

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: MÉTODO CRIATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA CAROLINA BORGES DE AGOSTINI*

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Assis, SP, Brasil.

Recebido em: 1º jun. 2023. Aprovado em: 2 jul. 2023.

Como citar este artigo: AGOSTINI, A. C. B. de. A formação do leitor literário: método criativo no Ensino Fundamental. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 23, n. 2, p. 160-177, maio/ago. 2023. doi: 10.5935/cadernosletras.v23n2p160-177

Resumo

O presente artigo decorre de um trabalho que investiga de que forma é constituída a formação do leitor literário no âmbito da Educação Básica com alunos do 9º ano do ensino regular. Tem por objetivo problematizar os sentidos de um texto literário a partir de sequência didática que tem como objeto de gatilho a leitura de um texto imagético, *Rosa*, de Odilon Moraes. A elaboração do esquema de estruturação baseia-se em Rildo Cosson, e Bordini e Aguiar, consoante a ponderações de outros autores, que são acionadas no intuito de discutir, bem como de explorar, as maneiras de se fazer a leitura literária na escola. Dessa

* E-mail: acb.agostini@unesp.br
 <https://orcid.org/0009-0000-7716-0799>

forma, chega-se à conclusão de que a proposta aponta para direções viáveis de atuação no âmbito do letramento literário.

Palavras-chave

Letramento literário. Leitura. Método criativo.

INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas neste artigo são parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Assis, na área de Linguagens e Letramento. O espaço em que a pesquisa prática se situa é o de uma escola de Ensino Fundamental, localizada no interior de São Paulo, lócus em que a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa. Objetiva-se, nesse contexto, problematizar o processo de formação do leitor literário no âmbito da Educação Básica com alunos do 9º ano do ensino regular, para os quais foram propostas atividades de leitura literária. Discutem-se, ainda, as experiências que foram incorporadas pelos alunos em sala de aula.

O presente artigo procura demonstrar como podem ser trabalhados os sentidos de um texto literário por meio do uso de uma sequência didática, que se fez necessária após uma experiência de leitura de um texto imagético, levando-se em consideração a apropriação dos elementos de uma leitura literária. Tais aspectos são discutidos tendo por base um processo educacional para o qual foi utilizado o livro *Rosa*, de Odilon Moraes, e o conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, como material de gatilho para o desenvolvimento e ampliação da compreensão cultural, histórica e social dos alunos por meio do método criativo (Bordini; Aguiar, 1988), bem como para as questões levantadas na investigação.

Procurando entender em que medida um leitor literário precisa ser educado e como se pode fazer a sistematização da leitura literária na escola, a despeito do pouco tempo destinado ao tratamento da matéria nos currículos, os trajetos da pesquisa são traçados com base em alguns questionamentos iniciais.

Entende-se, com Cosson (2019), que uma leitura se inicia com uma pergunta dirigida ao texto, independentemente do propósito dessa pergunta: seja para desviar a atenção, comover, desafiar, fazer esquecer, fazer lembrar, identificar ou compartilhar. Considerando recorrente a apatia dos alunos no ambiente escolar, surge a necessidade de reflexão acerca do que faz o indivíduo seguir na decifração do texto a partir daquela pergunta inicial: O que o faz desistir do texto por achá-lo hermético? O que o faz querer ir a fundo e descobrir os sentidos não evidentes dessa leitura? Como é mantido e aprofundado o interesse pela obra? É possível a fruição de uma leitura a partir de um exercício de análise? Quais textos ler em sala de aula?

Aos professores é comum impor-se o desafio de expandir a gama de experiências do indivíduo de forma que ele carregue para a vida e para além dos muros da escola a atividade leitora, já que a vivência da experiência literária não apenas nos proporciona conhecimento sobre a vida por meio da experiência de outras pessoas, mas também nos permite experimentar essas vivências de maneira empírica (Cosson, 2021).

Com vistas à exploração do letramento literário e do método criativo, como artifício de entretenimento, reflexão, crítica e transformação de mundo, este estudo apoia-se nos pressupostos de Cosson (2019, 2021) e Bordini e Aguiar (1988). Para Cosson (2021), a base primordial do letramento literário é a criação de uma comunidade de leitores. Essa comunidade é responsável por fornecer um conjunto de conhecimentos e uma base cultural na qual o leitor possa se apoiar e construir sua compreensão do mundo e de si mesmo. Para Bordini e Aguiar (1988), a escolha de uma abordagem metodológica para o ensino da literatura está intimamente relacionada à visão do professor em relação ao tipo de leitor que pretende formar.

Tomada dessa perspectiva, a leitura literária torna-se uma prática significativa não apenas para alunos, mas também para a comunidade de que fazem parte, porque tem como base a própria essência da literatura, sua potencialidade de auxiliar o indivíduo a expressar diferentes universos de sentido e de compreender a própria identidade (Cosson, 2021).

O LEITOR E A LEITURA LITERÁRIA

Muito se tem falado sobre a formação de leitores e sua importância na construção social. A valorização da literatura e da prática da leitura é lugar-comum

na sociedade. Não obstante, reconhece-se que muitas crianças são estimuladas por adultos – como pais, professores e outras figuras de autoridade – que, na realidade, não são leitores dos clássicos que costumam enaltecê-los e não possuem real interesse pela literatura (Azevedo, 2004). O que é, de fato, ser um leitor? Para Azevedo (2004, p. 1-2),

De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir dos diferentes tipos de livros, das diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento.

Foucambert (1994) vai mais além e afirma que ser um leitor é ter o desejo de entender o que se passa na mente do outro, a fim de compreender mais profundamente o que acontece na própria mente, aprimorando assim a própria compreensão do mundo. A leitura é, dessa forma, um processo que requer participação ativa do leitor. É fundamental que ele se envolva ativamente na construção de significados do texto e não se restrinja a aceitar, sem resistências, receber a mensagem do conteúdo escrito.

Desse modo, é o leitor que tem o papel fundamental na construção do significado da obra, preenchendo as lacunas com base em sua bagagem de vida e experiência de leitura. Isso acontece principalmente em obras literárias, porque elas, embora concedam sinais, evidências a serem seguidas pelo leitor, também deixam brechas, lacunas em branco, que precisam ser preenchidas com base nas próprias vivências do leitor, suas interpretações e reflexões, o que exige que esse leitor provoque seu imaginário e use sua própria perspectiva para encadear seu contato com o texto (Aguiar, 2013).

Para Azevedo (2004), é imprescindível destacar que, para fortalecer um indivíduo como leitor, é essencial que exista uma espécie de conexão entre a pessoa e o texto, amparada na satisfação, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. Além disso, é essencial que haja empenho, por parte do leitor, nesse processo, e essa persistência se torna justificável e válida graças à conexão estabelecida com a obra literária.

Considerando-se que não lemos apenas textos verbais, mas também imagens, contextos, expressões, situações, comportamentos, gestos, enfim, lemos o mundo e as pessoas, não cabe, no exercício reflexivo sobre o que seja leitura, reduzir esse complexo processo à mera decodificação de letras e palavras. É preciso questionar-se sobre quais as características do ato de ler que acabam por fornecer ao sujeito a possibilidade de expansão do horizonte, compartilhamento de sentidos. Ler é também um ato social, histórico, cultural. Quem lê procura respostas, elabora perguntas, relaciona mundos e experiências. Portanto, existe uma intenção a ser restabelecida no texto por um indivíduo que é cultural e produz, pois o leitor não é estático. A leitura do texto só acontece porque existe um sentido.

De acordo com Lopes, Barbosa Jr. e Martins (2022), afirmar a leitura literária como uma experiência implica considerá-la como possuidora de um potencial transformador que não é facilmente encontrado nos demais tipos de leitura. Segundo Cabral (2006), a leitura literária pressupõe a possibilidade de fazer com que o sujeito se interrogue e interroge o mundo, estranhando-se e estranhando-o, não dissociando o significado e o sentido do texto do sentimento perturbador que ele pode provocar.

Por outro lado, Almeida (2014) e Freire (2008) destacam a importância da leitura literária como experiência que permite ao leitor interrogar-se sobre si e sobre o mundo. A experiência de leitura de textos literários pode ser alcançada quando o leitor se dispõe a estabelecer uma relação dialógica entre suas próprias vivências pessoais e as estruturas proporcionadas pelo próprio texto (Lopes; Barbosa Jr.; Martins, 2022).

[...] o leitor competente produz sentidos e não apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura (Fuza; Ohusch; Menegassi, 2011, p. 495).

Conforme ressalta Azeredo (2007, p. 81), “não lemos apenas para nos informar, ainda que possamos considerar esta uma função social da leitura, decisiva na nossa autoconstrução como cidadãos. Lemos também para nos formar e para nos transformar”. Em concordância, Longo (2020, p. 81-82) destaca que:

Embora essa função (trans)formadora possa ser alcançada a partir da experiência de leitura de uma grande variedade de textos e gêneros, da perspectiva que aqui nos colocamos, é a leitura do texto literário que merecerá nossa atenção, pelo seu caráter universal, atemporal e por isso humanizador.

Bordini e Aguiar (1988) reiteram que, quando o leitor decifra um texto, ele estabelece conexões com manifestações socioculturais que podem estar longe no tempo e no espaço, portanto:

A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum de linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro (Bordini; Aguiar, 1988, p. 9-10).

É por tudo isso que o processo de formação de leitores não pode se construir simplesmente sobre as bases de uma mera decodificação da letra. Cresce, assim, a importância de reflexões que visem à criação de propostas efetivas, que tomem a sala de aula como espaço privilegiado para o letramento literário dos cidadãos.

A EDUCAÇÃO DO LEITOR E A FORMAÇÃO DO GOSTO

Vera Teixeira de Aguiar (2013, p. 153) afirma que o “[...] leitor não é mero receptor de uma mensagem acabada [...]”. O desenvolvimento da leitura implica uma atuação protagonista desse leitor, uma vez que afeta a elaboração da consciência, na medida em que integra os espaços textuais conforme suas vivências literárias e experiência de vida. A leitura depende de quem ele é no momento em que lê. Por esse motivo, a mesma leitura, do mesmo texto, pode ser feita diversas vezes em diferentes momentos da vida, sendo atribuídos sentidos diferentes em cada um desses momentos, porque “cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de

experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros [...]” (Aguiar, 2013, p. 154).

Uma das razões que leva as pessoas a gostarem de ler literatura é porque a literatura nada mais é do que uma elaboração da experiência, do vivido. “[...] Os textos de ficção vêm suprir seu desejo de evasão e/ou desafio” (Aguiar, 2013, p. 159). Lê-se literatura para saber como se vive.

Ensinar a ler é atuar na formação do gosto de alunos e professores através da leitura – de fato e constante – de uma diversidade de configurações textuais, com ênfase no texto literário, para cuja seleção o critério é o desejo de conhecer para julgar, visando à crescente autonomia do leitor (Magnani, 2018, p. 56).

Curiosidade, de acordo com o *Dicionário Escolar Latino-Português* (1962), vem do latim *curiositas*, que significa desejo de conhecer, investigação cuidadosa, empenho de se informar. A curiosidade é um sentimento inerente ao homem, e esse sentimento movimenta o indivíduo. O estímulo da curiosidade é capaz de provocar no sujeito sentimento de busca e fazê-lo querer descobrir de que forma aquilo consegue preencher seus vazios. L’Ecuyer (2016) afirma que é a curiosidade que provoca o interesse das pessoas.

Magnani (2018) acentua a importância da atuação da escola na formação do gosto por meio da leitura e pela leitura, principalmente e essencialmente a leitura literária, uma vez que se acredita na constituição do gosto como maneira de estimular o interesse do indivíduo que lê para se edificar como leitor. A dinâmica de construção do indivíduo leitor pode ser compreendida como possível e incerta.

A partir de pressupostos de Perrone-Moisés (1984), Magnani (2018, p. 58) explica que, diante das interrupções e da multiplicidade de modelos, a procura do que é maior e necessário, do discernimento, da capacidade de diferenciar e de fazer escolhas entre o que é pseudocontentamento, passageiro, irrelevante e o que sobrevive para uso e finalidade “pode ser sempre fruído e presentificado valorativamente como historicidade que, ao mesmo tempo, permanece e renasce sempre diversa na provisoriedade de cada leitura”.

Para Magnani (2018, p. 58), o gosto é formado na relação de troca que se pode estabelecer entre sujeitos, na forma de consequência de um trabalho com o diverso e, portanto, “uma faculdade social constituída e aprendida”.

Tanto é assim que, independentemente da escola e anteriormente à passagem por essa instituição, o gosto de professores e alunos é formado e enformado pela indústria cultural, e aquilo de que esses leitores dizem “gostar” já é resultado de aprendizagem a partir da exposição a e do consumo de um padrão de gosto, cuja tomada de decisão entre qualidades e valores foi previamente realizada por outros, com base em suas próprias necessidades e interesses, ainda que apresentado como critério objetivo e verificável de verdade (Magnani, 2018, p. 57-58).

Em “Os elementos da leitura”, capítulo elaborado por Rildo Cosson (2019) no livro *Círculo de leitura e letramento literário*, o autor pontua que no processo do ato da leitura existem componentes elementares que estão, de alguma forma, nas muitas teorias que envolvem a prática. Entretanto, existem diversas concepções em torno das definições e objetivos de uma leitura. Por esse motivo, esses componentes tomam graus de importância diferentes na hora da leitura, assim variando de acordo com a concepção considerada.

[...] uma história da leitura se preocupa usualmente com o contexto, representado pela circulação dos textos ou pelos hábitos sociais dos leitores, enquanto a psicolinguística se ocupa preferencialmente do leitor ou do processo cognitivo da leitura, pode-se estabelecer um percurso quase que cronológico para o posicionamento de cada elemento no circuito da leitura (Cosson, 2019, p. 37).

O leitor em formação precisa ser educado. A simples leitura decodificada do texto não tem capacidade de estruturar o leitor competente. É necessária a sistematização que educa e leva ao letramento literário. A leitura de textos literários precisa ser uma prática significativa não apenas para ele, mas para a comunidade que o abriga.

Em linha com Magnani (2018), o que imprime em um texto suas características únicas e próprias, ajudando o leitor a identificar e a produzir questões para esse texto/objeto único e expressivo, são as características que o constituem, tais como:

[...] por que, para quê, quem, para quem, quando, onde, o que e como se escreve. Desse ponto de vista, não se pode subordinar a configuração textual à arbitrariedade do leitor, reduzindo a leitura à abordagem de aspectos isolados dessa configuração (Magnani, 2018, p. 60).

A SELEÇÃO DE LIVROS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

No Ensino Fundamental, a literatura abrange um largo repertório de textos.

Aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo (Cosson, 2021, p. 21).

Cosson (2021) afirma que essa separação acaba por aumentar a lacuna que existe entre as publicações de literatura para adultos e a de obras da literatura infantojuvenil, deixando claro como indivíduos que consomem literatura para crianças não se tornaram indivíduos que consomem literatura para adultos, “[...] como se, uma vez ‘formado’ o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida” (Cosson, 2021, p. 21).

A escolha dos livros literários a serem trabalhados em sala de aula é um passo importante no processo de consolidação do letramento literário. A literatura é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, oferece *insights* valiosos sobre a história, a cultura e a sociedade. No entanto, no espaço escolar, outras questões são levadas em conta durante a escolha da obra, conseqüentemente, a apuração da seleção dos textos adequados pode ser uma tarefa desafiadora para o professor. De acordo com Cosson (2021), entre os princípios de seleção, estão:

[...] programas que determinam a seleção de textos de acordo com fins educacionais [...] legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem [...] condições oferecidas para a leitura literária na escola [...], decerto o mais determinante dos fatores, trata-se do cabedal de leituras do professor (Cosson, 2021, p. 32).

Afinal, a escolha de livros literários para a educação deve levar em consideração a idade? O nível de desenvolvimento dos alunos, o objetivo educacional, a relevância cultural e social, a qualidade da escrita, a diversidade e inclusão, o envolvimento dos alunos no processo de seleção? “Como se pode selecionar os livros para o letramento literário? Até pouco tempo atrás, essa questão era relativamente fácil de responder. O professor precisava apenas seguir o cânone [...]” (Cosson, 2021, p. 32). É comum seguir a direção que

defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos, já que não se pode abandonar o cânone na busca pelo letramento literário, pois, embora traga preconceitos, também faz parte da identidade cultural e é necessário dialogar com essa herança, a fim de alcançar a maturidade de leitor, ainda que seja para recusá-la, reformá-la ou ampliá-la.

Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (Cosson, 2021, p. 35).

Não se trata apenas de ler o texto. A obra precisa ter potencial para que, por meio dela, o leitor seja capaz de ampliar sua visão de mundo. Não é qualquer texto que pode levar o aluno a experienciar a impressão de viver uma transformação durante a leitura. São os bons textos que provocam a imaginação. Por isso, são necessárias ferramentas para explorar a simbologia, a dialogia com outras histórias, as cores e as narrativas em movimento.

Uma leitura que auxilie os leitores crianças/adolescentes na projeção do adulto que desejam ser não pode deixar de considerar as metáforas que a obra traz, as riquezas estéticas e as potencialidades do livro para a construção desse leitor em formação. Assim, cabe ao professor “[...] verificar em que medida ela [a leitura] permite ao leitor infantil identificar o universo de referência do livro” (Cademartori, 2010, p. 23).

Cademartori (2010) sinaliza que, ao investigar um livro, é importante perguntar sobre o universo de referência presente no texto. É preciso indagar se esse universo apenas constata o que o leitor em potencial já sabe, sem apresentar nada de novo, ou se vai adiante e permite que a criança amplie suas expectativas e referências, alcançando novas informações e conceitos.

Na avaliação de uma obra literária, é frutífero considerar se a representação do mundo criada pelo autor na obra permite que o leitor amplie sua compreensão e prenuncie novas experiências existenciais. Essa avaliação possibilita que se vá além dos lugares-comuns e padrões já conhecidos. Para avaliar esse elemento, é só se questionar se o modelo de mundo construído na obra possibilita ao leitor vislumbrar novas possibilidades de vida que ainda não foram experimentadas (Cademartori, 2010). Desse modo, baseada em Cosson (2021),

a proposta que aqui se discute é integrar os critérios de seleção de textos de maneira síncrona no letramento literário. Não basta escolher um bom livro. Depois da escolha, vem a necessidade de trabalhá-lo apropriadamente no ambiente escolar. Está claro que simplesmente ordenar que os estudantes leiam não é suficiente.

Guimarães (2018) ressalta que, de maneira geral, a literatura é frequentemente pressionada a cumprir uma função específica ou ter uma utilidade prática. No entanto, a literatura infantil é uma das mais afetadas por esse desafio. Muitos acreditam que a literatura infantil existe apenas para formar futuros leitores e, ainda mais problemático, para moldar a moralidade e a ética desses leitores. Todavia, trabalhar a dita literatura infantil com os alunos mais velhos nos traz possibilidades interessantes, como será relatado na próxima seção, que traz discussões sobre o resultado de uma intervenção que se deu em decorrência de uma visita habitual à biblioteca da escola por alunos do Ensino Fundamental.

ABORDAGEM SISTEMÁTICA: O MÉTODO CRIATIVO EM AÇÃO

Priorizamos, para o desenvolvimento do trabalho conduzido em sala de aula, a aplicação do método criativo de Bordini e Aguiar (1988). As autoras definem que o método criativo é comumente relacionado a atividades que envolvam arte, como artes cênicas, artes plásticas, música e literatura, ou habilidades manuais, mas, na verdade, é uma capacidade que se aplica a todas as áreas da vida humana. A criatividade não é apenas uma forma de entretenimento, mas pode ser transformada em uma fonte de aprendizado quando é abordada de maneira planejada.

Esclarecendo a parte técnica das etapas do desenvolvimento do método, as autoras explicam que, para alcançar o objetivo, é necessário começar com a observação cuidadosa do mundo real, procurando por pistas que possam estar relacionadas à percepção de uma falta. Conforme entramos em contato com os fenômenos naturais ou culturais, podemos perceber que é possível organizá-los a fim de preencher a necessidade notada no início do processo. Essa noção surge tanto das necessidades pessoais do indivíduo quanto dos sinais que o mundo ao seu redor apresenta como resposta.

O método criativo apresenta a vantagem de encarar o aluno como indivíduo e ser social simultaneamente, sem atrofiar sua sensibilidade nem supervalorizar sua capacidade de raciocínio lógico[...]. A ideia de projeto criativo acarreta, para a ação educacional, a tarefa de incitar à transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criticamente ante à realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha (Bordini; Aguiar, 1988, p. 71).

As autoras dividem o método criativo em seis etapas:

- 1) Constatação de uma carência.
- 2) Coleta desordenada de dados.
- 3) Elaboração interna dos dados.
- 4) Constituição do projeto criador.
- 5) Elaboração de material.
- 6) Divulgação do trabalho (Bordini; Aguiar, 1988, p. 71).

Em se tratando da experiência com alunos do 9º ano, a situação que levou à constatação da carência surgiu durante uma visita à biblioteca da escola, oportunidade em que os alunos analisavam minuciosamente a prateleira de livros imagéticos, na intenção de encontrar uma leitura simples e rápida.

Nessa ocasião, depararam-se com o livro *Rosa*, de Odilon Moraes. Ao folheá-lo, os alunos, que até então buscavam facilidade por meio da leitura de um livro de imagens, descobriram que a lacuna na sua capacidade leitora era maior do que pensavam, pois a dificuldade não se devia à preguiça de ler, como habitualmente eles justificam. O fato de o livro ser classificado como infantil gerou inquietação em adolescentes “com preguiça de ler”. Cosson (2021) diz que crescemos como leitores quando somos desafiados. Assim, diante da mobilização dos alunos em relação à obra, a professora viu a situação como uma frutífera oportunidade para desenvolver um trabalho sobre leitura.

O livro *Rosa* faz referência e homenageia Guimarães Rosa, autor do conto “A terceira margem do rio”, com o qual a obra estabelece uma clara relação intertextual. Assim, o livro não apenas dialoga com o conto roseano, mas também busca reconciliar o leitor com o final em aberto da obra. Cada elemento de *Rosa* é, assim, uma parte importante para a decifração e interpretação da obra.

Entendemos, com Cosson (2019, p. 38), que “ler é construir o sentido do texto”. O autor explica que, quando falta um dos elementos essenciais, o circuito não pode ser concluído e o processo de leitura pode falhar. Com a

intenção de não perder a oportunidade, levamos o livro *Rosa* para leitura em sala de aula durante o desenvolvimento de uma atividade de primeira leitura.

Os alunos levantaram possibilidades de interpretação e muitos questionamentos. Apesar de toda a condução da leitura, não tivemos êxito na atividade. A classe continuou perdida e inquieta. Os alunos continuaram a indagar por que não conseguiam entender um livro aparentemente infantil se já sabiam ler. Destaca-se que se tratava de uma sala de 9º ano, considerada produtiva, engajada, com notas boas e alunos, por vezes, interessados.

A partir dessa experiência, foi desenvolvido um trabalho com a turma, estruturado em forma de uma sequência didática elaborada com base nas propostas de Rildo Cosson (2021) e seguindo o fluxo do método criativo de Bordini e Aguiar (1988). O percurso contou com 13 etapas – divididas em motivação, introdução, leitura e interpretação – e teve duração de um mês. A seguir, descrevem-se sumariamente as atividades realizadas e os resultados obtidos.

Motivação. Nessa etapa, o professor prepara o aluno para entrar no texto. Segundo Cosson (2021), a inserção de um texto dentro do seu contexto determina quanto a leitura será enriquecida com os elementos extratextuais.

1. Leitura do livro *Rosa*, de Odilon Moraes, em sala de aula, com interpretação livre, deixando os alunos utilizarem toda a bagagem acumulada até o momento, inclusive no manuseio do livro.

Introdução. O essencial é passar as informações básicas sobre o autor e, se possível, ligá-las ao texto. A apresentação física da obra também é determinante por ser o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa e de todos os outros elementos que introduzem a obra (Cosson, 2021).

2. Atividade de apontamento dos elementos da leitura que estão despercebidos aos olhos dos leitores, como texto, contexto e intertexto.
3. Pesquisa sobre o significado e o contexto de escolha do próprio nome. Em aula posterior, os alunos, organizados em círculo, recebem uma rosa que é passada de mão em mão enquanto, ao fundo, toca a música “A terceira margem do rio”, de Milton Nascimento e Caetano Veloso. Quando a música é pausada, o aluno conta a história do seu nome aos colegas.
4. Observação do livro *Rosa* com olhar voltado ao desdobramento do diálogo entre obra e leitor: “Qual a motivação do nome do personagem Rosa e como esse nome contribui para a interpretação do livro *Rosa*? Quem é o autor da obra e em que contexto ele decidiu escrever? É recomendado

revelar como Odilon entrelaçou sua vivência da paternidade com o enredo de Guimarães Rosa, ao mesmo tempo que traça um paralelo quando o texto faz menções explícitas à obra do romancista. É importante a apresentação do objeto livro, capa, contracapa, epígrafe, análise do texto escrito, da imagética, do autor e de seu contexto.

Leitura e interpretação. Segundo Cosson (2021), a interpretação é realizada por meio de quem somos no instante da leitura, ou seja, “a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno” (Cosson, 2021, p. 65). Na escola, é essencial o compartilhamento da interpretação, assim como a ampliação dos sentidos construídos individualmente, pois, por meio dos compartilhamentos, os leitores ganham consciência de que são parte de um coletivo e que esse coletivo nutre e desenvolve seus campos de leitura: “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão de uma forma explícita, permitindo um diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, 2021, p. 68).

5. Registro das impressões, características e fragmentos da obra em um caderno dedicado a essa finalidade.
6. Como resultado da coleta realizada anteriormente, novas carências são reveladas, como conhecer o conto que inspirou o livro de Odilon Moraes. Nessa etapa, os alunos têm o primeiro contato com a obra de Guimarães Rosa.
7. Como esperado, os alunos encontram obstáculos na leitura. É imprescindível enfatizar que as dificuldades não são problemas desde que se busquem soluções que supram as lacunas. É indispensável garantir o desenvolvimento gradativo do desvendamento do conto e, para tal, é essencial refletir sobre todas as opções de compreensão que emergem ao longo da atividade. Os alunos registram em caderno específico trechos que lhe chamam a atenção.
8. Releitura de *Rosa*, levando em consideração a análise do conto “A terceira margem do rio” e do contexto em que ele foi criado. Em seguida, identificar as conexões existentes entre o conto de Guimarães Rosa e a obra em questão, bem como as discrepâncias entre eles.
9. Autobiografia: os alunos destacam um episódio de suas vidas e o relacionam a um episódio do conto ou do livro. Pode envolver semelhanças ou

diferenças. O aluno também pode dizer o que faria se estivesse vivendo tal situação ou pode aconselhar o personagem, tomando o lugar de amigo ou membro da família. O traço comum dessa atividade é a conexão que o leitor faz entre o texto e sua vida.

10. Final contrário: Após a leitura de “A terceira margem do rio” e considerando o final aberto da obra e os vários vazios que a compõem, a turma é dividida em dois grupos iguais. Ambos receberão a tarefa de continuar o conto, dando um final para ele. Enquanto o grupo 1 fica responsável por um final feliz, o grupo 2 fica responsável pelo final triste.
11. Elaboração de coletânea com os finais produzidos pelos alunos.
12. Elaboração e adaptação da obra “A terceira margem do rio” em teatro de sombras (Resultado disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WAOgl0adqJY&t=22s>).
13. Apresentação do espetáculo à comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma atividade que envolve a interação entre o leitor e o texto. Durante o ato de ler, o leitor se envolve com o texto, interpretando-o e compreendendo-o com base em sua própria experiência e conhecimento. Portanto, é um processo ativo, em que o leitor usa suas habilidades de decodificação, compreensão, análise e síntese para extrair significado do texto. Em outras palavras, a leitura é um processo dinâmico em que o leitor e o texto estão em constante interação e diálogo. “Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto” (Cosson, 2019, p. 41).

Toda reflexão aqui empreendida sobre a necessidade de a escola voltar-se para o letramento literário também coloca em cena a importância da formação de professores leitores como condição para uma mudança estrutural nesse processo. Nas palavras de Lajolo (2018), muitos brasileiros, os quais somam mais de 200 milhões de pessoas com idade e escolaridade adequadas, deveriam ter acesso a bibliotecas e outras instituições similares, mas, por diversas razões, acabam não usufruindo desses recursos.

De igual modo, há ainda aqueles que, simplesmente, desvinculados das condições, sejam elas favoráveis ou não, apenas não estão interessados em

discutir ou se envolver com literatura. A autora provoca: “Como é que fica quem não está a fim? Não fica..., mas, poxa, se não está a fim, não vá ser professor nem professora, que não dá certo!” (Lajolo, 2018, p. 20).

Partindo da provocação de Lajolo (2018) e da observação da postura de professores não leitores, atuando em sala de aula e tentando formar leitores competentes, temos a dimensão do papel do professor na formação do leitor literário. Ferreira (2009) diz que, ao trabalhar com a leitura, o mediador tem um papel fundamental na busca por questionamentos acerca dos vínculos ideológicos presentes nas manifestações artísticas e no desvelamento dos processos de dominação a que o jovem leitor pode estar submetido. Por meio desse processo, o mediador auxilia no processo de emancipação do leitor, incentivando-o a desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo à sua volta. Cresce, assim, a importância de iniciativas que visem à melhoria na capacitação de professores de Língua Portuguesa, por meio de reflexões que busquem alinhar teorias acadêmicas a práticas escolares, como a que se procurou desenvolver neste artigo.

The formation of the literary reader: creative method in elementary school

Abstract

This current article stems from a work that investigates how the formation of the literary reader is constituted in the scope of basic education with students of the ninth grade of regular education. It aims to problematize the meanings of a literary text from a didactic sequence that has as its trigger object the reading of an imagery text, *Rosa*, by Odilon Moraes. The elaboration of the structuring scheme is based on Rildo Cosson and Bordini and Aguiar, according to the considerations of other authors, who are triggered in order to discuss, as well as to explore the ways of doing literary reading in school. Thus, it is concluded that the proposal points to viable directions of action in the context of literary literacy.

Keywords

Literary literacy. Reading. Creative method.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In: FALEIROS, R. J.; REZENDE, N. L.; DALVI, M. A. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 153-61.
- ALMEIDA, L. P. de. A experiência total da leitura literária. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 66, n. 2, p. 143-158, 2014.
- AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: PubliFolha, 2007.
- AZEVEDO, R. A formação do leitor e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.
- BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORGES, C. *Teatro de sombras: A terceira margem do rio 9º A*. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WAOGl0adqJY&t=22s>.
- CABRAL, M. *Encontros que nos movem: a leitura como experiência inventiva*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos - v. 163).
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- DICIONÁRIO ESCOLAR LATINO-PORTUGUÊS. *Curiositas*. Campanha Nacional de Material de Ensino. Departamento Nacional de Educação. 1962. Disponível em: <https://www.dicionariolatino.com/>. Acesso em: 1º jul. 2023.
- FERREIRA, E. A. G. R. A leitura dialógica como elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: SOUZA, R. J. de. (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 69-96.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, J. C. Literatura e psicologia: a constituição subjetiva por meio da leitura como experiência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 60, n. 2, p. 2-9, 2008.
- FUZA, Â.; OHUSCHI, M.; MENEGASSI, R. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Revista Linguagem & Ensino*, Universidade Federal de Pelotas, v. 14, n. 2, p. 478-501, 2011.
- GUIMARÃES, A. L. L. *Mas este livro é para criança? “Rosa” e a terceira margem do livro ilustrado*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Arte, Cultura e Educação) – Faculdade de Conchas (Facon), Polo Casa Tombada, Conchas, 2018.

L'ECUYER, C. Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação. Barcelona: Fons Sapientiae, 2016.

LAJOLO, M. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Unesp, 2018.

LONGO, G. Cultura clássica na sala de aula: contribuições para o ensino da leitura. In: FERREIRA, E. A. P. G. R.; RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. (org.). *Novas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa: diálogos entre escola e universidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 77-91.

LOPES, M.; BARBOSA JR., F. W. de S.; MARTINS, J. C. Leitura de textos literários como subversão à linguagem do poder. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 34, e. 42215, 2022.

MAGNANI, M. do R. M. Sobre ensino da leitura. In: SILVA, E. T.; SILVA, L. L. M.; OLIVEIRA, L. M. (org.). *Palavras andantes: ensino de literatura – antologia comemorativa*. Campinas: Edições Leitura Crítica/ALB, 2018. p. 45-66.

MORAES, O. *Rosa*. Curitiba: Olho de Vidro, 2017.

PERRONE-MOISÉS, L. História literária e julgamento de valor. *Colóquio/Letras*, n. 77, p. 5-17, 1984.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. p. 27-32.