanto para as etapas das aulas, como para o posicionamento dos alunos frente ao formato das aulas e ao livro lido.

Sendo a leitura de um livro clássico um processo contínuo que demanda um período não delimitado aula a aula, a análise da observação desse processo foi amparada segundo temáticas baseadas nas etapas de aula sugeridas por Libâneo (1994):

- PREPARAÇÃO para apresentar os conteúdos;
- DESENVOLVIMENTO que diz respeito à explicação de cada novo conteúdo;

- FIXAÇÃO que é a realização de atividades;
- APLICAÇÃO do conteúdo aprendido;
- AVALIAÇÃO que faz a checagem do que foi assimilado;

O conteúdo das entrevistas com os alunos foi organizado em quadros e analisado identificando-se três temáticas baseadas em conceitos de Freire (1989) e Mafra (2013):

- CRITICIDADE - o aluno lê e reflete sobre o texto lido de forma a relacionar com sua experiência de vida (FREIRE, 1989);
- IDENTIFICAÇÃO - o aluno compreende e traz o que foi vivenciado pelas personagens para aplicar na sua vida (FREIRE, 1989);
- INTERESSE - o aluno reflete e demonstra querer saber mais, entende-se com o texto (MAFRA, 2013)

Para melhor esclarecer as temáticas, compreende-se, tomando por base as ideias de Freire (1989) que quando o aluno lê e reflete sobre o texto lido de forma a relacionar com sua experiência de vida, de mundo, temos uma interação significativa tornando o leitor crítico, que reescreve e reinventa a sua própria história de forma crítica (CRITICIDADE). Após essa leitura crítica, temos um aluno que compreende o que foi lido e ultrapassa as barreiras da imaginação e traz o que foi vivenciado pelas personagens para aplicar na sua vida, identifica-se com o texto lido dotado de significado real (IDENTIFICAÇÃO). Por sua vez, Mafra (2013) alerta que ao mesmo tempo que lê o aluno reflete e demonstra querer saber mais (INTERESSE), entende-se com o texto, cria expectativas e se sente satisfeito diante do texto lido, se interessa pelo texto, participa das ações das personagens, dialoga com elas, propondo soluções para seus dilemas e acha graça das situações expostas no livro, isso faz com que saboreie cada evento lido.

Finalmente os dados obtidos nas observações e nas entrevistas foram relacionados para compor um perfil entre a prática de leitura literária em sala de aula e o efeito da mesma nos alunos.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA DE LEITURA DE CLÁSSICOS EM DOIS CONTEXTOS

Conforme proposto para esta pesquisa serão apresentadas neste capítulo as descrições de todo processo de observação das aulas de literatura segundo a pesquisadora e as opiniões das professoras e dos alunos sobre a prática de leitura de clássicos desenvolvidas, configurando-se a percepção sob dois contextos: da prática docente e da vivência do aluno.

3.1 O posicionamento das professoras sobre suas práticas

Cabe observar que durante as entrevistas as professoras mostraram-se ansiosas, talvez por estarem expondo como compreendiam sua própria prática, suas escolhas e caminhos percorridos para desenvolver a leitura de clássicos com seus alunos, o que é perfeitamente compreensível entre professores que valorizam a sua responsabilidade de suas ações pedagógicas.

Isso ficou evidente na demonstração de satisfação da professora 1 ao relatar sua prática, pela sua entonação, e pelos argumentos baseados em apoio teórico, provavelmente influência seu trabalho de Mestrado em andamento, ficando perceptível o quanto acreditava estar fazendo o certo e seguindo o melhor caminho para seus alunos. A professora 2 demonstrou-se mais contida e um pouco apreensiva durante a entrevista, cautelosa com as suas respostas procurou expressar-se de forma clara e deixando evidente que não queria equivocar-se na explicação de seus planos e estratégias para desenvolver a leitura com os alunos, portanto, não foi possível detectar emoções positivas ou negativas relacionadas à sua prática.

Diante das respostas das professoras foi possível compreender suas metodologias, suas escolhas e os caminhos que percorreram para desenvolver o trabalho que propuseram.

Os dados sobre o posicionamento das professoras, com relação as suas próprias práticas durante as aulas de literatura clássica, encontram-se expostos nos Quadros 1, 2 e 3,

contendo as respostas das professoras na íntegra para cada um dos questionamentos, seguidos por uma análise relacionando-as à literatura.

Desta forma, no Quadro 1 encontram-se as respostas das professoras à seguinte questão: Quais são os critérios para a escolha dos livros?

QUADRO 1: A ESCOLHA DOS LIVROS

Quais são os critérios para a escolha dos livros?	
Professora 1	Professora 2
<p>Bom, a seleção foi feita em dois momentos. Em um primeiro momento eu escolhi os livros, de um catálogo fornecido pela escola, de uma editora parceira do sistema de ensino. Fiz uma pré-seleção dos livros que estavam no catálogo, dentre os livros que estavam disponíveis para eles. Eu procurei apenas aqueles que fizessem parte da literatura brasileira ou mundial, sem que fossem adaptações, porque eu imagino que nesse momento, já estão no nono ano já eles já têm os mecanismos necessários para uma leitura um pouco complexa do que aquela que foi simplificada pelas pessoas que adaptaram os livros. O segundo momento se deu com a escolha dos alunos, a escolha de 4 livros daqueles que foram pré-selecionados então é uma maneira de fazer com que eles participem da escolha e que isso se torne também algo que eles querem fazer, um livro que eles querem ler e não apenas uma coisa que foi imposta pelo professor.</p> <p>Observação da pesquisadora: a escolha dos livros ocorreu a partir de um catálogo de uma editora parceira do sistema de ensino, fornecido pela escola.</p>	<p>Bom, os critérios para a escolha dos livros para trabalhar com os alunos, primeiramente nós vemos a série e idade do aluno, e depois a quantidade de livros que nós temos disponíveis porque é um título para cada aluno ou eles leem em dupla quando tem menos quantidade.</p> <p>Observação da pesquisadora: os livros foram escolhidos pela professora na biblioteca da escola de acordo com a quantidade que a escola tinha e a quantidade de alunos da sala de aula.</p>

Dados organizados pela pesquisadora

É necessário lembrar que a professora 1 dispunha de mais títulos para oferecer aos seus alunos, pois a aquisição dos mesmos ficava a cargo da família do aluno, o que a deixou mais livre para pensar sobre quais obras seriam mais atraentes para a sua sala nesse momento inicial de leitura dos clássicos. Desta forma, ela refere uma reflexão inicial sobre quais livros sugeriria aos alunos, definindo-os segundo análise das possibilidades de melhor aproveitamento dos alunos com as leituras, e abriu a possibilidade real de escolha pelo grupo de alunos de qual livro seria trabalhado por eles. Aproximando-se das visões de Freire (1989) e Mafra (2013) a respeito do papel ativo do leitor na realização da prática da leitura, bem

como não restringiu excessivamente os títulos a serem escolhidos, o que tolheria a liberdade de escolha dos alunos segundo Senna e Dessen (2012).

A professora 2, atuante na sala B, teve apenas a opção de observar previamente a quantidade de livros disponíveis na escola que atenderiam a quantidade de alunos, pois, não seria solicitado aos pais que comprassem os livros, o que, infelizmente, fez com que sua gama de escolhas fosse drasticamente limitada. Interessante notar que mesmo tendo apoio de uma fundação para o desenvolvimento do projeto de leitura, ainda assim, ficou evidente que é muito difícil ter disponibilidade de vários títulos para todos os alunos, o que limita a ação pedagógica. Mesmo assim a professora 2 demonstrou preocupação em escolher, entre as possibilidades que tinha, àqueles títulos que melhor se adequassem à série e a idade dos alunos, e, se necessário fosse, haveria a possibilidade de leitura em duplas em um só livro. Neste contexto, optou por um só título, sem deixar opção de escolha para os alunos, visto que suas possibilidades eram limitadas, refletindo provavelmente o que Calvino (2007) e Senna e Dessen (2012) apontam como distanciamento do leitor imposto pela própria escola.

O Quadro 2 traz as respostas das professoras ao seguinte questionamento: O que você espera de uma aula de leitura?

QUADRO 2: EXPECTATIVAS DAS PROFESSORAS

O que você espera de uma aula de leitura?	
Professora 1	Professora 2
É esperado que os alunos mostrem gradativamente maior facilidade na compreensão da obra literária, que eles mostrem cada vez mais pensamento deles, uma reflexão sobre aquilo foi lido e que isso gere se não o prazer da literatura, da leitura da literatura, mas, ao menos uma ideia de que a literatura não é algo difícil, impossível de ser lido e que possa também ajuda-los no futuro com as leituras que farão no Colegial e na vida deles também.	É...Os resultados esperados, é... um dos objetivos principais da leitura com os alunos é fazer que os eles tomem o gosto pela leitura e também para prepará-los para a leitura do Ensino Médio, né? para o vestibular.

Dados organizados pela pesquisadora

Podemos observar que as respostas das professoras se assemelham em alguns aspectos e se distanciam em outros. Ambas com o objetivo despertar nos alunos o gosto pela leitura para que tenham familiaridade com a linguagem literária, e, revelam preocupação com a preparação do aluno para o vestibular. O distanciamento ocorre quando somente a professora A visa a reflexão e o pensamento crítico dos alunos, com preocupação em apresentar a leitura literária aos alunos de forma a desmistificar a impressão de ser uma

leitura impossível e sem significado, além disso, demonstra de forma um pouco mais específica essa preocupação com a compreensão da obra literária associando-a ao pensamento dos alunos, provavelmente referindo-se às associações com o mundo do aluno, sendo que a professora B mostra-se imprecisa em relação ao objetivos.

Desenvolver o gosto pela leitura e procurar associar a leitura com o mundo dos alunos encontra-se em consonância com o que postula Freire (1989) sobre o ato de ler que vai muito além do decodificar sinais gráficos em um papel, avança para uma decodificação que interna do leitor, carregada de significados, acontece primeiro internamente e depois vem para fora, complementando a compreensão pré-existente do mundo que o rodeia.

Segundo Larrosa (2002) a leitura favorece a organização do pensamento tendo como matéria prima a palavra que auxilia ao leitor na compreensão sua própria experiência, de seus pensamentos e de suas percepções, definindo sua realidade e oferecendo coerência para sua própria experiência de existência.

No entanto, ater-se somente a uma sugestão bibliográfica, sem relação do texto com o contexto tanto do autor quanto do aluno, pode limitar o desenvolvimento do interesse do aluno à leitura de clássicos. Precisamente no espaço físico da sala de aula é onde deveria se proporcionar ao aluno o encontro de duas leituras: leitura da palavra no mundo e a leitura da palavra referida no mundo. É com a leitura primeira de mundo que se faz a escrita da palavra, que revela essa leitura e, enfim, se lê o que foi escrito (FREIRE, 1989).

A seguir no Quadro 3 encontra-se o posicionamento das professoras ao responderem à questão: Qual a importância da leitura nesse momento para os alunos?

QUADRO 3: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Qual a importância da leitura nesse momento para os alunos?	
Professora 1	Professora 2
<p>A leitura é ainda no 9º ano algo prazeroso a se fazer, eles já pensam nisso como algo que vai ajuda-los a passar no vestibular, no curso que eles escolherem, numa boa Universidade, mas eles ainda não têm a pressão da familiar ou a pressão que eles colocam em si para realizar essa leitura.</p> <p>Nesse momento, me parece que é uma boa oportunidade para que eles comecem a se acostumar com a linguagem literária com a complexidade apresentada por uma obra como as</p>	<p>É de suma importância os alunos com essa leitura diária, tomarem o gosto pela leitura, também é questão de conhecimento, quanto maior a quantidade de livros que esses alunos lerem, maior será a chance deles se darem bem no futuro.</p> <p>O contato com o livro físico para esses alunos, com essa leitura diária é de suma importância, não é a mesma coisa que eles lerem pela internet ou pelo celular.</p> <p>E essa leitura faz com que eles tenham um</p>

<p>que eles lerão esse ano.</p> <p>Além disso a leitura é algo que ao meu, ver ajuda com que eles desenvolvam senso crítico sobre o que estão lendo, no caso das obras que eles lerão esse ano, como é o caso de Dom Casmurro, é impossível que não participem ativamente da leitura. Eles vão tomar uma decisão em relação a pergunta que fazemos durante a o livro, que é “Capitu traiu ou não Bentinho?”</p> <p>Eles tomarão a própria decisão em relação a isso, eles terão uma opinião que será fundamentada por argumentos que eles encontrarão dentro do texto, essa leitura cuidadosa, demorada, pensada do texto literário é algo que eles poderão usar para leitura e interpretação de texto durante a vida deles e também para desenvolver uma leitura própria de um texto literário proposto por exemplo em uma pergunta de vestibular.</p>	<p>aprendizado, um conhecimento muito maior para o resto da vida deles, acaba sendo um conhecimento de mundo para suas vidas.</p>
---	---

Dados organizados pela pesquisadora

Analisando a resposta da professora 1 podemos perceber que ela acredita ser o 9º ano propício para a introdução da leitura dos clássicos por ser uma série de transição em que os alunos ainda carregam uma certa liberdade ao lerem, e a obrigatoriedade do vestibular apenas paira sobre seus pensamentos futuros.

Essa liberdade almejada pela professora é prevista pelos PCNs (BRASIL,1998) quando propõem que nesse momento a leitura propicie ao aluno condições de imaginar, criar e compreender a estética artística da palavra, se aproximando e se distanciando da realidade, construindo suas próprias relações com o texto e seu contexto, lançando seu olhar de leitor livre às experiências ao redor. No entanto, Gomes (2014) alerta que nos PCNs há ênfase na presença do texto literário, deixando em segundo plano o desenvolvimento do aluno leitor, o que pode distanciar o professor do principal objetivo desse tipo de leitura.

A mesma professora acredita que essas leituras lhes facilitarão no futuro a responder as questões do Vestibular, fato que nos remete a Mafra (2012) ao expor essa condição de transformação do individuo que lê, que amplia suas experiências e seus horizontes, embora, na visão da professora esse horizonte ampliado esteja com foco limitado ao vestibular.

A professora 2 relata a importância do contato físico com o livro, já que atualmente os meios digitais fazem parte do cotidiano dos jovens e ainda ressalta que os livros trarão aprendizados para a própria vida dos educandos.

Os apontamentos a respeito do uso físico do livro como algo positivo mostram-se pertinentes visto que a dinâmica atual da sociedade busca erroneamente acumular informações de forma tão rápida, e tal dinâmica, como exposta por Larrosa (2002), compromete a compreensão e o aprendizado. Consequentemente a experiência de se apreender algo passa despercebida, resultando numa falsa sensação de domínio de conhecimento, tornando os indivíduos incapazes da reflexão plena, uma calma do real saber.

3.2 A prática das aulas sob a perspectiva da pesquisadora

Primeiros olhares da pesquisadora

Ao iniciar minhas observações das aulas de literatura inúmeras inquietações pulsavam em meus pensamentos. A curiosidade sobre o que encontraria realmente, diante do conhecimento que trago de estudos teóricos de graduações, pós-graduações e exercício de docência em Literatura. Havia uma ansiedade em confirmar minhas crenças e um medo de me decepcionar diante dos fatos reais.

Ao chegar na Sala A, senti que os alunos já me esperavam, tive a sensação de que minha presença limitava até mesmo os movimentos dos alunos, eu era alguém ali espionando um ambiente que era até então só deles. Ao fazerem perguntas sobre o enredo dos livros, se entreolhavam e sorratamente me olhavam, buscando talvez um sinal de aprovação ou uma pequena manifestação de minha parte, fato que não aconteceu, permaneci na minha difícil postura estática, meu maior esforço como pesquisadora. A sala era confortável, climatizada, com janelinhas pequenas, bem no alto, estavam sentados enfileirados, na frente os que usavam óculos, os mais altos para trás e os menores na frente. Os alunos se relacionavam bem com a professora que se manteve a aula toda no centro da sala, em frente à lousa. Todos os alunos se dispuseram a comprar o livro escolhido e parecia que a aula de leitura seguiria seu percurso sem grandes novidades.

No mesmo dia no período da tarde pude observar a Sala B, que ficava localizada em uma ala separada das demais salas de aula, logo depois do pátio, na biblioteca. Entrei na sala de leitura (Sala 2), antes dos alunos, minha ansiedade continuava a mesma, pois queria observar realidades, escolhas e metodologias. Sentei-me em uma cadeira que ficava em uma mesinha bem no cantinho, com a preocupação de que aquele lugar não seria interessante para nenhum aluno e assim não os prejudicaria na disposição de suas cadeiras na sala. Os alunos chegaram, me olharam, os cumprimentos foram feitos por meio de sorrisos desconfiados. Aquela mesa em que eu estava, tornou-se um divisor de águas, ninguém se sentou comigo, ou em uma cadeira próxima, minha presença causou uma reorganização no jeito de sentar, então, nas aulas posteriores, apenas utilizei uma cadeira bem próxima à parede para não invadir o espaço que era deles. Nas próximas aulas todas as mesas foram ocupadas. Como eram mesas circulares podiam comportar 5 alunos. Desse modo durante minhas visitas sempre encontrei os alunos em grupos que eram formados por eles mesmos de acordo com suas afinidades, a professora durante todas as minhas visitas manteve-se andando pela sala, verificando de mesa em mesa os resumos feitos e observando a leitura em voz alta.

As aulas

As aulas de leitura de clássicos eram ministradas uma vez por semana em ambas escolas. Das 20 aulas previstas para cada sala, as professoras chamaram a pesquisadora somente naquelas que acharam relevantes, com provável mudança de etapas das aulas de leitura literária. Assim sendo, foram observadas 7 aulas de cada sala.

A descrição do que foi observado pela pesquisadora durante as aulas de leitura de clássicos encontra-se organizada em quadros oferecendo a possibilidade de compreender como as professoras procederam a cada etapa do desenvolvimento das atividades de leitura em cada classe, tomando por base as etapas previstas por Libâneo (1994): PREPARAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, FIXAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO.

A análise das aulas permitiu destacar os processos que os alunos das duas escolas passavam para iniciar a leitura de seus respectivos clássicos, perceber até que ponto os alunos foram agentes no processo didático criado pelas professoras e se a leitura os instigavam, se trouxe curiosidade, e o porquê do interesse para aquele tema.

OBSERVAÇÃO DA - SALA A – Professora 1

Dentro de um período de três meses e uma semana a professora 1 propôs e realizou um processo de leitura de uma literatura clássica envolvendo as diversas fases de uma ação didática, descritas no Quadro 4, segundo a observação da pesquisadora.

QUADRO 4: Descrição da observação Sala A – Professora 1

Sala A - 1ª Observação - 07/03/2016
<p>Entrei na sala e os alunos já estavam organizados em suas fileiras aguardando a escolha o livro que leriam no 1º Bimestre do ano letivo.</p> <p><u>PREPARAÇÃO</u></p> <p>A professora avisou que as aulas de leitura seguiriam o tempo normal de aula, 50 minutos. Escolheu previamente os livros, então quando chegou na sala de aula, já escreveu o nome de cada livro na lousa, num total de 8 livros:</p> <p>O MÁGICO DE OZ - Frank Joslyn Baum FRANKSTEIN - Mary Shelley A MORENINHA - Joaquim Manuel de Macedo DOM CASMURRO - Machado de Assis CINCO MINUTOS - José de Alencar A VIUVINHA - José de Alencar VENHA VER O PÔR DO SOL - Lygia Fagundes Telles O SORVETE E OUTRAS - Carlos Drummond de Andrade</p> <p>Enquanto os nomes eram escritos na lousa, ouvia-se os burburinhos entre os alunos, tentando adivinhar os roteiros das histórias a partir dos títulos.</p> <p>Colocados os nomes das obras na lousa, a professora explicou aos alunos que a cada Bimestre, seria lido um livro diferente como parte das atividades das aulas de Língua Portuguesa. Também explicou que as leituras dos livros são obrigatórias e que as atividades relacionadas à leitura valerão notas que serão somadas com a nota do Bimestre.</p> <p>Após essas explicações contou a história resumida de cada obra apresentada e relatou trechos de clímax de cada uma, era interrompida a todo o momento com várias perguntas dos alunos como “Quantas páginas tem?” “Fale mais desse personagem.” “É história romântica?” “As personagens são sempre mulheres?” “Tem resumo na internet?”</p> <p><u>DESENVOLVIMENTO</u></p> <p>Diante da euforia dos alunos iniciou-se uma votação entre os alunos (a turma tem 26 alunos) a participação da classe foi efetiva e empolgante para que se escolhesse o livro que mais lhes interessara.</p> <p>A obra escolhida foi o romance realista Dom Casmurro, do autor Machado de Assis, nesse momento, a professora ressaltou a importância dessa leitura para o Vestibular. Destacou o papel da mulher na história e contou trechos que instigaram a curiosidade dos alunos.</p> <p>Segundo essas observações da pesquisadora - pode-se dizer que a escolha da obra foi direcionada pela professora 1, pois a personagem Capitu, foi detalhada na explicação muito mais que outros personagens dos outros livros e, portanto, chamou a atenção dos alunos.</p> <p><u>Observação:</u> após a definição do livro, houve um tempo de latência até a compra dos livros pelos alunos, e as aulas leitura, foram substituídas pelas de gramática. A professora 1 chamou novamente a pesquisadora para a primeira aula com o livro cinco semanas após a 1ª observação.</p>
Sala A - 2ª Observação - 18/04/2015
<p><u>PREPARAÇÃO</u></p> <p>Novamente cheguei na sala e os alunos já estavam distribuídos em fileiras. A professora 1 iniciou a aula pedindo aos alunos que pegassem seus livros e dizendo que fariam a leitura juntos.</p> <p><u>DESENVOLVIMENTO</u></p> <p>Todos prontos, a professora 1 começou a ler o primeiro capítulo em voz alta, enquanto os alunos acompanhavam a leitura de modo silencioso. A leitura foi interrompida várias vezes pelos alunos, quando não entendiam um termo ou o andamento da história. Nesse momento a professora 1 procurava responder a todos</p>

<p>os questionamentos e buscava sanar todas as dúvidas dos alunos, só depois disso retomava a leitura.</p> <p><u>FIXAÇÃO</u></p> <p>Findada a leitura do capítulo, a professora começou a explicar o capítulo lido e instigar os alunos para ficarem curiosos para a leitura do próximo capítulo contando-lhes alguns acontecimentos que poderiam concluir-se posteriormente.</p> <p>Nesse momento os alunos começaram a perguntar sobre o capítulo, sobre os capítulos posteriores, de modo interessado e comprometido com a leitura, deixando a sensação de que a leitura estava fazendo sentido para eles e que leriam os próximos capítulos.</p>
<p>Sala A - 3ª Observação 25/04/2016</p>
<p><u>PREPARAÇÃO</u></p> <p>Nessa aula os alunos foram levados para a sala de vídeo para assistirem episódios da minissérie “Capitu”, levada ao ar pela rede Globo. A finalidade de tal atividade, segundo a professora 1, era que os alunos observassem o papel fundamental do narrador na história e que também pudessem compor mentalmente a personagem Capitu, o ambiente que compõe a obra e os outros personagens.</p> <p><u>DESENVOLVIMENTO/FIXAÇÃO</u></p> <p>Os alunos assistiram alguns trechos que eram pausados pela professora para que ela pudesse evidenciar aspectos relevantes para a compreensão da estrutura narrativa. O posicionamento do autor e a definição de narrador onisciente.</p> <p>Os alunos foram avisados que deveriam ler o livro até a metade para a próxima aula, pois na aula do dia 09/05/2016 seria realizada uma avaliação escrita com 10 questões sobre a parte lida.</p>
<p>Sala A - 4ª Observação - 09/05/2016</p>
<p><u>AVALIÇÃO</u></p> <p>A aula foi dedicada para a realização de uma avaliação escrita da primeira metade da leitura do livro, com 10 questões dissertativas. Os alunos realizaram a prova em silêncio, individualmente, durante 50 minutos.</p> <p>Observação: os alunos seguiram lendo o livro nas semanas seguintes, sem a condução da professora 1 em sala de aula, mas, com a possibilidade de tirar dúvidas no decorrer das próximas aulas.</p>
<p>Sala A - 5ª Observação - 16/05/2016</p>
<p><u>FIXAÇÃO</u></p> <p>Nessa aula a professora mostrou as avaliações e explicou as questões. Cada aluno recebeu a sua prova para acompanhar os comentários da professora sobre cada questão. Os alunos tiraram dúvidas, alguns questionaram suas notas. De modo geral todos participaram ativamente da atividade sem grande dispersão.</p> <p><u>PREPARAÇÃO/APLICAÇÃO</u></p> <p>Em seguida a professora explicou que a avaliação da segunda metade da obra aconteceria de outra maneira, teriam que fazer um relatório escrito e transformar o clímax do livro (a dúvida da traição cometida pela personagem Capitu a seu marido Bentinho) em um teatro, simulando um julgamento. Nesse momento os alunos ficaram muito empolgados e espontaneamente já foram nomeando seus papéis na peça, foi um momento de grande satisfação da professora, pois o envolvimento com a leitura foi muito intenso e significativo, os alunos se reconheciam nos personagens, escolhiam para interpretar os papéis que lhes eram significativos. A aula acabou e ficou de terminarem a distribuição dos personagens na próxima e terminarem a leitura do livro para a apresentação.</p>
<p>Sala A - 6ª Observação - 23/05/2016</p>
<p><u>APLICAÇÃO</u></p> <p>Assim que a professora 1 entrou na sala os alunos já começaram a relatar seus papéis escolhidos para o teatro. A professora 1 então passou a anotar em sua agenda o nome dos alunos e qual personagem representariam.</p> <p>A sala foi dividida entre os personagens protagonistas (5 personagens), testemunhas de acusação e de defesa, advogados, juiz e júri. Após essa divisão ficou marcada a data da apresentação para dia 06/06/2016.</p> <p>A professora orientou para que eles assistissem algum filme ou seriado com cenas de julgamentos e em seguida deixou os alunos à vontade para trocarem ideias sobre figurinos, cenário e a aula acabou.</p>
<p>Sala A - 7ª Observação - 06/06/2016</p>
<p><u>APLICAÇÃO</u></p> <p>Chegou o dia da apresentação do julgamento da Capitu, os alunos foram dispensados mais cedo da aula anterior a de leitura literária para que pudessem se vestir.</p> <p>A sala A foi organizada como um tribunal, cadeiras para a acusada, para os advogados, mesa e cadeira para</p>

o juiz e cadeiras para os jurados. Todos caracterizados, começou a apresentação e percebia-se que os alunos realmente tinham lido o livro, pois narravam com firmeza detalhes, passagens e feitos dos personagens.

A atividade durou uma aula (50 minutos) e a aula seguinte foi cedida para que os alunos fizessem uma confraternização encerrando a leitura e a atividade.

AVALIAÇÃO

Todos participaram ativamente, mostrando interesse e comprometimento com a atividade, terminaram com grande entusiasmo e satisfeitos com o resultado, que foi a condenação da personagem Capitu, além disso, queriam saber se poderiam realizar algo parecido na próxima leitura.

Dados organizados pela pesquisadora

Puderam ser observadas na Sala A, com certa facilidade, todas as fases do processo de leitura literária, percorrendo 3 meses com aulas semanais, das quais 7 foram observadas pela pesquisadora.

Na observação 1 pudemos notar que as etapas presentes foram as de PREPARAÇÃO, com a escolha do livro que seria lido, e de DESENVOLVIMENTO, aparentemente tentando colocar os alunos numa posição ativa no processo de escolha do livro, ao relacionar várias obras e ouvir as preferências dos alunos. No entanto, embora a professora 1 possa não ter tido essa intenção, houve direcionamento para a escolha da obra Dom Casmurro, de Machado de Assis, pois quando ao narrar o enredo, ficava evidente seu próprio interesse por essa obra, destacando detalhes que despertaram a curiosidade dos alunos a respeito da história (a traição, o ciúme doentio, o julgamento), fato que não ocorreu na explicação das outras obras disponíveis, as quais foram apresentadas de forma mais rápida e superficial.

Na segunda observação foram notadas as etapas de PREPARAÇÃO, de DESENVOLVIMENTO e de FIXAÇÃO, com cada aluno já com o livro em mãos, a professora 1 consolida a sua preocupação de trazer o aluno como ativo no processo. A leitura do capítulo inicial foi realizada pela professora em voz alta, com possibilidade de interrupção diante de suas dúvidas, que eram ouvidas pela professora 1 e pelos amigos, e em seguida respondidas pela professora 1 com colocações de algumas reflexões feitas a partir delas. Fato que revela a importância do papel do professor no processo de formação do leitor, em consonância com os preceitos de Freire (1979) sobre na sala de aula existir uma troca de saberes, de aprendizagens e de conhecimentos mediados pelo professor, como resultado das relações que se tem com o outro. Essas relações também são temas abordados por Regatti Junior (2012) e Gomes (2014) ao apontarem que nas aulas de literatura a forma com que o próprio professor se relaciona com a apresentação dos conteúdos, revelando sua experiência como leitor, é um fator que influencia no desenvolvimento da habilidade leitora do aluno.

Na semana seguinte, durante a observação 3, a professora 1 fez a opção de que os alunos assistissem um trecho da minissérie televisiva “Capitu”. Foram observadas as etapas de PREPARAÇÃO, de DESENVOLVIMENTO e de FIXAÇÃO de forma complementar, visto que a professora tinha nesse momento, objetivos voltados para a análise estrutural da obra escrita, baseando-

se na versão em vídeo, em como reconhecer o tipo de narrador e a composição das personagens. No entanto, ao apresentar a representação imagética proposta pela minissérie, anulou o fator imaginação que é essencial para a busca da leitura de mundo de cada aluno. Eles perderam a liberdade de recriar a personagem Capitu de acordo com suas próprias experiências de leitura de mundo, essa atividade poderia ter sido realizada ao final da leitura e dessa forma não direcionaria tanto a interpretação dos leitores.

À vista disso, a professora 1 distanciou-se dos preceitos de Dalvi (2013), nos quais os fatores imaginação e liberdade de criação são essenciais ao leitor. Sob esse ponto de vista, indica que a leitura de uma obra clássica vasculha o íntimo do leitor, instigando a sua capacidade imaginativa para firmar no ser leitor a construção de sua própria autonomia.

A prática realizada pela professora 1 de apresentar um vídeo que mostrava a composição da obra e de seus personagens revela a tendência atual da sociedade que tem a necessidade de obter muitas informações de forma rápida, reforçada por currículo que delimita o tempo, o conteúdo a quantidade de aulas fixas, e fragmentam a composição da identidade do leitor (LARROSA, 2002).

Assim sendo, aligeirou-se a compreensão do texto segundo a leitura feita pela mídia, e interferiu-se na liberdade e capacidade dos alunos de construir eles mesmos, em suas imaginações, como seria a personagem principal ou como era o ambiente em que a história ocorria. Além disso, provavelmente trouxe dicas sobre como transcorreriam os próximos capítulos do livro, mesmo antes de terem a oportunidade de lê-los.

Passado um mês da leitura inicial, a professora 1 utilizou uma aula para Avaliação escrita sobre a primeira metade do livro lida pelos alunos (observação 4). A partir disso, os alunos mantiveram a leitura da segunda metade do livro, sem supervisão direta da professora, e as observações da aula 5, 6 e 7 ocorreram numa sequência semanal.

A observação 5 foi interessante, pelo fato de que a professora realizou claramente uma etapa de FIXAÇÃO do conhecimento ao comentar as questões e as respostas da avaliação escrita realizada na aula anterior, mas, não colocada como verdades absolutas. Os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre seus erros e acertos, concordarem e discordarem, sempre com o apoio da docente.

Desse modo temos uma prática em sala de aula que é comunicativa, sem a pretensão simplesmente de depositar informações. O aluno teve a oportunidade de organizar suas próprias percepções, de forma ativa, como o protagonista desse processo e a relação de ensinar e aprender foi pautada na postura dialógica do professor, conforme indicado por Freire (1987).

Além disso, no mesmo dia a professora fez a PREPARAÇÃO dos alunos para a atividade de APLICAÇÃO do conhecimento: os alunos fariam um relatório escrito sobre o que leram em formato de uma encenação teatral, especificamente sobre a dúvida de traição que pairou sobre a personagem principal do livro.

Na observação 6, a professora deixou os alunos à vontade para escolherem quais personagens gostariam de representar, permitindo a identificação de cada aluno com o texto que foi lido, dessa forma eles puderam refletir a respeito de quais características tinham em comum com essas personagens. Permitiu-se nessa aula momentos importantes de APLICAÇÃO do texto lido buscando de relações com a realidade, de julgamento de valores aplicáveis ou não aos dias atuais, o que pode ter favorecido os processos de compreensão do texto pelos alunos para aproximá-los às suas experiências. A professora 1, portanto, possibilitou que seus alunos fossem sujeitos atuantes no desenvolvimento do próprio conhecimento do conteúdo, criando as suas próprias relações do texto com o contexto (KLEBIS, 2008). Além do mais, consolidou o anunciado por Vieira (2008) sobre o ensino de leitura literária, baseado nas propostas dos PCNs, estar sofrendo muitas mudanças em relação às abordagens que resultaram num ensino de Literatura durante os últimos anos, e vem mostrando alguns momentos livres para ser uma manifestação artística em sua forma plena de expressão e interpretação.

Finalmente na observação 7 chegou o momento da apresentação do teatro, da APLICAÇÃO do conhecimento dessa leitura literária.

Vale ressaltar que a escola foi mobilizada para a apresentação da encenação dos alunos, revelando que a prática da leitura se estende além das paredes da sala de aula e dos 50 minutos delimitados no currículo escolar, e que a leitura deve habitar o ambiente da escola como um todo, sendo vista como prática comum ao cotidiano escolar. Outras salas de aula foram convidadas para assistirem à apresentação da peça teatral redigida e encenada pelos alunos da aula de literatura.

Tudo aconteceu de forma empolgante para os alunos e para quem os assistia. O final da história do livro, especificamente o julgamento, foi apresentado na peça baseado nas interpretações das leituras feitas pelos alunos. O realizado pelos alunos, nesse momento, esteve em consonância com o que LARROSA (2002) indica sobre o conhecimento ser ampliado de acordo com as relações estabelecidas entre o texto e o contexto do leitor, revelando a interpretação do que foi lido sob o olhar do leitor.

As observações realizadas na sala A expuseram a prática da professora 1 de literatura durante a leitura de um livro clássico, procurando inserir contextos de vida dos alunos ao texto lido buscando criar um único universo.

OBSERVAÇÃO DA SALA B – Professora 2

No decorrer de 4 meses e duas semanas, a pesquisadora observou 7 aulas na sala B da professora 2, que propôs e tentou finalizar um processo de leitura de uma literatura clássica cujas etapas e desenrolar encontram-se descritas no Quadro 5, segundo a observação da pesquisadora.

QUADRO 5: Descrição das observações da Sala B - Professora 2

Sala B - 1ª Observação - 07/03/2016
<p><u>PREPARAÇÃO</u></p> <p>Essa observação se iniciou na classe habitual dos alunos, sendo que a professora de Língua Portuguesa (não participante desta pesquisa) foi quem explicou aos alunos que eles fariam a leitura de um clássico no projeto de leitura (regido pela professora 2, participante desta pesquisa), e que a escolha tinha sido feita pela professora do projeto de leitura (professora 2) entre dois títulos: O QUINZE – Raquel de Queiroz O MENINO DO PIJAMA LISTRADO DO- John Boyne.</p> <p>Tendo sido escolhido O QUINZE, pois era a obra que a Escola B tinha em quantidade suficiente para a quantidade de alunos do 9º ano.</p> <p>Os alunos foram conduzidos pela professora de Língua Portuguesa para a sala B na Biblioteca, onde a professora do Projeto de Leitura (professora 2) já os aguardava e já havia distribuído os livros pelas mesas. Os alunos chegaram, sentaram-se em pequenos grupos, pois, não havia livros para todos e alguns alunos compartilharam os exemplares.</p> <p>A duas professoras permaneceram na Sala B por 1h.</p> <p><u>DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO</u></p> <p>Foram escolhidos 3 alunos para fazerem a leitura do capítulo e os demais ouviram. Durante a leitura alguns alunos faziam o resumo obrigatório do capítulo, outros acompanhavam a leitura atentamente, outros conversavam entre si. Não houve muito preparo específico para essa atividade, porque os alunos já haviam participado desse projeto de leitura nos meses anteriores, e já conheciam a dinâmica proposta.</p> <p>Os alunos fizeram a leitura durante 50 minutos, e tiveram 10 minutos para fazerem o resumo do capítulo que foi devidamente vistado pelas professoras.</p> <p>A professora 2 comunicou a pesquisadora que o método de leitura será esse até o mês de junho, quando se finda o semestre, os alunos farão uma prova escrita e apresentarão uma peça teatral para finalizarem o projeto.</p> <p>Nas demais observações somente a professora 2 permaneceu na sala B, responsável pelo projeto de leitura e participante desta pesquisa.</p>
Sala B - 2ª Observação - 17/03/2016
<p>Os alunos chegaram na biblioteca e foram sentando em grupos de acordo com suas afinidades, a professora 2 foi entregando rapidamente os livros para cada aluno.</p> <p><u>FIXAÇÃO</u></p> <p>Assim que todos receberam seus livros a professora 2 pediu que abrissem na página que haviam parado na semana anterior, e fez oralmente junto com eles um resumo do que havia sido lido para lembrá-los do texto.</p> <p><u>DESENVOLVIMENTO / AVALIAÇÃO</u></p> <p>Foi pedido então que os alunos lessem mais capítulos, e alguns alunos se ofereceram para lerem em voz alta. Iniciou-se a leitura e percebia-se que alguns alunos não acompanhavam a leitura por estarem fazendo o relatório de leitura pedido a cada aula. Os alunos realizaram a atividade de leitura e produção paralela de relatório durante toda a aula de 50 minutos, sem questionamentos.</p> <p>Pode-se observar que a obrigatoriedade da entrega do relatório tenha prejudicado parcialmente a atenção no momento da leitura.</p>

Sala B - 3ª Observação 07/04/2016
<p><u>FIXAÇÃO</u></p> <p>Novamente os alunos chegaram e sentaram nos grupos que estavam habituados, a professora novamente retomou o que havia sido lido, nesse momento, os alunos participaram auxiliando a professora e citando eventos do livro.</p> <p><u>DESENVOLVIMENTO</u></p> <p>Após esse diálogo, reiniciaram a leitura em voz alta. Os capítulos eram lidos geralmente pelos mesmos alunos. Aqueles que não estavam lendo, escutavam a leitura e faziam os relatórios para nota, como de costume. Ao fim da aula a professora 2 orientou os alunos para levarem os livros para casa e lerem mais capítulos, trazendo o relatório pronto para entregar na próxima aula, pois, estava preocupada com a necessidade de terminar a leitura no final do Semestre. Como não havia livros para todos, a professora demarcou a quantidade de dias que cada aluno ficaria com o livro para depois emprestá-lo ao próximo aluno.</p>
Sala B - 4ª Observação - 28/04/2016
<p>A professora 2 antes do início da aula me explicou que havia combinado com os alunos que assim que a leitura do livro terminasse, os alunos seriam separados em grupos e transformariam o texto lido que é em prosa, em uma peça teatral. A professora faria a leitura das peças escritas, e escolheria a melhor redigida. Depois, a sala toda iria encenar e apresentar no final do semestre.</p> <p>Assim que os alunos chegaram, a professora fez a chamada, conferindo quem havia trazido o livro, pois na semana anterior, por causa do feriado os alunos haviam levado os livros para adiantarem a leitura. No entanto, a professora relatou-me que levando os livros, aconteceu um descompasso no desenvolvimento da leitura, alguns alunos adiantaram-se e leram capítulos para frente, sendo que, outros ficaram atrasados.</p> <p><u>PREPARAÇÃO</u></p> <p>A professora iniciou a aula explicando que os alunos levariam novamente os livros na próxima semana, só que dessa vez estipulou os capítulos para serem lidos. Os alunos que haviam ficado atrasados na leitura, tiveram novamente que ler em casa, pois, naquele momento da aula, pulariam para o capítulo mais adiantado que foi lido na classe, e eles precisariam alcançar o grupo.</p> <p><u>FIXAÇÃO</u></p> <p>Antes de iniciar a leitura a professora pediu para os alunos contarem o último capítulo lido.</p> <p>Os alunos participaram ativamente, respondendo as indagações da professora, que ia contextualizando o texto no tempo e na história, atividade que tomou 20 minutos dos 50 minutos da aula.</p> <p><u>DESENVOLVIMENTO / AVALIAÇÃO</u></p> <p>Iniciaram a leitura, e alguns alunos se prontificaram a ler a fala de cada personagem.</p> <p>Como na aula anterior, os alunos liam, escutavam e faziam ao mesmo tempo o resumo do capítulo, para a nota.</p> <p><u>APLICAÇÃO</u></p> <p>Os alunos discutiam entre si sobre os fatos do livro, sobre os personagens, nesse momento percebe-se que estavam interessados e envolvidos na atividade.</p> <p>A leitura nesse momento já era praticamente uma encenação, havia uma preocupação em ler com a entonação correta e de representar as vozes dos personagens femininos e masculinos com meninos e meninas lendo, sem que isso tivesse sido orientado pela professora 2. Poucos alunos se dispersaram.</p>
Sala B - 5ª Observação - 05/05/2016
<p><u>DESENVOLVIMENTO / AVALIAÇÃO</u></p> <p>Os alunos continuaram a leitura, nesse momento um pouco mais adiantada. Nesta aula também realizaram o resumo do capítulo lido, como habitualmente o faziam.</p> <p>Nessa aula a professora 2 relatou-me que infelizmente não seria possível finalizar o projeto no semestre vigente. A atividade se estenderia para agosto, com a escolha da melhor peça escrita e apresentação do teatro. Informou que avaliação escrita, com 10 questões também não seria realizada nesse semestre, pois, é aplicada pela professora titular da sala que trabalha de gramática da sala de aula e ela estava afastada por motivo de saúde.</p>
Sala B - 6ª Observação - 16/06/2016
<p><u>FIXAÇÃO</u></p> <p>Nessa aula os alunos assistiram a segunda parte da adaptação do livro para o cinema, a atividade já havia sido iniciada em outro dia da semana, sem que a pesquisadora tivesse sido convocada, pois, o filme tinha uma duração que extrapolava o tempo de aula de leitura. Os alunos assistiram ao filme durante os 50 minutos de aula em silêncio e sem questionamentos. Segundo a professora 2, permitir que os alunos assistam ao filme do</p>

livro, tem por objetivo a melhor compreensão do que é lido e torna mais clara a história narrada na obra.

Também em uma aula anterior de Língua Portuguesa, a professora 2 relatou que havia separado a sala em grupos por afinidade e estipulado um prazo para a entrega do trabalho (a peça teatral).

Sala B - 7ª Observação - 11/08/2016

DESENVOLVIMENTO

Nessa aula os alunos terminaram a leitura do livro e não finalizaram a atividade inicialmente proposta que era a realização da peça teatral, postergando sua apresentação para os últimos dias de aulas do ano letivo, devido ao outro projeto que precisava ser realizado naquele momento.

Observação: No início dessa aula fui informada pela professora que o projeto de fazer uma peça teatral foi adiado, pela necessidade da realização de um novo projeto, para cumprir alguns prazos exigidos pela escola, fato esse já exposto aos alunos, e que comunicaria quando isso ocorresse para que pudesse ser observado, sendo que até o final do ano letivo isso não ocorreu.

Dados organizados pela pesquisadora

Na primeira observação, cumprindo a etapa de **PREPARAÇÃO** para o processo de leitura a ser realizado em três meses, a professora responsável pelas aulas de Gramática na escola 2, e na sala comum de aula, apresentou aos alunos o livro escolhido entre dois títulos disponíveis para o projeto de leitura, e explicou que era o único título que atenderia em quantidade aquela sala, visto não ser previsto que os alunos da escola pública comprassem individualmente um livro. Pontou a obrigatoriedade da leitura e a existência de avaliações para essa atividade a ser realizada no Projeto de Leitura com a professora 2, responsável por esse projeto.

Os alunos concordaram e foram para a biblioteca, local onde se desenvolve o projeto de leitura, sem contestações. O fato de aceitarem um livro imposto revela uma postura passiva dos alunos, provavelmente acostumados a essa situação no cotidiano de uma escola pública na qual não é solicitado que a família compre os livros a serem lidos. Mafra (2013) alerta sobre essa imposição de conteúdos e das limitações de tempo, que vem reduzindo a prática da leitura a um ato mecânico.

Nesse mesmo dia observou-se, na sala de leitura, outras duas etapas: **DESENVOLVIMENTO** e **AValiação** ocorrendo concomitantemente, pois, a professora 2 escolheu três alunos para fazer a leitura em voz alta, naquele dia, enquanto os demais seguiriam a leitura nos livros disponíveis, sendo que vários faziam também o resumo concomitante com a escuta de leitura dos colegas.

Para a pesquisadora foi explicado pela professora 2, que ministrava o projeto, que esse processo de leitura de um livro seguiria por 3 meses, semanalmente, tendo como

avaliação resumo dos capítulos, prova escrita e uma apresentação teatral; sendo que, a pesquisadora foi chamada para observar seis dessas aulas além desta inicial.

Na observação 2, quinze dias depois da primeira, a aula apresentou as etapas **FIXAÇÃO, DESENVOLVIMENTO e AVALIAÇÃO**. Para fixar o conteúdo a professora fez um resumo oral para eles do que foi lido até aquela data. E, novamente, os alunos dividiram o tempo da aula de leitura entre duas obrigatoriedades, a de ler o capítulo e fazer o relatório do trecho lido para ser entregue ao final dos 50 minutos da aula. Tais fatos se remetem ao que Verozzi (2009) alertou sobre o ensino da literatura girando em torno de exercícios e interpretações de texto, sem deixar margem para a expressão do leitor, e que isso pode torná-lo um leitor passivo, prejudicando o real intuito da leitura literária.

A mesma rotina da observação 2 esteve presente na observação 3, três semanas depois, tendo como único fato diferente a participação dos alunos no relato do resumo dos capítulos, auxiliando a professora a complementar o conteúdo lido. Nesse dia, a professora 2 autorizou os alunos a fazerem um revezamento com os livros disponibilizados, para adiantarem o processo de leitura em casa, com autorização para trazerem o relatório pronto. Esse fato gerou um descompasso na sequência dos capítulos, alguns alunos leram mais do que o esperado, e outros ficaram atrasados pelo fato de não ter livros disponíveis para todos lerem ao mesmo tempo em casa. Percebendo esse problema a professora 2 reorganizou o revezamento dos livros para alinhar as leituras, mas, em sala de aula foram discutidos os capítulos que já estavam mais avançados. Novamente destaca-se a questão das limitações da escola e do tempo a ser cumprido interferindo no processo de leitura (CALVINO, 2007; LARROSA, 2002; MAFRA, 2013).

Na observação 4, também ocorrida após três semanas, pode-se observar várias etapas de ensino na mesma aula: Preparação, Fixação, Desenvolvimento e Avaliação. Tal fato nos leva à reflexão de que o tempo limitado para o término do projeto influenciou a dinâmica da professora 2, e, conseqüentemente a organização das aulas. A fixação e o desenvolvimento seguiram os padrões das aulas anteriores – resumo oral do que foi lido, leitura de novo capítulo, elaboração de resumo para nota. A professora 2, desta vez, os preparou para a atividade de, segundo ela, transformar o livro em prosa na redação de uma encenação teatral. Para tanto, explicou aos alunos que seriam elaboradas as propostas pelos alunos, e quando findassem a leitura do livro ela escolheria a que estivesse melhor escrita para ser encenada no final do semestre. O fato da professora 2 planejar o encerramento da leitura com uma

apresentação teatral, cujo texto seria produzido pelos próprios alunos de forma coletiva, propiciaria uma releitura de todo o processo desenvolvido na sala de aula e daria liberdade aos leitores de apresentarem suas leituras uns aos outros, conforme apontado por FREIRE (1989) como uma relação testemunhal do leitor perante o texto lido. No entanto, na semana seguinte, durante a observação 5, dentro da mesma rotina de DESENVOLVIMENTO com leitura do texto e de FIXAÇÃO com a produção dos resumos, infelizmente, a professora 2 alertou a pesquisadora que devido ao atraso no desenvolvimento da leitura a encenação teatral e a avaliação escrita ocorreriam somente no início do segundo semestre, previsão essa adiada posteriormente.

Destaca-se que a obrigatoriedade de uma nota por meio de relatórios a cada aula, aparentemente reduz a possibilidade da professora trabalhar com os alunos de forma a aplicar o conteúdo lido ao contexto vivenciado pelos alunos. Essa rotina e obrigatoriedade vinculada à prática da leitura de um clássico, pautada na maior parte do tempo em fixação, tolhe o real significado do ato de ler, minimizando o aspecto mágico e valoroso do encanto que a leitura pode despertar no indivíduo, no entender de vários estudiosos Calvino (2007), Verozzi (2009), Senna e Dessen (2012) e Gomes (2014).

Na observação 6, quinze dias após a 5ª observação, a dinâmica da aula foi alterada e os alunos assistiram a segunda parte da adaptação para o cinema do livro escolhido (já haviam assistido a primeira parte em outra aula para qual a pesquisadora não foi chamada). De acordo com a professora 2 uma atividade como essa facilitaria a compreensão da obra lida. No entanto, apresentando um filme sobre a obra cuja leitura está sendo realizada, há uma distorção da percepção particular de cada leitor sobre o texto lido e a limitação da capacidade de imaginação do aluno, prejudicando a liberdade da sua capacidade imaginativa, conseqüentemente impedindo a experimentação do conteúdo lido de forma íntima. Com essa dinâmica o professor busca ganhar tempo diante das extensas e apertadíssimas grades curriculares que tem obrigação de cumprir e elimina grande parte das condições da experimentação do que foi lido (LARROSA, 2002).

Por fim a observação 7, dois meses após a 6ª, no início do segundo semestre, apresentou uma aula de única etapa, o DESENVOLVIMENTO, visto que nela os alunos terminaram a leitura da obra, como planejado.

A próxima atividade seria a finalização do processo de leitura, e envolveria a escrita e a encenação de uma apresentação teatral pelos alunos baseada no conteúdo do livro,

que infelizmente foi adiada sem data prevista para acontecer. Esse atraso foi justificado pela professora 2, devido à falta de tempo visto a obrigatoriedade de iniciar um novo projeto de leitura. A pesquisadora fez contato frequente com a professora 2, até o final do ano letivo, no entanto, não houve sua convocação para essa etapa final da encenação teatral, que infelizmente parece não ter ocorrido.

Caso a encenação teatral tivesse sido realizada os alunos poderiam ter criado seus textos, e fariam uma releitura da obra baseada no compreender do próprio aluno e se firmaria uma relação do texto lido e do texto dito pelo leitor, ponte entre leituras de mundo e leitura literária (Freire 1989). Novamente aparecem as dificuldades de limitação do tempo escolar e a rigidez relacionada ao conteúdo a ser cumprido, mesmo em condições especiais de um projeto de leitura apoiado por fundações de incentivo a processos educacionais, conforme apontado por Verozzi (2009) e Klebis (2008)

Diante das informações coletadas nas observações, percebe-se que na sala A, regida pela professora 1, os alunos tiveram uma participação mais expressiva no processo de leitura, mesmo que de forma direcionada na escolha dos livros e foram provocados para iniciarem a leitura de forma ativa. As etapas de aula observadas na sala A revelaram uma lógica sequencial que indicam um processo contínuo sem fragmentações e com cada etapa surgindo de forma equivalente, sem excesso de uma ou ausência de outra. Essa ação coerente e progressiva das etapas de aula revelou ser muito importante para o aprendizado dos alunos (LIBÂNEO, 1994) que foram a cada aula, gradativamente, amparados por uma ação didática real criando suas relações com o livro lido.

Já os alunos da sala B, regida pela professora 2 responsável pelo projeto de leitura, não tiveram a oportunidade de escolha do título a ser lido devido a limitação de exemplares disponíveis na escola, aceitando passivamente a escolha talvez por que já conheciam o projeto leitura por já terem participado nos anos anteriores sabendo assim qual seria a metodologia utilizada. Mesmo assim, no decorrer das aulas ficou evidente que ocorreu uma identificação com a obra lida, pois, a maior parte dos alunos queria participar das leituras em voz alta e espontaneamente davam vozes características para cada personagem, como se já estivessem encenando a obra, talvez até porquê tinham ciência de que essa encenação fecharia o trabalho de leitura. No entanto os resumos obrigatórios capítulo a capítulo, eram realizados concomitante com a leitura em cada aula, assim, a preocupação com a obrigatoriedade da

entrega e com a nota no final do Bimestre, desviavam a atenção para a leitura. A obrigatoriedade do resumo a ser entregue a cada capítulo se aproxima do comentado por Freire (1989) ao enfatizar que algumas insistências metodológicas interferem no processo de ler plenamente o texto.

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. (FREIRE,1989, pag.12)

3.3 Impressões dos alunos sobre as aulas de literatura – com leitura dos clássicos

Para realizar as entrevistas foram sorteados 10 alunos no total (5 de cada sala observada), o sorteio foi realizado nas respectivas salas de aula, diante dos alunos e das professoras participantes do projeto. Os alunos participantes das entrevistas foram denominados por números arábico, sendo alunos de 1 a 5 pertencentes a sala A regida pela professora 1; e alunos de 6 a 10 pertencentes a sala B regida pela professora 2.

As perguntas foram explicadas antes das gravações e a maior parte dos alunos confirmava oralmente o próprio entendimento da pergunta realizada antes de responder. Durante as entrevistas, realizada individualmente e em local reservado, os alunos mostraram-se participativos e ansiosos para opinarem, alguns buscaram expor o que sentiam com a intenção de sugerir mudanças.

Foi possível identificar nas respostas dos alunos alguns sinais que conduziram aos seguintes temas propostos para análise para definir a atitude do aluno com relação a leitura literária segundo preceitos de Freire (1989) e Mafra (2013):

- ▶ **CRITICIDADE** - o aluno lê e reflete sobre o texto lido de forma a relacioná-lo com sua experiência de vida (FREIRE, 1989);
- ▶ **IDENTIFICAÇÃO** - o aluno compreende o texto e traz o que foi vivenciado pelos personagens para aplicar na sua vida (FREIRE, 1989);
- ▶ **INTERESSE** - o aluno reflete e demonstra querer saber mais sobre a história, e entende-se com o texto (MAFRA, 2013).

Foi necessário criar uma categoria adicional que emergiu pelo questionamento sobre o que os alunos esperavam de uma aula de leitura desencadeando respostas que não se encaixavam nas categorias anteriormente previstas:

- ▶ **REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA:** a voz dos alunos sobre a prática em sala de aula da leitura de clássicos vivenciada.

Na exposição das respostas dos alunos à entrevista (Quadros 6, 7 e 8) sobre como percebem e avaliam as aulas de leitura de clássico, encontram-se pontuados os temas de análise em letras maiúsculas, compondo esta análise dos resultados.

QUADRO 6: OS ALUNOS E O LIVRO ESCOLHIDO

O que você sente diante do livro escolhido?	
Sala A	Sala B
<p>Aluno 1: É um livro, que tipo, eu gostei do livro por causa que mostra a visão dele sobre a traição, entre aspas, porque não sabe se traiu, na visão dele não dá pra saber, é um livro de romance, eu gostei do livro. (INTERESSE)</p> <p>Aluno 2: Quando a gente escolheu eu fiquei ansiosa, porque ela falou um pouco da história, aquela coisa da Capitu e tal, só que quando comecei a ler o livro é...a escrita é bem diferente, é meio complicada, demorei um pouco para me adaptar, mas depois do meio do livro foi normal, mas eu fiquei bem ansiosa sim, porque eu lia resumo, eu fiquei curiosa porque muita gente falava da Capitu e eu ficava sem entender nada. Só que eu gostei da escolha. (INTERESSE)</p> <p>Aluno 3: Ah...Eu achei que foi tipo uma história que pode ser interpretada como fictícia ou real por causa que tem o lado do ciúme obsessivo dele que tem muitas pessoas que sentem e o lado da desconfiança que hoje em dia na sociedade é meio que comum haver traição, essas coisas, então eu achei que foi legal trazer isso aí no século que foi feito, trazer um pouco do realismo, eu achei interessante. (INTERESSE/CRITICIDADE)</p> <p>Aluno 4: Eu...eu meio que não sabia como é que era,ã... eu até gostei da assim da história no final, mas eu achava que faltou mais alguma coisa...não sei...faltou algo mais assim na história, não achei muito assim legaaal. (ausência de INTERESSE)</p> <p>Aluno 5: Eu achei interessante porque era um livro que caía no vestibular, mas Dom Casmurro agora não cai mais, mas é Machado de Assis ainda cai e a</p>	<p>Aluno 6: A primeira impressão que eu tive foi de ser um livro chato, que ele era muito velho assim, sabe, ele era fora, tipo tinha um estilo diferente, sabe? (ausência de INTERESSE)</p> <p>Aluno 7: Achei que ia ser chato, só que me surpreendi né, pela história pelo que fala o livro e gostei né? (INTERESSE)</p> <p>Aluno 8 : Eh...Eu senti o livro e...tipo assim que nem alguns capítulos meios tristes você sente né você fica comovido, e ...você e...você tipo cada história, assim você hum...se envolve, você entra dentro da historia e começa a sentir o que as personagens sentem. (IDENTIFICAÇÃO)</p> <p>Aluno 9: Senti que o livro foi muito especial para a minha vida porque foi...é... com toda a seca de... a seca que teve no passado e isso foi bem real, porque aconteceu aquela seca lá no Nordeste há seca ainda agora nesses tempos, não tão longa quanto essa, mas essa seca e aquela seca poderá impulsionar que haverá mais secas ainda. (IDENTIFICAÇÃO/CRITICIDADE)</p> <p>Aluno 10: Eu sinto que é uma... uma...primeiro de tudo uma...uma tristeza depois por ter o...o personagem ter perdido dois filhos e o ultimo da história e ter que adotar, mas no final gostei porque eles foram pra cidade e eles não ficaram mais no Sertão sozinhos, e...diante disso eu gostei porque ele não, eles não ficaram mais, mais com a mesma, com a mesma coisa, sabe só de ficar no Sertão. (INTERESSE/IDENTIFICAÇÃO)</p>

mesma... escrita é meio parecida, tudo e eu achei legal e a gente ia ter uma base de como que é os livros a partir de agora. (INTERESSE)	
--	--

Dados organizados pela pesquisadora

Ao responderam sobre como se sentiam diante do livro escolhido, os alunos 1, 2 e 3 da Sala A, deixaram evidente o INTERESSE pelo livro tanto pela relação que estabeleceram com a própria personagem enigmática, a dúvida do personagem tornou-se deles também; como pela decodificação da palavra no papel, um deles (aluno 3) inclusive fez uma ponte entre fatos da história para o mundo real com o texto lido. Na resposta do aluno 5, vemos o interesse despertado pela valorização de se estar lendo um livro que é cobrado no vestibular, fato que, embora não diretamente relacionado ao prazer de ler mas sim a obrigatoriedade de ler, aparece como estímulo. Esse aparenta ser um movimento contrário ao que se discute teoricamente, como o anacronismo e a historicidade, envolvidos na leitura de clássicos cobrados para vestibular, que segundo Mafra (2013) provocam um distanciamento do interesse pela leitura de clássicos e que segundo Klebis (2008) sufocam o leitor e o professor impedindo-os degustar a leitura devido à falta tempo imposta pelo currículo escolar.

Na resposta do aluno 4, percebe-se certa apatia pelo livro em si, dessa forma não se encaixou nas temáticas de análise, pode-se dizer que houve uma postura de desinteresse diante do livro lido.

Atentemos-nos nesse momento para as respostas dos alunos da Sala B. Duas respostas (alunos 7 e 10) refletem o INTERESSE pela história e a busca de respostas no próprio texto para as atribuições vividas pelas personagens. O aluno 6 também deixa claro que não conseguiu relacionar-se com o texto, sentindo-se desmotivado e desinteressado por ser “...um livro chato...velho...fora”; revelando uma resistência pelo livro e pelo ato de ler, fora de seu contexto, sem qualquer demonstração de interesse ou outro envolvimento com a história lida.

Na resposta do aluno 8 vemos que houve uma IDENTIFICAÇÃO, pois ele adentra o universo da obra a ponto de emocionar-se com o que é lido. Fato que também ocorre na resposta do aluno 9, de forma mais objetiva, não foi para ele somente uma história, mas um texto que explora um tema contemporâneo, no caso, a seca que poderá persistir na realidade.

A maioria dos alunos sinalizou a presença do INTERESSE pela leitura do livro, aparentemente conseguindo criar uma relação de interesse com a história e com o desfecho que ela teria (MAFRA, 2013), mesmo que de forma superficial em algumas respostas. A CRITICIDADE que diz respeito a relacionar as experiências de vida com o texto lido, conforme previsto por Freire (1989), esteve ausente nesse momento nas respostas dos alunos. Poucos alunos também se encaixaram no tema IDENTIFICAÇÃO que prevê que o leitor ultrapasse as barreiras da imaginação e traga o que leu para sua própria vida (FREIRE, 1989)

Diante de todas essas afirmações dos alunos fazendo pré-julgamentos desde o momento em que o livro foi apresentado, sentindo falta de “alguma coisa” provavelmente mais próxima de sua compreensão do mundo, é possível que pensemos nas relações com a realidade borbulhando nesses alunos, independente dos contextos em que a leitura tenha sido apresentada. Tal qual Freire (1979) postulou que o homem pode perceber a realidade que o rodeia, refletir sobre ela, desse modo pode ser capaz de agir sobre ela como ser histórico que é.

Ler uma obra clássica compreendendo e relacionando-a com a realidade é despertar no leitor para o caminho leitura e fazer do ato ler um instrumento de mudança e é dar um significado prático a uma grande gama de alunos passivos diante da leitura. Será que esses alunos ao conhecerem qual livro seria lido já não buscavam de certa forma relacioná-lo com seu histórico de vida, algo muito desejado quando se propõe uma leitura? E, o que poderíamos dizer sobre a mudança de visão após o início da leitura?

QUADRO 7: O ALUNO E A AULA DE LEITURA

O que você espera de uma aula de leitura?	
Sala A	Sala B
<p>Aluno 1: A aula de leitura foi produtiva, foi do jeito que eu esperava, a professora ia guiando a gente, a gente lendo o livro e é isso. (INTERESSE)</p> <p>Aluno 2: Quando a gente começou a ler tava difícil de entender a história, a gente começou a ler na sala um pouco do livro, acho que isso foi muito importante,é... porque a professora explicava muitas coisas que as vezes em casa eu não tinha entendido, de palavras aleatórias e o que os outros pensavam daquele capítulo, falavam e o meu pensamento mudava direto sobre o livro, não só Dom Casmurro, como outros também e isso é muito legal, teve um capítulo, agora não vou lembrar qual, que eu tinha pensado na Capitu, não sei... ai a gente veio aqui a</p>	<p>Aluno 6: Eu espero que nós possamos adquirir mais conhecimento com os livros que eles dão. (INTERESSE)</p> <p>Aluno 7: Achei que eu podia conhecer o livro, que eu podia escolher o livro né, mas é...foi isso. (REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA)</p> <p>Aluno 8: Que seja todo mundo reunido, todo mundo falando sobre o livro, dando suas opiniões, falando o que todo mundo entendeu e o que todo mundo achou. (REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA)</p> <p>Aluno 9: Eu espero que..., eu me surpreendi com aula de leitura, porque eu achei que ia ser muito</p>

<p>professora falando, eu fiquei não... e a gente ter feito o tribunal valeu muito a pena, ouvi o que os outros falavam, perguntas, eu escolhi ser advogada do Bentinho, chegou no final eu falei não, gente, a Capitu não traiu, meu pensamento mudou totalmente, mas foi muito legal, eu acho que tem que ter mesmo. (INTERESSE / CRITICIDADE)</p> <p>Aluno 3: Ah, eu acho que tem que ter a leitura do livro, depois ter um debate como foi, cada um falar sua opinião se gostou ou não, e se gostar continuar lendo, por causa que é muito bom a gente adquire bastante conhecimento com isso. (REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA)</p> <p>Aluno 4: Foi legal, é ...ela falou certinho, meio que contou a historia assim, resumiu assim, passou meio episódio lá da novela né, é novela? Da minissérie que ela passou, eu gostei até. (INTERESSE)</p> <p>Aluno 5: Ah, eu acho que ela tem que interagir com todo mundo, tava interagindo, tanto é que teve o teatro, achei super legal, porque todo mundo participou de uma parte, de um jeito ou de outro, tava participando, deu pra ver que quem não leu, deu pra entender mais ou menos a história, quem leu já interagiu assim, eu achei legal. (INTERESSE)</p>	<p>menas coisa do que eu pensava, achava que era só eu vir aqui ler um livro e voltar para a sala, mas não, foi mais do que isso, a gente debate, lê mais o livro, escreve o resumo do livro para aprender mais. (REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA))</p> <p>Aluno 10: Eu... espero ter mais é... aulas diferentes lá fora no ar livre, que daí todo mundo ia gostar muito, ia se incentivar para quem não gosta de ler, ler mais, para vir na sala de leitura. (REFLEXÃO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA)</p>
--	--

Dados organizados pela pesquisadora

Nesse quadro foi possível identificar uma nova categoria não prevista pela pesquisadora voltada REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGOGICA vivenciada pelos alunos na leitura de clássicos. Essa categoria aparece quando o aluno 3 da sala A discorre sobre as formas de trabalho da leitura utilizadas pela professora 1 permitindo que os alunos opinassem e ouvirem as opiniões dos colegas durante os debates sobre o conteúdo do livro, fazendo uma reflexão a respeito da prática pedagógica utilizada, respondendo não ao que ele esperava da leitura realizada, mas, em como isso foi apresentado a eles. Os demais alunos, cujas respostas foram incluídas nesta mesma categoria, (7, 8, e 10 da sala B) utilizaram a entrevista como uma forma de manifestaram descontentamento em relação a metodologia, expondo certo desconforto em relação à prática realizada referindo-se ao ambiente físico, sentindo falta de autonomia na escolha do livro, e participação mais ativa dos alunos expondo opiniões e percepções sobre o texto. É necessário ressaltar que a resposta do aluno 9 da sala B, também revela uma reflexão sobre a metodologia, no entanto de forma positiva e contrária ao referido anteriormente pelos seus colegas de sala (7, 8 e 10). O aluno 9 demonstra satisfação com a rotina de leitura, resumos diários, e “debate”. Esta última referência é voltada, provavelmente, para os poucos “debates” que foram norteados por perguntas de

fixação e não de reflexão, o que pode ter sido para esse aluno um avanço às suas próprias expectativas.

Podemos observar que a maior parte dos os alunos da Sala A responderam com INTERESSE para aula de leitura, citando inclusive as ações didáticas da professora que facilitaram a compreensão do processo de leitura que desenvolveriam, e no decorrer das aulas sua presença mediadora entre o livro e alunos, o que provavelmente tornou a aula mais interessante. Apenas o aluno 1, embora tenha referido interesse, expôs a sensação de não estar livre para ler, sentiu-se guiado pela professora. Somente a resposta do aluno 6 da Sala B, apresentou sinais de INTERESSE pela aula. Quanto à postura de CRITICIDADE, o aluno 2 refletiu sobre o conteúdo lido e mostrou mudanças na sua foram de pensar

Metade dos alunos entrevistados, um da sala A e quatro da sala B, ressaltaram expectativas para que a aula de leitura fosse mais dinâmica, diferente, que o professor tirasse as dúvidas de compreensão e fosse facilitador do processo. Esse posicionamento encontra-se em consonância com o que Larrosa (2002) pontua como aprendizagem significativa: não pautada em atos mecânicos, respostas pré-moldadas anulando a experiência, neste caso, da leitura e sua relação com o mundo do aluno.

O questionamento realizado propiciou um movimento dos alunos de percepção da realidade da sala de aula de forma crítica, e no ato de respondê-lo viram a oportunidade de manifestarem o desejo de intervir e transformar o processo de leitura segundo suas expectativas e necessidades. Freire (1979) compreende essa reação como a capacidade do homem em atuar sobre a realidade que rodeia. As colocações dos alunos revelaram também a importância de dar voz a eles para compreender como o processo proposto está ou não impactando no interesse pela leitura.

Esse movimento de reflexão ao responderem às questões anteriores pode ter contribuído para a elaboração das respostas sobre o quê o livro trouxe de significativo aos alunos que pudesse ser aplicado à sua vida, cujas respostas encontram-se descritas no Quadro 8.

QUADRO 8: CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA O ALUNO

O que o livro lhe trouxe de real, de concreto, que possa ser aplicado à sua vida?	
Sala A	Sala B
<p>Aluno 1: Nada que pode ser aplicado na vida agora, mas com um vocabulário muito rico em palavras diferentes e é isso. (INTERESSE)</p> <p>Aluno 2: O livro foi realista sim porque a gente já leu muito livro que é aquela coisa perfeita, romance aí depois volta, e o livro mostrou que o Bentinho tinha ciúmes, e tals era aquela coisa mais real, não era tão fantasiada, vamos dizer assim, e o jeito da Capitu, o jeito dela se expressar, veio para minha vida também, a escrita, o vocabulário, que tem palavras que eu não conhecia, nunca tinha lido, num livro daquele estilo assim, então com a escrita formal e tudo e tals. (INTERESSE)</p> <p>Aluno 3: Ah, eu gostei bastante, por causa que em eu falei, paixão e ciúmes é bem realista, então pode ter desconfiança, que é sempre bom não confiar totalmente numa pessoa, por causa que você pode acabar se decepcionando, e um ciúmes também por causa que tem gente que tem fala que é insegurança, essas coisas, e tem gente que fala que gosta muito quer a pessoa bem, então é muito... depende, é variável. (INTERESSE/IDENTIFICAÇÃO)</p> <p>Aluno 4: Ah...eu achei que não é legal a pessoa ter ciúme da outra porque prejudica né...faz mal pra gente. (IDENTIFICAÇÃO)</p> <p>Aluno 5: Trouxe...deixa eu pensar primeiro...porque eu percebi que ele era muito ciumento, que ser ciumento é muito chato, apesar de eu ser ciumenta, eu acho meio chato, ele era muito obsessivo, e ele imaginava coisas que não aconteceram, eu achei muito, muito assim, meu Deus que cara louco, porquê ele estava tão obsecado assim por ela, eu acho que não é legal. (IDENTIFICAÇÃO)</p>	<p>Aluno 6: O que eu levo de conhecimento para a para minha vida pra mostrar como as pessoas, algumas pessoas, a realidade delas, tem pessoas que não tem dinheiro para comprar nada e elas sofrem muitas dificuldades e...é. (CRITICIDADE)</p> <p>Aluno 7: Ele ah ...ajudou de certa forma bastante, porque eu preciso agradecer o que acontece hoje comigo que eles sofreram bastante né no livro, e... que a gente precisa agradecer que a gente não precisa passar por essas coisas. (CRITICIDADE - IDENTIFICAÇÃO)</p> <p>Aluno 8: Que eu tenho que ter esperança, que aquilo que eu quero que aconteça ele que pode acontecer, que eu não perder essa esperança e fé. (IDENTIFICAÇÃO)</p> <p>Aluno 9: Eu posso usar, por exemplo, por uma consciência porque teve aquela seca e muita gente ficou sem água, então agora eu posso economizar água porque eu aprendi com o livro. (CRITICIDADE/IDENTIFICAÇÃO)</p> <p>Aluno 10: Eu...o livro me trouxe pra...pra eu valorizar mais a minha família, porque eles perderam, os personagens perderam os filhos e então eu usei isso pra mim, pra mim valorizar meu pai, meus pais e não só os pais como minha família toda. (CRITICIDADE/IDENTIFICAÇÃO)</p>

Dados organizados pela pesquisadora

Os alunos de ambas as salas tiveram uma postura de CRITICIDADE em relação ao texto e de IDENTIFICAÇÃO com a história. Trouxeram o mundo do livro para o seu mundo, conseguiram relacionar a obra com eventos de seu cotidiano, foram capazes de refletir compartilhando os sentimentos das próprias personagens com sentimentos da sua própria vida, conforme previsto por Freire (1989) quando o aluno lê, reflete e faz associações com suas leituras de vida. Klebis (2008) prenuncia que a prática de leitura na sala de aula conduz aluno-leitor a ser sujeito do processo de leitura, o que parece ter ocorrido com os

alunos dessa pesquisa independente de como o processo de leitura literária tenha sido desenvolvido em suas salas de aula. Somente nas respostas dos alunos 4 e 5 da sala A e aluno 8 da sala B é que se notou unicamente a IDENTIFICAÇÃO com o conteúdo do livro em tom de aceitação do que foi exposto na leitura com pouquíssimo ou nenhum vestígio de criticidade.

Algumas respostas foram especiais para a força da leitura no despertar da CRITICIDADE dos alunos e da IDENTIFICAÇÃO com o texto, independente de qual abordagem foi dada a aula de leitura:

[...] não é legal a pessoa ter ciúme da outra porque prejudica né...faz mal pra gente [...]. (Aluno 4 sala A)

[...] eu tenho que ter esperança, que aquilo que eu quero que aconteça ele que pode acontecer, que eu não perder essa esperança e fé [...]. (Aluno 8 sala B)

[...] o jeito da Capitu, o jeito dela se expressar, veio para minha vida também, a escrita, o vocabulário, que tem palavras que eu não conhecia [...]. (Aluno 2 sala A)

[...] pra eu valorizar mais a minha família, porque eles perderam, os personagens perderam os filhos e então eu usei isso pra mim valorizar meu pai [...]. (Aluno 10 sala B)

3.4 Síntese dos dados

Os dados obtidos nesta pesquisa, pelas observações e pelas entrevistas, revelaram aspectos importantes expostos a seguir em uma síntese, com a finalidade de esboçar uma imagem geral da prática da leitura em sala de aula e da experiência de leitura dos alunos.

ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

A escolha dos livros (Quadro 1)

Professora 1

Teve a possibilidade de propiciar a escolha entre vários títulos, pois, os pais comprariam os exemplares. Mostrou reflexão na definição da lista de leitura que seria apresentada aos alunos para a escolha do que seria lido, definindo alguns títulos considerando as possibilidades de melhor aproveitamento dos alunos.

Professora 2

Demonstrou preocupação em escolher segundo a série e idade do aluno, depois a quantidade de livros. Frente à escassez de exemplares disponíveis na escola pode definir somente um título, sem possibilidade de oferecer escolhas para aos alunos, e ainda assim não suficientes para todos.

As expectativas das professoras (Quadro 2)

Professora 1

Despertar o aluno para o gosto pela leitura e propiciar a reflexão dos alunos diante da leitura de um livro clássico. Mas, com preocupações de oferecer contato dos alunos com a leitura literária pedida no Vestibular.

Professora 2

Revelou preocupação com o Vestibular e em apresentar aos alunos a linguagem de um texto literário.

A importância da leitura (Quadro 3)

Professora 1

A professora definiu ser o 9º ano como melhor momento para a leitura de um clássico de forma mais livre, por que ainda não são diretamente cobrados pela escola e pela família para fazerem leituras obrigatórias para o Vestibular. Também para desenvolverem familiaridade com a linguagem literária, com senso crítico sobre o texto.

Professora 2

Achou importante nesse momento terem contato com o livro físico e para terem melhores condições para desenvolver o gosto pela leitura e ampliação de conhecimento.

OBSERVAÇÃO DAS AULAS (Quadro 4)

Sala A professora 1

As etapas de aula se apresentaram de forma gradativa e complementar, semana a semana: apresentação/desenvolvimento/fixação/aplicação/avaliação. Demonstrando uma lógica na construção do conhecimento do aluno leitor.

Houve a postura ativa dos alunos no processo de leitura e troca de saberes na situação em sala de aula dialógica.

Houve envolvimento de toda a escola no processo de consolidação da leitura em encenação teatral.

Sala B professora 2

As etapas de aula se repetiram por muitas vezes sem seguir uma sequência, devido a uma prática diária envolvendo processos de fixação/desenvolvimento/fixação/avaliação concomitantes.

Houve pouco ou quase nenhum espaço para as vozes dos alunos, mantendo-se na maior parte do tempo posturas passivas.

Não houve consolidação da leitura em encenação teatral em decorrência de aspectos organizacionais do projeto de leitura

ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

A relação do aluno com o livro escolhido (Quadro 6 e 8)

Alunos Sala A professora 1

Alunos Sala B professora 2

Segundo categorias de análise: Interesse: 07; Criticidade: 01; Identificação: 03.

Segundo categorias de análise: Interesse: 02; Criticidade: 05; Identificação: 07.

Os alunos de forma geral demonstraram interesse pela leitura, e buscaram as respostas aos seus questionamentos dentro do livro lido.

Os alunos dessa sala em sua maioria relacionaram os fatos do livro com a sua própria experiência de vida, agregando valores.

A relação do aluno e a aula de leitura (Quadro 7)

Alunos Sala A professora 1

Alunos Sala B professora 2

Respostas segundo categorias de análise: Interesse: 04, Criticidade: 01; Reflexão sobre a prática pedagógica: 01.

Respostas segundo categorias de análise: Interesse: 01; Criticidade: 01; Reflexão sobre a prática pedagógica: 04.

Os alunos demonstraram interesse e ressaltaram a importância do papel da professora como mediadora do processo de leitura, um deles aprovou a prática de discutir cada capítulo escutando a opinião do aluno.

A maior parte dos alunos expressou-se sobre a forma como a prática de leitura ocorreu referindo que esperavam algo mais motivador e ambiente diferenciado.

As professoras demonstraram ter preocupações em desenvolver o gosto pela leitura literária em seus alunos, mas, referiram também preocupação com as leituras obrigatórias para o vestibular. A escolha do livro a ser lido diferenciou-se segundo a possibilidade de aquisição dos livros pelos alunos da escola particular, e a limitação de escolher títulos disponíveis na escola pública em quantidade suficiente para os alunos da sala de leitura, o que limitou no segundo caso a participação dos alunos na escolha do livro a ser lido. Ambas professoras consideraram importante a leitura de clássicos no 9º ano por ser um momento interessante sem que os alunos estejam ainda atrelados aos livros obrigatórios para o vestibular, e mencionaram que a leitura literária permitia aos alunos desenvolverem senso crítico.

Diante dos dados expostos pode-se identificar que as práticas das duas professoras ora se assemelhavam ora se distanciavam. Ambas tinham projeto de leitura e discussão do material lido, apresentação de mídia televisiva sobre os livros, avaliações escritas e encenação teatral. Diferenciaram-se pela possibilidade de escolha dos livros pelos alunos, limitada à disponibilidade de exemplares, o que também influenciou a dinâmica (individuais ou em

grupo) e ritmo das leituras. As formas de avaliação tiveram proposições diferentes: resumos diários do material lido e prova escrita em dois momentos distintos da leitura dos textos. Esses interferentes, talvez, tenham contribuído no cumprimento dos prazos previstos para a prática de leitura de um livro na sala B, além dos aspectos organizacionais do projeto de leitura, não tendo sido possível fazer a encenação teatral para dar fechamento a leitura da obra.

Na resposta ao questionamento sobre o que os alunos esperavam de uma aula de leitura, na verdade da experiência que tiveram nelas, foi possível observar que houve envolvimento no processo de leitura em ambas as salas, em diversos momentos e de diversas formas, seja com estímulos da professora, seja por iniciativa própria buscando espaço para interpretar o texto durante o processo de leitura, e até mesmo, quando se distanciaram do ato de ler demonstrando ausência de interesse. Na sala A houve predominância da categoria Interesse provavelmente relacionada à experiência dos alunos com a leitura literária segundo a prática utilizada pela professora. E, na sala B pôde-se observar que as categorias de análise Criticidade e Identificação foram mais recorrentes, talvez pelo fato do contexto do livro aproximar-se mais do contexto vivenciado pelo aluno no seu cotidiano fato esse facilmente percebido nas respostas desses alunos.

Nos resultados obtidos notou-se que a maior parte dos alunos não permaneceu passiva perante o livro, criando estratégias para o decifram, página à página, relatório a relatório, avaliação por avaliação, revelando que a experiência com leitura carrega em si uma força própria que envolve o leitor o qual busca a chance de poder ler um clássico de forma espontânea com autonomia e confiança na sua capacidade de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a compreender como a prática da leitura ocorre na escola, em relação à literatura clássica nos anos finais do Ensino Fundamental II, especificamente no 9º ano, e observar como os alunos e professores se relacionam com essas leituras e percebem suas práticas.

A prática da observação das aulas, das entrevistas com professores e alunos expuseram fatores importantíssimos a respeito do ato de ler. É possível afirmar que a formação do leitor é algo que vai além da prática em sala de aula, que envolve muito do relacionamento do próprio professor com a sua própria prática leitora, refletindo na elaboração das aulas de leitura, e no posicionamento do aluno como agente desse processo.

Dessa forma, aluno não pode ser visto com o um expectador e a leitura como algo estático e de extrema concentração individual. A atitude dos alunos participantes desta pesquisa aproximou-se dos conceitos de que o ato de ler envolve muito esforço físico e mental, exige acima tudo liberdade de escolha, de olhar e não olhar, e mesmo assim, caminhar na certeza dos passos incertos das palavras de forma livre, apesar das amarras impostas por aspectos organizacionais e metodologias expondo visões já prontas da obra (filmes e minisséries) que anulam o que o ser-leitor tem de mais valioso: a sua imaginação.

Vimos também que o professor tem papel muito importante no processo de formação do leitor para propiciar que o aluno experiencie o que está sendo lido e olhe para aquele texto buscando compreendê-lo, mesmo que limitado em seu trabalho pelo tempo, pelo atraso no cronograma proposto, pela imposição de um currículo ou de projetos emergenciais deixando de lado ações didáticas importantes para a consolidação do processo de leitura literária.

Vale refletirmos que a leitura é um processo que não se curva a cabrestos metodológicos e às tentativas de adestramento, na verdade a prática leitora é corcel indomável, livre para galopar por paisagens nunca vistas e de extensões infindáveis e só se prende na liberdade. Entre os alunos, que não tiveram tantas oportunidades para vivenciar a leitura realizada, foi possível perceber claramente a identificação deles com a história, com

suas emoções e com suas expectativas de vida, impulsionando-os a ter esperança em determinados momentos ou a valorizar aspectos positivos de suas situações de vida.

Para ler um clássico é necessário buscar no momento da leitura, tudo o que já foi lido e vivido, ou seja, a experiência cria uma conexão com o texto, fato que resultará em uma leitura agradável e dinâmica, dotada de significados e aprendizados capaz de transformar o indivíduo que também será transformado pelo texto. É nesse momento que as práticas de leitura apresentadas pela escola precisam ser repensadas para tornar o aluno fator principal nessa situação, para que ele se sinta capaz de ler, de aprender e interpretar a leitura de um clássico da literatura, sem peso, sem responsabilidades, que atropelam a imaginação, a fruição de uma nova realidade pelo leitor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 71 Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acessado em 03 set 2016.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In:_____; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura e Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

CALVINO, Italo. 1923-1985. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989, p.11-21.

GOMES, Romeu. A análise de dados em uma pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap.IV, p. 67-69.

REGATTI JUNIOR, Edmo Faustini. **Literatura no Ensino Fundamental**. 2012, 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, Lins.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, E.T.da (Org). **Leitura na escola**. São Paulo: Global. ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008. p.33-46.

LARROSA, Jorge Bondia. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Primera Edición-Fondo de Cultura Económica, 1996. Disponível em <https://books.google.com.br/book>. Acessado em 30 nov.2016.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev Bras. Educ.**, 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acessado em 10 Nov 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O Planejamento Escolar. In: ____ **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, cap. 10. p. 241-43.

MAFRA, Núbio Dellane Ferraz. **Leituras à revelia da escola livro eletrônico**, Londrina: Eduel, 2013. Disponível em http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/leitura_revelia/escola/.pdf . Acessado em 20 Nov 2016.

MONTEIRO, Fabiano Gomes. **A literatura no ensino fundamental II: há o ensino conforme os PCN e a LDB?** 2014, 49f. Monografia (Graduação em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília v. 28, n. 1, p. 101-108, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf>. Acessado em 20 Nov 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.** n. 23, p.5-15, 2003 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação.

VEZZOSI, Carina Rafael. **Ensino de Literatura: reflexões e possibilidades**. 2009, 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIEIRA, Alice. Formação de Leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.