



(RE) DESCOBRINDO AS POSSIBILIDADES DE LEITURA NO ENSINO DA LITERATURA



(RE) DISCOVERING THE POSSIBILITIES OF READING IN THE TEACHING OF LITERATURE

ISLANE RAFAELLE RODRIGUES FRANÇA

FRANSUELLY RAIMUNDO RÊGO

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 30/10/2021 • APROVADO EM 09/12/2021

Abstract

Considering the challenging implications to the formation of readers promoted by the use of teaching practices that, when working with literature, are associated with a markedly content-based perspective, this article aims to reflect on the possible contributions from a teaching grounded on a dialogical perspective. It also presents a proposal to work with a class of elementary school in a reading situation in which the genre of poetry and elements such as mediation (GERALDI, 2013) and vocalization (OLIVEIRA, 2010) of the literary text are used. To this end, when dealing with the dialogical perspective, we are based on the writings of Bakhtin (2003, 2011, 2018) and Medviédev (2012); regarding the work with literature in the classroom and its particularities, among other authors, we rely on Paulino and Cosson (2009), Cosson (2016), Culler (1999) and Pareyson (1989). Thus, as we dwell on the proposal and the highlighted reflections, we build practical paths/referrals that can serve as a basis for the realization of a literature teaching in school in which the voices of the subject-readers in dialogue with the voices in the texts make themselves heard.

Resumo

Ao considerarmos as desafiadoras implicações à formação dos sujeitos leitores promovidas pelo emprego de práticas docentes que, no trabalho com a literatura, se associam a uma perspectiva marcadamente conteudista, o presente artigo tem como objetivo refletir acerca das possíveis contribuições oriundas de um ensino pautado em uma perspectiva dialógica e, ainda, apresentar uma proposta de trabalho com uma turma do ensino fundamental em uma situação de leitura em que se emprega o gênero poesia e elementos como a mediação (GERALDI, 2013) e a vocalização (OLIVEIRA, 2010) do texto literário. Para tal, ao tratarmos da perspectiva dialógica, nos fundamentamos nos escritos de Bakhtin (2003, 2011, 2018) e Medviédev (2012); já no que tange o trabalho com a literatura em sala de aula e suas particularidades, dentre outros autores, nos apoiamos em Paulino e Cosson (2009), Cosson (2016), Culler (1999) e Pareyson (1989). Assim, ao nos debruçarmos sob a proposta e as reflexões destacadas, construímos caminhos/encaminhamentos práticos que podem servir de base para a realização de um ensino de literatura na escola em que as vozes dos sujeitos-leitores no diálogo com as vozes presentes nos textos se façam ouvidas.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Literature. Reader. Mediation. Vocalization. Dialogue.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitor. Mediação. Vocalização. Diálogo.

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre trabalhos que tratam do cenário desafiador que tem caracterizado as inúmeras práticas de ensino da literatura, não será difícil compreendermos os fatores que levam diferentes autores, como Regina Zilberman (2001), Italo Calvino (2007) e Rildo Cosson (2016), a apontarem para o quadro desanimador marcado pelo fracasso no trabalho com a literatura nas salas de aula da educação básica.

Em uma breve análise do contexto acima descrito, nos depararemos com duas perspectivas que delineiam trajetórias distintas dentro deste ensino. No âmbito da primeira perspectiva, encontraremos, por exemplo, a presença de atividades marcadas pelo processo de escolarização da literatura (DIAS; MENEZES, 2014); assim, exercícios como a classificação de certas características de uma dada obra, tendo como referência os traços estilísticos da escola literária estudada em questão, não são incomuns. Neste ensino, diferentemente do entendimento de que a literatura trata-se de um bem que não pode ser negado ao homem sob pena de mutilar sua humanidade, conforme defendeu Antonio Candido (1988), nega-se o propósito fundamental da literatura, a saber: a garantia da construção e reconstrução da palavra reafirmadora de nossa humanidade (COSSON, 2016).

E, como esse autor bem nos lembra, traçando um paralelo com outras atividades humanas, somente a prática da literatura, “seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem” (Ibidem, p. 16).

Nessa conjuntura, Coelho Tinoco (2013), abordando algumas nuances existentes nas relações entre leitura e literatura na contemporaneidade, nos dirá

algo importante para a nossa tentativa de entendimento desta primeira visão. Segundo o autor, a literatura, nessa perspectiva, respondendo as mesmas diretrizes, que cada vez mais tem separado o homem hodierno do mundo-da-vida, tende a ser tratada, ou ainda suportada, como uma mera “atividade ilhada”.

Tal afirmação trará implicações como a seguinte: ainda que ocupe, ou tenha historicamente ocupado, um lugar de reconhecido prestígio dentro dos currículos escolares, a literatura tem sido ensinada e apresentada como um objeto que se encontra desvinculado da prática social, fora da realidade. Desse modo, prestando, por assim dizer, um desserviço aos sujeitos escolares, essa perspectiva de ensino tende a construir o trabalho com a literatura de forma que esta pode ser associada ao processo de reificação ou ainda de uma tentativa de monologização da língua.

Contudo, ao nos distanciarmos da visão de literatura acima citada, voltaremos nossa atenção para uma segunda perspectiva. E, nesta última, adota-se como basilar o entendimento de que a leitura configura-se como um processo marcadamente dialógico (BAKHTIN, 2003) por meio da qual os sujeitos, explorando as potencialidades da linguagem, poderão (re)construir não apenas o objeto estético que tenham em mãos, mas também a si próprios, uma vez que “a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70). Logo, fazendo menção às palavras de Medviédév (2012), somente com o auxílio da língua é que o homem poderá tomar consciência e compreender a realidade.

Distintamente da primeira, nesta perspectiva de ensino, teremos como norte o entendimento de literatura enquanto “experiência a ser realizada” (COSSON, 2016, p.17). Nessa visão, ao entender-se a leitura enquanto um processo dialógico, portanto, um produto social, se perceberá, também, que esta será sempre realizada em “um momento sócio-histórico que precisa ser levado em conta” (DIMENSTEIN E ALVES, 2003 apud COELHO TINOCO, 2013, p. 141). Sob este ponto de vista, ficará evidente, então, que as relações existentes entre os textos e os seus respectivos entornos sociais não podem ser apagadas em sala de aula. Em outras palavras, literatura e vida, sim, se comunicam.

E, apesar dos comprovados malefícios produzidos pelo emprego da primeira perspectiva no ensino da literatura, observa-se, em diferentes situações de ensino, a insistência em um trabalho com esta. Todavia, no presente texto, nos vinculamos à segunda perspectiva, haja vista que, entre as possibilidades de trabalho disponíveis ao professor neste campo, podemos encontrar o emprego de atividades em sala de aula que oportunizam ao aluno significativas experiências com os textos literários. Tais atividades quando devidamente delineadas pela mediação, realizada pelo professor conduzirão o aluno a um exercício leitor profícuo, muito mais sensível aos procedimentos estéticos, para uma atuação responsiva.

Diante do que acima foi explicado, destacamos que o presente artigo tem por objetivo, em primeiro lugar, refletir acerca das contribuições do trabalho de ensino da literatura em uma perspectiva dialógica; e, em segundo, apresentar uma proposta de trabalho com uma turma do ensino fundamental em uma situação de leitura em que se fez uso do gênero poesia e de elementos como a mediação (GERALDI, 2013) e a vocalização (OLIVEIRA, 2010) do texto literário, a fim de construirmos possíveis caminhos práticos para a realização de um ensino de literatura na escola que dê voz não apenas aos textos, mas também aos sujeitos-leitores.

2. A LEITURA NAS AULAS DE LITERATURA: UM DIÁLOGO COM MUITAS VOZES

Quando pensamos no trabalho com o texto a partir de uma perspectiva dialógica é importante que consideremos, inicialmente, que esse diálogo não pode ser concebido em seu sentido estrito, ou seja, como um diálogo face a face entre dois interlocutores no processo comunicativo, mas como um diálogo de sentidos. Nas palavras de Bakhtin (2011) dizemos que:

as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos) acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2011. p. 321).

Diante disso, o trabalho dialógico com o texto consiste, justamente, em promover o diálogo dele com vozes advindas de outros campos, mas que encontram-se com ele no mesmo plano de sentido. Vale ressaltar que essa relação não é possível de acontecer entre os textos em sua essência rigorosamente linguística, afinal, como o próprio Bakhtin afirma em seu livro “Problemas da poética de Dostoiévski”, “qualquer confronto puramente linguístico ou agrupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais” (BAKHTIN, 2018. p. 209).

Vale ressaltar que essas vozes são denominadas como vozes alheias pelo próprio Bakhtin (2011). Essas vozes nada mais são do que a opinião alheia que integra os enunciados dos textos orais e escritos. Ou seja, quando somos colocados frente a qualquer enunciado, nós estabelecemos em relação a ele uma compreensão ativamente responsiva, a qual pode acontecer de maneira retardada ou não.

Dando prosseguimento à reflexão do presente tópico, apresentaremos algumas contribuições que nos levam a adotar a perspectiva dialógica como aquela que nos oferece os subsídios mais pertinentes para o trabalho do professor com a leitura na aula de literatura. A primeira delas gira em torno da problematização do tipo de leitura que tem sido feita na escola, tanto nas aulas de língua materna como nas de literatura. Nesse contexto, vale citar Rangel (2009, p. 47), que, ao tratar da colaboração da escola para a formação da história de leitura do aluno, menciona que a leitura extensiva, essa que se pratica nas escolas,

constitui-se em uma leitura propedêutica, realizada a partir da repetição de referências que perpetuam os mesmos textos e as mesmas formas, assegurando um estilo de leitura que confirma o espaço da homogeneidade.

Ao discordamos desse entendimento, que vem subsidiando o desenvolvimento da leitura escolar como atividade homogeneizante, recorreremos à perspectiva dialógica; pois, conforme Cosson (2016, p.27), ainda que a leitura seja, de fato, um ato solitário, a interpretação sempre será um ato solidário. Ou seja, ato que envolve outros sujeitos e os discursos que os constituem. E isto se deve ao fato de que nesta atividade, afortunadamente, encontraremos uma gama de elementos envolvidos que não se restringem ao simples movimento dos olhos.

Ademais, longe de reduzir-se à mera decodificação ou apreensão dos sentidos veiculados num dado texto, ler, essencialmente, acarreta um câmbio de sentidos que não se encontram presos à relação entre o escritor e o leitor, mas, paralela a ambos. Para, além disso, também existe a contribuição da sociedade em que tais sujeitos encontram-se situados, posto que os sentidos são produzidos através da partilha dos pontos de vista acerca do mundo entre os sujeitos, os quais têm como referência categorias como o espaço e o tempo.

Comentando a esse respeito, Benevides (2008, p. 1000) explica que nesse processo o leitor “estabelece uma relação de sentido entre os enunciados existentes nos textos escritos que têm como referência o todo da interação verbal”. Por isso mesmo, um leitor profícuo se trata daquele sujeito que aprenderá a agenciar “com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2016, p. 27), ainda que a escola muitas vezes insista em fazê-la desse modo parecer.

E ainda de acordo com o que encontramos nos escritos bakhtinianos, as relações dialógicas compõem, ou melhor, dito, tecem a trama da vida; do mesmo modo que os galos atuam na tessitura do poema-tela *Tecendo o Amanhã*¹ de João Cabral de Melo Neto; pois, viver inevitavelmente é exercer participação no diálogo (BAKHTIN, 2003).

Nesse sentido, estabelecendo uma conexão entre esse ponto e a atividade leitora, notamos a relação de interação e dinamicidade que se instaura entre leitor e texto; mais que isso, se instaura um convite ao diálogo, ao colóquio propriamente bakhtiniano, quando este filósofo postula que interpretar é compreender e toda compreensão, sendo ativamente responsiva, precederá uma dada resposta, seja qual for a forma em que essa se manifeste. Logo, promover esse diálogo em sala é o trabalho do professor.

Dando prosseguimento, a segunda contribuição que nos interessa, também atrelada à concepção de leitura como atividade dialógica, é o espaço que se abre para o(s) outro(s) interlocutor(es) neste diálogo. A sala de aula transforma-se, então, em um espaço mais flexível, com uma organização hierárquica que busca a horizontalidade das relações e, portanto, estratégico para a promoção das vozes dos sujeitos-leitores, os quais são etiquetados com certa frequência como silentes, desinteressados ou ausentes nas atividades com o texto, seja ele literário ou não.

Jouve (2002), em concordância com os autores já citados e destacando ainda o papel cooperativo do leitor, nos chama a atenção para o fato de que a leitura, “longe

¹Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos (...) e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.”

de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário” (p. 61). Logo, o texto não traz sentidos prontos, antes ele pede ao leitor que colabore com ele e lhe faça perguntas pertinentes, e, para que isso aconteça, o aluno precisa contar com o auxílio fundamental do professor, um segundo leitor, que deve estar pronto a atuar como mediador.

Diante disso, a figura do professor, nesse cenário, objetiva garantir aos alunos as condições necessárias para que estes tenham encontros, não fortuitos, com a literatura de forma a explorá-la em suas inúmeras potencialidades. Assim, mais que incentivar os alunos ao ato de ler, numa espécie de leitura literária linear, informativa, meramente contemplativa, como quem se encontra diante de um monumento taciturno, em uma clara tentativa de simplificar a complexidade do ato leitor, o professor de literatura será um mentor no processo de letramento literário, uma vez que, por meio desse letramento, especialmente, tem-se acesso aos instrumentos que possibilitam os sujeitos-leitores a conhecerem e articularem proveitosamente o mundo que se faz por meio da linguagem (COSSON, 2016).

Abordando um pouco mais acerca do papel que cumpre o mediador, Barbosa e Barbosa (2013, p.10-11) explicam que este se trata de:

alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade’, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro (...) como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos.

Essas autoras apontam também que, ao se colocar entre o texto e o aluno, auxiliando a esse no processo de interação com aquele, a experiência estética vivenciada pelos sujeitos variará de acordo com a mediação que é realizada pelo professor. O que implica dizer que, a depender da natureza da mediação realizada pelo professor, o aluno poderá ou não alçar vôos por mares nunca dantes navegados.

Concordando com a voz de Geraldi (2013, p. 33), pontuamos, a esse respeito, que cada palavra configura-se como um verdadeiro “sulco que abre caminhos às sementes da compreensão responsiva e da interpretação criativa. A leitura é uma atividade produtiva”; e na labuta com esses sulcos entrará em atuação outro elemento: a voz do professor, o nosso leitor/mediador. Essa voz, independente de sua potência, entoará, conferindo corporeidade às palavras, de tal modo a significar juntamente com o enunciado escrito (GERALDI, 2013).

Logo, longe de ser percebida por meio de um pretenso revestimento de neutralidade, essa voz é mais um elemento catalisador na produção discursiva que se busca em sala de aula. E, ao que se refere ao uso da voz para a leitura mediada do texto literário, Oliveira (2010) nos ajuda a entender que existe uma grande diferença entre a leitura em voz alta (leitura oralizada), aquela que costumeiramente se faz do texto literário nas escolas, e a leitura interpretativa e performática, denominada por ela de leitura vocalizada.

A terceira contribuição que nos interessa, e não menos importante, trata-se da inseparabilidade existente entre língua e literatura ou linguística/literatura.

Apesar da separação dessas duas disciplinas na escola, devido à segmentação dos saberes escolares (MORIN, 2005), essa relação, muito discutida e investigada tanto em textos assinados por Bakhtin como também naqueles que temos como problemático no tocante à questão da autoria dos demais integrantes do Círculo, é, por assim dizer, um elemento basilar para a compreensão da linguagem dentro do campo dialógico do discurso.

Pensando acerca da relação acima mencionada, podemos ver essa conexão em exercício quando no trabalho com o texto literário atentamos para a indissociação existente entre o par: forma e conteúdo. Trazendo as palavras de Culler (1999), há que se observar “como o que é dito se relaciona com a maneira como é dito” (p. 32). Diante disso, Candido (1988), ao reconhecer a dependência entre essas partes, forma e conteúdo, ratifica que “a mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura seu efeito” (p. 179). São duas faces de uma mesma moeda. Desnecessário separá-las.

Dito de outra maneira, o conteúdo só atua por causa da forma e a forma, por sua vez, traz em si virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. Conforme Pareyson (1989), na arte, em seu momento de produção, forma e conteúdo nascem juntas; para a leitura isso implica que não deve haver separação dessas “duas naturezas”. Ou seja, na leitura do texto literário torna-se imprescindível não desconsiderar a essência através da forma, o aspecto formal no espiritual.

Isto posto, concordamos, então, que um ensino da literatura que atenta para as três características mencionadas, atreladas ao campo dialógico, bem como para a proposta de leitura mediada e vocalizada do texto literário, constitui-se como uma das mais profícuas formas de trabalho que o professor dispõe para levar o aluno ao contato com a literatura na escola. Por meio dela, o professor leitor/mediador além de colaborar para o resgate do prazer no exercício da leitura em sala de aula, favorece a instauração de um ambiente propício para o estabelecimento das relações dialógicas. Dessa forma, a um só tempo, prazer e diálogo são reconduzidos à escola por via do texto literário. Vejamos, então, na seção seguinte, como essa proposta pode ser abordada por meio de uma experiência prática em sala de aula.

3. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO LITERÁRIO: PROPOSTA DE TRABALHO

Como a nossa proposta, neste estudo, é trabalhar com o ensino fundamental, organizamos uma proposta de atividade lúdica e interativa, no entanto, nada impede que ela seja executada em outras turmas, como em turmas do ensino médio, por exemplo. O que vai diferenciar é a complexidade do texto ou, ainda, a maneira como ele será explorado. Nesse sentido, o primeiro passo é escolher os textos que serão trabalhados. Ressaltamos que vários gêneros podem ser explorados, microcontos, poesias, crônicas, e, inclusive, músicas.

Após a escolha dos textos, estes podem ser inseridos dentro de balões de assopro e fixados no quadro, como mostra a figura abaixo:

Imagem A (Balões de assopro fixados no quadro branco)

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Vale destacar que, para favorecer a interação e o diálogo, duas peças fundamentais para a fruição da leitura em sala de aula, antes da atividade é importante atentar para a disposição das cadeiras no ambiente, a organização em forma de círculo ou semicírculo favorece a horizontalidade da relação professor-aluno e, ainda, aluno-aluno.

Ademais, para que os alunos tenham uma experiência com as mais diversas possibilidades de leituras, ao vivenciarem essa atividade de modo mais significativo, propomos, que além dos balões com os textos, também seja construída uma caixa ou até mesmo um dado que traga consigo possíveis desafios de leitura. Nesta proposta, trouxemos o exemplo da caixa (imagem B), porque foi assim que fizemos em uma de nossas experiências.²

² Os resultados levantados farão parte de outro artigo, no qual discutiremos sobre o engajamento e a receptividade dos alunos em relação à atividade, bem como suas compreensões ativas. Aqui, o nosso objetivo é abordar, apenas, a proposta.

Imagem B (Caixa de desafios)

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Nesta caixa, é ideal que se coloquem cartões com propostas de leituras (imagem C) que se apresentem como desafios que devem ser cumpridos à medida que os balões forem estourados. De outro modo, podemos dizer que o que estamos propondo é o seguinte: Em dupla, os alunos escolherão um balão e o estourarão; neste balão terá um texto, supomos que seja uma poesia; após ter o texto em mãos, os alunos irão até a caixa e escolherão dois cartões que indicarão o desafio, ou seja, a maneira como o texto será lido. Isso significa que o mesmo texto será lido pela dupla de dois modos distintos.

Imagem C (desafios de leitura)

Fonte: Elaborada pelas autoras.



Como é possível observar, as propostas dos cartões são maneiras diferentes de ler o texto, tudo isso com objetivo de desautomatizar o olhar em relação ao texto abordado. Como sugestão, o desafio pode solicitar que o aluno leia o texto dando gargalhada, cantando, com voz de choro, sono, raiva etc. para desengessar a ideia de que os poemas, por exemplo, precisam ser lidos de maneira formal. Vale salientar, ainda, que é muito importante que o professor inicie a atividade cumprindo com um dos desafios tanto para estimular a participação do grupo na atividade quanto para que os alunos compreendam a proposta do trabalho.

Nesse contexto, é relevante, ainda, que o professor ressalte a importância da

performance no momento da leitura. Se o aluno recebe o desafio que solicita a leitura do texto imitando uma criança de dois anos, por exemplo, o professor pode propor que o aluno ajoelhe-se para aparentar a altura de uma criança, afinal de contas, a ideia é deixar a imaginação fluir, já que a natureza do texto literário nos permite isso.

Ademais, após o momento da leitura, é considerável, também, que o professor destaque a questão das possibilidades de construção de sentidos, bem como trabalhe na perspectiva dialógica bakhtiniana ressaltando as possibilidades de encontro com as vozes de outros textos por meio do exercício leitor. Em outros termos, o professor estaria instigando os alunos a perceberem as vozes alheias que vieram à tona no momento da leitura, afinal, é essa uma das premissas basilares do trabalho com o texto literário em uma perspectiva dialógica.

3.1 MAS COMO ESSA DISCUSSÃO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA SE DARIA NA PRÁTICA?

Consideremos como exemplo, o poema disposto abaixo: *O bicho* de Manuel Bandeira.

O BICHO

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa;
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

Imaginemos, então, que, na caixa dos desafios, um dos alunos tenha retirado a ficha que solicita que o poema seja lido com voz de choro e, o outro, a ficha que solicita que o poema seja lido com gargalhadas. Obviamente, apesar de tratar-se do mesmo texto, a construção de sentidos será percebida de maneira diferente pelos alunos.

Ressalta-se que uma das possibilidades de compreensão nos leva a afirmar que o poema trata de uma crítica social, no entanto, a leitura com voz de choro, pode transmitir a ideia de sofrimento enquanto a leitura com gargalhada pode transmitir a ideia de ironia. Nessa conjuntura, é importante abrir o espaço de discussão para que os próprios alunos exponham quais são as outras ideias que as duas leituras

podem evidenciar.

Nesse sentido, o professor pode suscitar algumas discussões a partir do resgate de outras vozes sociais, perguntando, por exemplo:

- Como seria esse pátio? (é interessante pedir para os alunos caracterizarem esse lugar, solicitando, inclusive, que eles relatem o possível cheiro do espaço.)
- Que outros lugares poderiam substituir o pátio nesse contexto?
- A sociedade poderia ser esse pátio?
- Será que essa comida é um alimento propriamente dito?
- O que seriam os detritos? Seria o lixo? Poderia ser outra coisa?
- Você conhece alguma situação verídica que se relaciona com o contexto do texto?

Além disso, o professor ainda poderia chamar atenção para a construção do poema, a forma linguística que ele assume por meio da seleção lexical estabelecida pelo escritor. Como é possível visualizar no recorte abaixo, há uma gradação em que o homem acaba aparecendo em uma última instância, apresentado como se fosse inferior ao rato, e, ao final, caracterizado como algo menor que os próprios detritos do pátio.

*O bicho não era um “cão”, Não era um “gato”,
Não era um “rato”,
O bicho, meu Deus, era um “homem”.*

Ademais, deve-se atentar, ainda, numa análise mais minuciosa, que a repetição da expressão negativa “Não era”, além de gerar um efeito de curiosidade e indagação por parte do leitor que ouve a vocalização deste poema acerca de quem se trata na descrição; colabora para a curva crescente do tom dramático na voz do narrador que, em choque, presencia a miserável sequência da cena. Aqui, o que o professor mediador estará fazendo é verdadeiramente pondo em evidência a relação viva entre o par forma-conteúdo, uma ação essencial para o desenvolvimento de um trabalho profícuo na aula de literatura que respeita a natureza do texto literário.

Assim, o professor não apenas poderia, mas deveria destacar que a escolha feita pelo autor acerca de cada uma das palavras postas na construção do poema não se deram ao acaso, mas assume um lugar estratégico para a produção de uma determinada gama de sentidos, os quais não são estáticos ou acabados, mas, no processo da leitura, no contato com a palavra da turma, suscitam outros sentidos que modificarão inevitavelmente o texto. É o entendimento que o trabalho com a leitura do texto literário, mas não apenas com ele, pode ser associado ao brincar, ao desmontar de um brinquedo. E, nessa ludicidade, possibilitada pela leitura da palavra, reside também o gozo do texto.

É importante destacar que essa discussão permitirá, ainda, ao professor perceber a compreensão responsiva ativa do aluno leitor e da turma em geral em relação ao texto nas diferentes leituras, além de instigar, por meio da perspectiva dialógica, o olhar reflexivo do aluno para o texto literário, desconstruindo, assim, a perspectiva de um trabalho engessado, por meio do qual, o encontro com o texto em sala, muitas vezes, nada diz ao aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o texto em sala de aula precisa ir além do reconhecimento das características de um dado gênero textual e além de atividades que levam o aluno a buscar respostas óbvias no corpo do texto, visto que práticas como essa engessam o olhar do aluno para as possibilidades de construção de sentidos.

Diante disso é que propomos o trabalho com o texto a partir de uma perspectiva dialógica, para que o aluno tenha a oportunidade de (re) construir os sentidos trazendo à tona suas experiências sociais e conhecimentos de mundo. Nesse contexto, não podemos deixar de destacar o papel do professor nesse processo, já que ele deve, pelo menos em um primeiro momento, ser o mediador dessa proposta em sala de aula.

Ressaltamos a figura do professor mediador em um primeiro momento, porque em situações posteriores, o professor pode propor que os próprios alunos assumam atitude responsiva em relação ao trabalho com o texto no ambiente de sala de aula, instigando-os a construírem possibilidades de perguntas para que a própria turma discuta; prática que, conseqüentemente, dará autonomia ao aluno.

Por fim, reiteramos que a sala de aula deve ser o espaço propício para o encontro com o(s) outro(s) no texto, para a pluralidade da interação discursiva. Ou seja, na aula de literatura, a leitura a ser realizada deve constituir-se de fato como um convite ao provocativo, mas sempre inconcluso diálogo.

Referências

BARBOSA, Juliana Bertucci e BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostóievski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo:Contexto, 2016.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Becca, 1999.

DIAS, Janainna Alves de Freitas Rocha; MENEZES, Tadna Simone Azevedo Ralile. **Reflexões sobre o ensino da literatura na sala de aula: entraves e possibilidades** XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.
Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/06/007.pdf. Acesso em junho de 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura e mediação**. In: BARBOSA, Juliana Bertucci e BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

MORIN, Edgar. Os desafios. In: **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura**. Signotica (UFG), v. 22, p.277-307, 2010.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina. ROSING, Tania M. K. (Ogs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2016.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TINOCO, Robson Coelho. **Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura**. In: DAVI, M. et. al. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

Para citar este artigo

FRANÇA, I. R. R.; RÊGO, F. R. (Re) descobrindo as possibilidades de leitura no ensino da Literatura. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 529-541.

As autoras

ISLANE RAFAELLE RODRIGUES FRANÇA é graduada em letras com habilitação em Língua Portuguesa (UFAL), Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL) e integrante do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (UFAL).

FRANSUELLY RAIMUNDO RÊGO é graduada em letras com habilitação em Língua Espanhola (UFAL), Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFAL), doutoranda do citado programa de Pós-graduação e integrante do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (UFAL).