

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, *CAMPUS* SÃO BENTO DO SUL

LITERARY READING IN SECONDARY EDUCATION AT CATARINENSE FEDERAL INSTITUTE, *CAMPUS* SÃO BENTO DO SUL

Raquel Cardoso de Faria e Custódio *

Ana Paula Pereira Villela **

Resumo: O presente artigo apresenta resultados e reflexões sobre um projeto de Ações Integradas (pesquisa, ensino e extensão) desenvolvido no Instituto Federal Catarinense, campus São Bento do Sul, que traz à tona a importância e a influência da literatura e da leitura literária no cotidiano e na formação integral dos alunos do ensino médio integrado (EMI) dos institutos federais. Tal abordagem é feita por intermédio de propostas com base nos círculos de leitura e no letramento literário, de acordo com Rildo Cosson (2014, 2018), as quais foram aplicadas dentro do espaço escolar, sendo utilizados textos, principalmente da literatura brasileira, em atividades criadas pelos bolsistas, sempre com embasamento teórico. A partir das análises e das avaliações dessas metodologias, indicam-se algumas propostas que se mostraram mais efetivas na formação do público leitor.

Palavras-chave: Literatura. Leitura literária. Ensino médio.

Abstract: This paper presents the results and considerations of a Coordinated Action project (research, teaching, and extension) developed at Catarinense Federal Institute, campus São Bento do Sul. This project reveals the importance and influence of literature and literature reading in the students' everyday life and their holistic education in secondary education integrated to professional and technological education at Federal Institutes. Such an approach consists of activities based on reading circles and literary literacy, according to the claims of Rildo Cosson. All the activities that take place in the school environment are created by the project extensionists following a theoretical basis. The activities include reading texts, mainly from Brazilian Literature. Based on the analysis and evaluation of these methodologies, it was possible to establish practices that have been proved to be more effective in developing a reading public.

Keywords: Literature. Literature reading . Secondary education.

Introdução

A literatura, em conceito apresentado por Cosson (2014, p. 12),

é plena de saberes sobre o homem e o mundo [...] tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artificios [...]. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.

* Professora de Língua Espanhola no Instituto Federal Catarinense, *campus* São Bento do Sul. Graduação em Letras Português-Espanhol (UEL) e doutorado em Teoria Literária (UFSC). E-mail: raquel.custodio@ifc.edu.br.

** Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal Catarinense, *campus* São Bento do Sul. Graduação em Letras Português-Inglês (UNESP) e mestrado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP). E-mail: ana.villela@ifc.edu.br

Em virtude disso, a literatura levanta debates e embates em um lugar de transição, como o ensino médio integrado, que vive entre os componentes básicos e técnicos. Para atenuar esses embates e criar espaços efetivos que propiciem aos alunos oportunidades reais para desenvolver “[...] espaços discursivos particulares onde leitores mantêm relações originais entre o mundo real e a realidade ficcional própria da literatura” (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p. 23), nós nos propusemos a desenvolver, por meio do projeto de ações integradas “Literatura e Leitura Literária no Ensino Médio: quebrar barreiras, ampliar fronteiras”, estratégias apropriadas para fortalecer a leitura literária no âmbito do EMI no Instituto Federal Catarinense, campus São Bento do Sul.

O projeto foi desenvolvido de março a novembro de 2019, tendo sido contemplado com quatro bolsas do programa de iniciação científica voltado para estudantes do ensino médio, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Instituição. Seu principal objetivo foi identificar como os hábitos de leitura literária dos alunos do ensino médio integrado se apresentavam e propor atividades para implementar estratégias de leitura literária, por meio de círculos de leitura, ampliando assim o repertório literário dos alunos do ensino médio. Ao compartilhar as experiências leitoras, estabeleceram-se relações com leituras anteriores, desenvolvendo argumentos que sustentavam um ponto de vista a partir das leituras realizadas e valorizando e compreendendo a leitura literária como experiência estética.

A experiência estética necessita de um lugar para crescer e florescer e, de modo geral, dá-se de maneira individual. As urgências dos dias atuais acabam por distanciar, tanto jovens quanto adultos, das oportunidades de viver o que a literatura proporciona. E, quando nos dirigimos ao que Jean-Paul Sartre chama de literatura, deparamo-nos com essa experiência. Para ele, a literatura é como

[...] uma subjetividade que se entrega sob a aparência de objetividade, um discurso tão curiosamente engendrado que equivale ao silêncio; um pensamento que se contesta a si mesmo, uma Razão que é apenas a máscara da loucura, um Eterno que dá a entender que é apenas um momento de História, um momento histórico que, pelos aspectos ocultos que revela, remete de súbito ao homem eterno; um perpétuo ensinamento, mas que se dá contra a vontade expressa daqueles que ensinam (SARTRE, 1989, p. 28).

A subjetividade e o silêncio – espaços internos necessários para a compreensão de si e do mundo em que estamos inseridos – levam-nos “[...] a intimidade, a solidão que permite um encontro profundo entre o texto e sua recepção, entre a letra e o espírito” (STEINER, 2017, p. 26), para que, a partir desses encontros, a leitura literária se efetive. Tal vivência, com o passar dos tempos, vai se esmaecendo de maneira a quase desaparecer dentro do ambiente escolar e, ao levar em conta o que diz Sartre, os que ensinam acabam pouco colaborando. Steiner (2017) acrescenta outros fatores que contribuem com esse declínio: o primeiro deles é o aprendizado mnemônico, depois a transformação do próprio livro – que migra para a internet –, a leitura *on-line*, a tela do computador, os e-books (e a dificuldade de acesso a esses meios tecnológicos).

Além disso, encontramos muitas dificuldades no âmbito do ensino médio integrado em uma rede federal de ensino: carga horária limitada, espaço insuficiente, falta de acesso a livros, bibliotecas com acervos limitados, questões financeiras para a aquisição do livro tanto na esfera institucional como na pessoal, professores – de todas

as áreas – despreparados no que tange à valorização da literatura como atividade constituinte da formação integral do aluno, recursos que são direcionados única e exclusivamente para uma formação tecnicista e não humanística. Sabe-se que esse cenário se repete no ensino médio regular; no entanto, o ensino médio integrado tem o espaço da literatura reduzido potencialmente em virtude dos componentes curriculares da área técnica, que detêm maior carga horária e, em sua maioria, pouca relação com as artes, o que distancia ainda mais os alunos da leitura literária.

Quando nos debruçamos sobre o componente curricular Língua Portuguesa do EMI, o cenário torna-se ainda mais desafiador, pois a velha prática que privilegia, sobretudo, o ensino da literatura, mais especificamente dos estilos de época, se torna quase unânime.

Diante desse cenário, mesmo não sendo esse o nosso objetivo, acreditamos que mapear como a leitura literária apresenta-se no âmbito do ensino médio integrado é fundante para articular intervenções inovadoras nas práticas pedagógicas que não se limitem a ver a literatura “[...] apenas como portadora de conteúdos culturais, [...] no caráter lúdico e prazeroso da fruição literária, posição semelhante ao supérfluo, como o adereço que distrai” (FREDERICO; OSAKABE, 2018, p. 71), mas sim como textos potentes em sua significação que podem extrapolar as interpretações e nos levar ao autoconhecimento, além do desvelamento de novos mundos e também da relação de “intimidade” que se desenvolve com a língua materna. Para entrarmos em contato com essa realidade, devemos levar em conta o que Freire (1983) diz sobre a aquisição do conhecimento, pois apenas sujeitos têm a tarefa de “conhecer”, por confrontar seu mundo nas suas diversas e variadas fases. E o palco de ação, para esses confrontos, implementa-se em atividades que possam ser atrativas e, assim, construir a “[...] problematização do [...] homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão inseridos” (FREIRE, 1983, p. 21).

O incentivo à leitura literária nos institutos federais de educação profissional e tecnológica pode ser uma forma de promover a autonomia intelectual e a participação cidadã, pilares do trabalho realizado nessas instituições. Para isso, é fundamental que o espaço reservado para essa promoção permita que os estudantes possam estabelecer relações de mudanças e, a partir delas, contestar suas certezas, resultando no exercício do senso crítico, por isso os institutos precisam criar e fortalecer esses espaços.

Diante desse cenário que não privilegia a literatura como disciplina, não cria espaço/tempo para as leituras literárias, condição básica para o desenvolvimento da leitura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está a cada dia menos sensível a essas necessidades; temos, desse modo, uma conjuntura bastante restrita no que se refere ao ensino da literatura e, por consequência, da leitura literária.

E por isso temos urgência em buscar estratégias que contemplem o coletivo e o individual como círculos de leitura, clube de leitura, oficinas literárias, por serem eficazes em quebrar barreiras e ampliar fronteiras pela literatura, motivo pelo qual foram privilegiados no desenvolvimento do projeto. Além de esse projeto estar baseado no compromisso com a formação cidadã, ressaltamos a importância da inclusão social, com a qual os institutos federais se comprometem, pois não se restringem apenas à formação profissional, mas devem promover uma formação integral e integrada. Frigotto (2018, p. 249) reitera:

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz

com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Igualmente, na proposição do projeto, não objetivamos a imposição da literatura e da leitura literária única e exclusivamente como obrigação curricular, mas sim a criação de um espaço para que os alunos pudessem experienciar a leitura literária e encontrar nela modos diversos de ver o mundo, a sociedade em que estão inseridos, seus nós e desalinhos próprios. Esses estudantes, em breve, estarão cara a cara com as exigências cotidianas do mundo do trabalho – sem contar os que já estão – e serão lançados para mais longe das possibilidades dessa experiência.

Como instituição pública e de qualidade, não podemos nos negar a propiciar a nossos estudantes “[...] o exercício pleno da liberdade criadora [...] perceber e exercitar as possibilidades mais remotas e imprevisas a que a sua Língua pode remeter” (FREDERICO; OSAKABE, 2018, p. 79). Foram justamente as barreiras expostas que desejamos quebrar para ampliar, por meio da leitura literária, os horizontes de nossos estudantes.

Freire (1989, p. 13), em seu texto *A importância do ato de ler*, diz que “[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Portanto, devemos compreender duas dimensões: a) promover essa leitura do mundo de forma crítica e coerente; e b) amplificar os expedientes nos quais a “reescritura” desse mundo tenha bases sólidas, fundamentadas nessa consciência crítica, um enfrentamento que não pode ser assumido, única e exclusivamente, por aulas de Língua Portuguesa, uma vez que a “leitura do mundo” abrange uma perspectiva ampla e diversa, exigindo, conseqüentemente, um esforço múltiplo e conjunto.

Ademais, a leitura não se fundamenta apenas naquilo encerrado em um “eu” ególatra, ao centrar-se em seu olhar único, mas em uma busca incessante que pode e deve desencadear novas significações, tecer novos caminhos. Além disso, não se destina apenas ao âmbito do real, mas também aos “devaneios e desatenções”, dado que “[...] toda leitura tem [...] uma parte constitutiva de subjetividade” (JOUVE, 2013, p. 53), ou seja, buscamos essas linhas tênues entre o real e a subjetividade, ainda que o real aqui seja a própria verossimilhança que nos remete de frente, de lado, do alto, para baixo ao que chamamos realidade. Assim, os jovens leitores podem ser libertados dessas amarras instituídas pela educação literária ultrapassada para, desse modo, quebrar barreiras e ampliar horizontes.

1 Encontros com a literatura: para além do ato de ler

Cosson (2014) afirma que a simples leitura de uma obra literária não é condição suficiente para que os estudantes sejam capazes de fruir todo o potencial humanizador desse ato. Para ele, é indispensável que essa leitura seja compartilhada em uma comunidade de leitores. Nesse processo de ler, buscar sentidos, manter diálogos com o mundo e com o outro, compartilhar impressões de leitura, o letramento literário é essencial.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Considerando a importância da leitura literária para os jovens, o projeto “Literatura e Leitura Literária no Ensino Médio: quebrar barreiras, ampliar fronteiras” buscou propiciar aos estudantes do ensino médio integrado a oportunidade de conhecer e apreciar a literatura e experimentar os benefícios da leitura literária, por meio de encontros que ocorreram durante os intervalos do almoço ou nos finais de tarde em períodos quinzenais. É importante salientar também que, antes do início dos encontros, os estudantes foram convidados a participar do projeto, apresentado como um espaço para a construção de sentidos da leitura literária. Deixamos claro que as atividades não seriam realizadas como forma de avaliar, aferir, por meio de notas, seu desempenho. Buscávamos propor práticas de interação, pois, ainda segundo Cosson (2018, p. 130),

[...] a simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é função primeira da escola. Por isso, uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária.

Para o planejamento dos exercícios a serem aplicados nos encontros, baseamos-nos na sequência básica do letramento literário, proposta por Cosson (2014), e também nos círculos de leitura, denominação usada pelo mesmo autor (COSSON, 2018). Nos encontros quinzenais – com duração de uma hora cada – as atividades foram realizadas com estudantes dos primeiros anos de três cursos integrados, havendo em média 15 participantes. A escolha pelo primeiro ano tinha como objetivo atrair esses jovens que estão ingressando no ensino médio e mergulhá-los na literatura através de leituras seguidas de dinâmicas interativas, como mímicas, produção de textos, discussões em grupos, desenhos, declamações, leituras dramatizadas. As atividades se deram a partir de textos e dinâmicas diferentes, escolhidos e elaborados pelos bolsistas sob a supervisão e a orientação das duas professoras.

Os textos selecionados foram *ABC* e *A bola*, de Luis Fernando Verissimo; *Ter ou não ter namorado*, de Artur da Távola; *As sem razões do amor*, de Carlos Drummond de Andrade; *Fanatismo*, de Florbela Espanca; *À deriva*, de Horacio Quiroga; *As formigas* e *Noturno amarelo*, de Lygia Fagundes Telles; *Chapeuzinho vermelho de raiva*, de Mario Prata; *Fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa; *Rosa Maria Rosa*, *Inguetinha* e *Teias de aranha*, de Conceição Evaristo.

Cada texto era escolhido em reuniões semanais com a equipe de bolsistas e as orientadoras. Foram seguidos alguns critérios, como a reação positiva e/ou negativa dos participantes diante da proposta anterior, o envolvimento dos alunos, o tema, a resposta a alguma observação, as datas comemorativas, a identificação com o gênero e o autor, entre outros. Cada dupla de bolsista revezava a orientação/aplicação da atividade com a produção de relatórios, sempre acompanhada das duas orientadoras que estavam presentes nos encontros e nas reuniões semanais.

Baseando-se na sequência básica, que propõe primeiramente a etapa da motivação, um estímulo à leitura, seguida da introdução, ou seja, do conhecimento da obra, do autor, para depois passar à leitura de fato e finalizar com a interpretação, as atividades propostas consistiram na motivação para a leitura (algumas estratégias usadas para isso serão relatadas a seguir), na leitura dos textos literários escolhidos e na interpretação desses textos. Para encerrar os encontros, um exercício era sugerido para aprofundar a compreensão do texto lido, propiciar a prática da escrita criativa, promover o diálogo com outras linguagens, como o desenho e a dramatização, enfim, momentos em que os participantes pudessem interagir com os textos literários e também aprofundar os laços entre si.

Para isso, os círculos de leitura se mostraram bastante apropriados, pois são “[...] basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra” (COSSON, 2018, p. 157). O tipo de escolhido para promover essa interação e para nortear o funcionamento dos encontros foi o círculo semiestruturado (COSSON, 2018). Nele, algumas orientações guiam as atividades desenvolvidas, que ficam sob a responsabilidade de um coordenador. No caso do projeto em questão, os condutores foram os bolsistas sob a supervisão e a orientação das docentes responsáveis pela ação. Para isso, eram realizadas reuniões prévias para a escolha e o planejamento das leituras a serem aplicadas, além das atividades a serem propostas. A tarefa desafiadora de conduzir a discussão, animar o debate, manter o foco e aprofundar a leitura literária foi enriquecedora tanto para os bolsistas quanto para os participantes dos círculos. O desejo de que houvesse, de fato, um envolvimento e uma apreciação do texto lido motivou-os a pesquisarem e a pensarem propostas realmente estimulantes e que foram muito apreciadas.

Os gêneros escolhidos para os círculos foram o conto e a crônica predominantemente: a crônica, por se tratar de texto curto, geralmente redigido num registro informal da língua e constituído de temas do cotidiano que agradam aos adolescentes recém chegados ao ensino médio; e o conto, por se tratar de uma narrativa com um único conflito e que leva em consideração as teses do conto de Ricardo Piglia (2004), segundo as quais possibilita a leitura de uma história subjacente, instiga a investigação ou leva à surpresa de uma trama abaixo da aparente, enquanto os finais são grandes bifurcações que permitem ao leitor “[...] perdas, cortes, marcas num território; traçam uma fronteira, dividem” as expectativas (PIGLIA, 2004, p. 104).

Gostaríamos que os encontros proporcionassem aos participantes uma atmosfera de leveza, descontração, liberdade que, muitas vezes, não se observa na sala de aula, porque “[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona [...] a literatura é um lócus de conhecimento [...]. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2014, p. 26), substituindo práticas ultrapassadas como preenchimento de fichas de leitura e identificação no texto de características das escolas literárias por práticas acolhedoras e fecundantes. Para criar ambientes em que os estudantes pudessem experimentar a leitura espontânea e compartilhada, escolhemos realizar os círculos no campus do IFC: na biblioteca, na sala de línguas, no pátio em meio aos demais estudantes.

Apresentamos agora as práticas desenvolvidas nos círculos de leitura e os textos utilizados. O primeiro texto escolhido foi a crônica *ABC*, de Luis Fernando Verissimo, em que se faz uma relação entre idade e tamanho das letras. Para o autor, quando somos

crianças, as letras são enormes, mas, ao envelhecermos e passarmos a leituras mais complexas, as letras proporcionalmente vão diminuindo. Com ironia, ele diz que deveria ser o contrário. Também comenta sobre algumas palavras e o estranhamento que elas causam, como “esdrúxulo” ou “autóctone”. A motivação consistiu em especular, antes da leitura, sobre o que trataria a crônica a partir do título. Após a leitura e as discussões, foi realizada uma atividade que consistiu em escrever em um papel algumas palavras que lhes viessem à mente. Assim, os alunos registraram alguns termos que consideraram “coloridos”, “cinzas”, que pudessem “ferir” e que pudessem “curar”. A finalidade dessa dinâmica foi ressaltar como as palavras possuem significados diferentes para cada pessoa e como despertam sentimentos diferentes também em cada indivíduo. Foi um momento para se refletir sobre o poder que aquelas palavras possuem na vida de cada um, oportunizando o poder de delinear “um pouco de si na sua leitura”, perceber que a “[...] relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53) e, assim, não se restringir apenas ao famigerado “o que o autor quis dizer?”, mas sim ir à leitura e vir em si.

No segundo encontro, manteve-se a leitura de Luis Fernando Verissimo, desta vez com a crônica *A bola*, na qual o pai presenteia o filho com uma bola e este, com pouco interesse, questiona sobre o que ela faz, se vem com manual de instrução, mostrando-se mais interessado pelo jogo de futebol do *videogame*. Este círculo foi repleto de contribuições, principalmente marcadas por reflexões sobre o impacto dos avanços tecnológicos no dia a dia das pessoas. Alguns alunos comentaram que muitas brincadeiras antes compartilhadas com colegas e realizadas ao ar livre foram substituídas por jogos eletrônicos.

Na sequência, optamos por fazer um círculo temático, uma vez que o Dia dos Namorados se aproximava. Assim, propôs-se a leitura de textos literários que falassem de amor. Nele, foram lidos os poemas *As sem razões do amor*, de Carlos Drummond de Andrade, e *Fanatismo*, de Florbela Espanca, bem como a crônica *Ter ou não ter namorado*, de Artur da Távola. A dinâmica realizada neste encontro pretendeu instigar a criatividade de cada aluno, propondo a criação de uma narrativa oral cujo tema deveria ser o amor. No entanto, na criação da narrativa deveriam aparecer obrigatoriamente algumas palavras que cada um sorteava. Em determinado ponto, a narrativa era interrompida e, na sequência, o próximo aluno deveria continuá-la, inserindo a palavra sorteada, e assim sucessivamente.

Essa prática, assim como outras desenvolvidas nos círculos de leitura, criou espaço de interação e permitiu que, por meio da literatura, houvesse um compartilhamento de experiências de leitura e de vivências dos estudantes. Quanto ao tema escolhido (amor), houve reações bastante diversas. Alguns se identificaram, outros, diante dos sentimentos expressos no poema *Fanatismo*, por exemplo, consideraram-nos um exagero e até incomuns nos dias de hoje. Tal discussão permitiu a prosperidade do autoconhecimento, um dos objetivos basais dos institutos federais, que “[...] exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações [...]. Dessa forma, deve estar, permanentemente, aberta à população e firmar-se como um efetivo polo cultural” (PACHECO, 2011, p. 9). Assim, os encontros tornaram-se um espaço para incentivar a autonomia e valorizar a literatura brasileira e latino-americana.

A partir desse ponto, os participantes do projeto já estavam familiarizados com a estruturação dos encontros e com a leitura literária. Foi planejada, então, a leitura de

contos. Iniciamos com *À deriva*, de Horacio Quiroga. Esse texto costuma marcar os alunos pelo clímax e pelo desfecho inesperados, pois narra a história de um homem que, picado por uma cobra, entra em uma canoa e tenta chegar ao povoado mais próximo. Nessa tentativa de salvar-se, vê os efeitos do veneno agravarem-se; porém, logo depois, passa a sentir-se estranhamente bem e, em seguida, morre. Após as etapas da motivação, da leitura e da interpretação, foi realizada a dinâmica do relógio. Nela, os alunos foram divididos em dois grupos: um se encarregou de construir um passado para a história lida, ou seja, ações do personagem anteriores à picada; e o outro criou uma continuação para além do desfecho proposto pelo autor. Alguns alunos sugeriram que o personagem teve uma discussão com a esposa e, ao sair para espairar, não viu a cobra e pisou nela. Outros propuseram que o corpo do homem, após sua morte, foi encontrado por alguns pescadores e levado até um rancho onde encontraram a mulher misteriosamente morta.

No círculo em que o texto foi lido e discutido, os alunos que esperavam pelo tradicional “final feliz” tiveram sua expectativa frustrada. Houve comentários sobre como a sensação de bem-estar sentida pelo personagem levou-os a imaginarem que ele pudesse de fato estar se recuperando e sobre como a morte os surpreendeu. Apesar da frustração, a leitura trouxe boas reflexões e gerou diversas possibilidades de interpretação.

Essas, por sua vez, entram no processo de construção da leitura literária crítica e não passiva, porque “[...] deve-se manter a questão e o conflito ativos e abertos” (BERNARDO, 2013, p. 103), pois “[...] um projeto inteligente de interpretação recua diante da solução final e protege a dúvida, preservando tanto o enigma do texto quanto a leitura do outro”, fortalecendo, dessa maneira, a própria leitura literária, seja solitária ou compartilhada, e potencializando a competência interpretativa (BERNARDO, 2013, p. 103). A prática da leitura deste conto e a análise feita pelos participantes suscitaram comentários sobre a estrutura desse gênero, como se organizava em uma apresentação, uma complicação, um clímax e um desfecho. Essa etapa teve lugar relevante, visto que não podemos esquecer, como dito anteriormente, que a literatura é “locus de conhecimento” e a escola ambiente para articulá-la em várias instâncias. Portanto, como esclarece Bernardo (2013, p. 109), “[...] a teoria da literatura está contida na sua prática; logo, deve ser percebida antes de mais nada no próprio texto literário”, assim essa atividade pôde tecer naturalmente a teoria e a prática diante das questões levantadas pelos participantes, e não foi trabalhada como pretexto para tratar de aspectos estruturais do conto.

Os bolsistas propuseram uma avaliação dos encontros realizados para que pudessem desenvolver outras atividades de acordo com a demanda dos participantes. Essas avaliações demonstraram o desejo de que houvesse uma interação maior, atividades como desenho, leituras dramatizadas, produção textual, as quais foram incorporadas nas atividades seguintes.

Assim, o quinto círculo de leitura foi realizado de forma mais envolvente e interativa. Trouxemos uma proposta diferente daquelas que vinham acontecendo. Nesse dia, foram feitas leituras dramatizadas para, em seguida, serem discutidas tanto por seus finais cômicos como pela experiência de atuar. As obras escolhidas foram as crônicas *Espelho meu*, *Se eu fosse você* e *A trupe da alegria*, de Régis Di Soller. A primeira – *Espelho meu* – é uma paródia de *Branca de Neve* em que a Bruxa, personagem principal, não se conforma em não ter concorrentes à altura, chegando ao fim demonstrando a corrida pela aparência imposta pela sociedade. A segunda – *Se eu fosse você* – conta os

infortúnios de um casal que foi contaminado com o “vírus da transvoicereproductis”, em que as pessoas frustradas passam a reproduzir simultaneamente as frases dos parceiros. A terceira – *A trupe da alegria* – aborda a desdita de um palhaço deprimido numa sessão terapêutica e a pouca interação da psicóloga, destacando a infelicidade do trabalho. O objetivo se centrava na construção da “[...] dramatização do texto, como eles experienciam o texto para transformá-lo em ação dramática” (COSSON, 2018, p. 110), que contribui inclusive como “um recurso contra a timidez e baixa autoestima”, além de que a “[...] dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância na formação do leitor” (COSSON, 2018, p. 110). A dramatização proposta resultou em um envolvimento espontâneo e possibilitou a experiência de interação com o texto e de uns com os outros, dado o teor cômico dos textos.

Nos encontros que se seguiram, até o encerramento do projeto, retomamos a leitura de contos. Os textos seguintes foram ambos de Carlos Drummond de Andrade, o primeiro – *Desta água não beberás* – narra os inúmeros noivados de Demétrio, que nunca se casa, estraçalhando corações por onde passa, até que encontra uma jovem que o conquista, mas essa é sua versão feminina e, desse modo, toma de seu próprio “veneno”. O segundo – *A beleza total* – destaca a “extrema beleza” de Gertrudes que a leva à morte, por ser impedida de sair de seu quarto, porque sua beleza destruíria as pessoas que a viam, dois temas caros aos jovens participantes. A atividade proposta, assim como as demais, seguiu a linha de despertar a imaginação e a criatividade. Como defende Cosson (2018), ao despertar a criatividade, o “conhecimento prévio” passa a ser “uma estratégia-base” que pode criar novas perspectivas e interpretações.

No final desse círculo, cada aluno recebeu uma folha e nela fez 10 dobras (de acordo com o número de integrantes presentes no dia), cada dobra foi considerada uma linha; assim, cada um escreveu uma frase aleatória na primeira linha de sua folha. Após a frase criada, o aluno passava sua folha para o colega da direita, que lia o que estava escrito e a dobrava para trás; em seguida, escrevia uma nova frase continuando o conteúdo da linha anterior e passava para o aluno da direita, que só podia ver a última frase escrita. Dessa forma, foi possível realizar uma produção de texto de maneira inusitada e descontraída, cujo resultado se constituiu em algo repleto de sentido, apesar de construído de forma aparentemente desarticulada. Os participantes gostaram da dinâmica, sendo a leitura compartilhada dos textos criados pelo grupo muito divertida e enriquecedora.

No sétimo encontro foi planejada a discussão do conto *As formigas*, de Lygia Fagundes Telles. Essa leitura foi muito instigante, o contato com uma narrativa do realismo fantástico causou nos adolescentes certo estranhamento, mas se sentiram atraídos pela maneira como o narrador construiu a história. O conto é narrado por uma estudante de Direito que, acompanhada da prima, estudante de Medicina, se mudam para uma pensão. O velho sobrado é descrito como sinistro, a sala é escura, com móveis velhos. No quarto encontram uma caixa com ossos de um esqueleto de anão, deixado pelo antigo inquilino, também estudante de Medicina. Durante as duas noites que se seguem, formigas invadem o quarto e entram na caixa. Quando as jovens vão investigar, percebem que o esqueleto está sendo reconstruído. Na terceira noite, aguardam para ver de onde vinham as formigas, mas adormecem e, ao despertarem, percebem que faltam apenas dois ossos para que o esqueleto se complete. Apavoradas, fogem da pensão.

A introdução do círculo foi feita apresentando-se a escritora Lygia Fagundes Telles e o realismo fantástico. Em seguida, foram realizadas a leitura do conto e uma dinâmica com a criação de uma história que poderia seguir dois caminhos, tendo assim dois finais. Para compor a atividade, os bolsistas desenharam um anão (personagem do conto) no quadro, apenas com a cabeça e tronco. Os participantes deveriam completar a figura com os braços e as pernas de cada lado do desenho. O lado direito daria um rumo à história e o lado esquerdo levaria para outro caminho e outro final. Baseadas no conto lido, ambas as propostas do encontro foram envolventes para os participantes, pois eles se mostraram empolgados com as inúmeras suposições que levantaram sobre o enredo. Uma delas foi a de que a dona da pensão poderia ser uma velha bruxa que realizava rituais satânicos no sobrado e que os ossos seriam de um feiticeiro anão que teria participado de um desses rituais e teria sido morto pela velha. As formigas estariam reconstruindo seu esqueleto para que ele pudesse reviver e se vingar. É interessante observar que os estudantes fizeram questão de destacar o fato de que essa reconstituição só poderia acontecer caso um/a estudante de Medicina estivesse hospedado/a na pensão. Outra possibilidade apontada por eles foi a de que o cheiro de bolor presente no quarto estivesse causando alucinações nas jovens universitárias. Toda a construção da história foi muito criativa e muito bem desenvolvida pelos estudantes, utilizando os personagens e alguns contextos que poderiam estar “escondidos” no conto *As formigas*. Essa estratégia pôde gerar diversas possibilidades de caminhos, permitiu aos leitores se projetarem para fora do texto e para fora de si, ou seja, o final da narrativa converteu-se em ponto de partida para as “ficções de si mesmo” (MAZAUIC, 2013, p. 101).

O oitavo texto escolhido foi *Noturno amarelo*, também de Lygia Fagundes Telles. Esse conto possui uma peculiaridade: a narrativa começa em determinado tempo e espaço. No início, a personagem feminina que narra a história está numa estrada acompanhada do marido, que coloca combustível no carro. Vão a um jantar. Depois a história desloca-se para outro lugar e outro tempo. A jovem está agora na casa dos avós, onde se reencontra e interage com outros personagens. Por meio dessas conversas e do fluxo de consciência presente no texto, conhecemos os conflitos internos e os sentimentos da narradora. No final há um retorno da protagonista ao momento e espaço onde tudo começou. Essa estratégia narrativa trouxe um pouco de dificuldade aos alunos para compreender o ocorrido com a personagem. Tal ‘desconforto’ interpretativo, decorrente da linha temporal da narrativa, está ligado aos velhos hábitos de leitura de superfície, pois não lançam mão das mais diversas fontes de intertextualidade, dado que “[...] ler é realizar, sem preocupação com a cronologia, todas as conexões possíveis entre textos” (JOUVE, 2013, p. 58), mas é importante ressaltarmos que foi um texto sugerido para despertar e desenvolver a capacidade de interpretação textual, além de proporcionar o contato com uma forma diferente de construção da narrativa.

A atividade escolhida para esse conto consistiu na produção de um texto individual, usando a mesma estratégia narrativa empregada em *Noturno amarelo*. O personagem se encontraria num lugar identificado nos temas sorteados (“Incêndio na boate”, “Sozinho na casa do meu amigo”, entre outros), haveria, então, esse deslocamento para outro espaço/tempo para, no desfecho, acontecer o retorno ao momento presente.

Na sequência, os textos trabalhados foram *Chapeuzinho vermelho de raiva*, de Mario Prata, e *Fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa. Esses contos remeteram os participantes ao mundo das histórias infantis, no caso, *Chapeuzinho Vermelho*.

Observamos durante a leitura o que Cosson (2018, p. 78) chama de “modo de ler *intertexto texto*”, quando os alunos identificaram referências ao conto de fadas original e a outras obras como *Dom Quixote* e *Alice no País das Maravilhas* (estes últimos no conto de Guimarães Rosa). No entanto, não se trata de um simples reconhecimento de trechos de outros textos, mas sim de se estabelecer “[...] a conexão entre dois ou mais textos para, por meio dela, reforçar, rever ou acrescentar novos sentidos” (COSSON, 2018, p. 79). Constatamos a reação dos alunos de satisfação e de empoderamento de novas percepções e de novos sentidos, como no caso da *Fita verde...*, que poderia referenciar a consciência da adolescente de Guimarães e, com isso, não se restringir apenas a uma leitura de superfície, mas a uma tessitura textual. O texto *Chapeuzinho vermelho de raiva* é uma versão atualizada e cômica do conto de fadas original, enquanto *Fita verde no cabelo* traz um desfecho bastante dramático e levou os estudantes a reflexões sobre a morte e o despertar da consciência. Foi enriquecedor estabelecer contrapontos a partir do clássico *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, e das duas adaptações, como, por exemplo, a morte, as relações familiares, o desconhecido, o despertar da sexualidade, a consciência de si e do outro, a tomada de decisões, a alteridade e toda discussão em um ambiente descontraído e amistoso.

No último encontro realizado foram lidos os contos *Rosa Maria Rosa*, *Inguitinha* e *Teias de aranha*, de Conceição Evaristo. Esses três contos nos permitiram refletir sobre questões sociais cotidianas e realizar o “exercício da literatura” de viver como as protagonistas dos contos lidos. A leitura de *Rosa Maria Rosa* trouxe o drama de uma mulher negra que sofre preconceito. *Inguitinha* narra a história de uma mulher que também sofre *bullying* e preconceito. Em ambos os textos, as mulheres vêm a se revelar como lindas, mostram como são de verdade e qual seu potencial. Por meio da leitura e da interpretação do conto *Teias de aranha*, que apresenta o desprendimento de um filho mais velho que cede o lugar na rede para a mãe e o irmão mais novo e dorme em uma rede tecida pelas aranhas, os participantes perceberam a importância de ajudar o próximo sem querer algo em troca e como atitudes assim podem reverter em coisas boas para quem as pratica. Ao finalizar esse círculo, os alunos puderam reconhecer valores a partir das interpretações, como, por exemplo, aprender a se colocar no lugar do próximo para entender o que ele pode estar passando, estar atento ao observar situações desagradáveis que podem estar ocorrendo a sua volta e ajudar e praticar boas ações sem querer uma recompensa. Vivenciamos nesse círculo, exatamente, o que é refletido por Cosson (2014, p. 17) quando diz que a literatura “[...] é uma experiência a ser realizada [...] ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros [...] e, ainda assim, sermos nós mesmos”. Portanto, os textos proporcionaram um círculo rico em reflexões sobre gênero, raça, valores.

Como constatado no decorrer das atividades e nas avaliações realizadas durante o desenvolvimento do projeto, a metodologia trabalhada com os estudantes a cada encontro pautou-se nos círculos de leitura organizados a partir da sequência básica do letramento literário, possibilitando que cada um deles pudesse ter um espaço fora da sala de aula para expressar livremente suas impressões e opiniões das leituras feitas, para ter despertada sua criatividade e poder dizer o que pensa e como interpreta uma história, sem ser induzido, em momento algum, a ter uma resposta, uma visão correta ou um padrão a respeito dos textos lidos. Desse modo, para ampliar fronteiras, requeremos

alunos, sujeitos leitores, [...] para engajar [...] na aventura interpretativa, com seus riscos, suas instabilidades, suas contradições, suas surpresas, suas descobertas, mas também seus sucessos. A leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. (ROUXEL, 2014, p. 21).

Assim, as atividades colaborativas, em que se discutiram as impressões e as ideias a respeito dos textos lidos, resultaram no despertar do interesse pela leitura literária, que não foi aferida de modo usual (provas, avaliações), mas por meio do compromisso dos participantes com os encontros, que estavam sempre com as leituras em dia e buscavam com os bolsistas os textos com antecedência. Aqueles que não encontravam os textos propostos tinham participação efetiva nos encontros e abriam mão de seu horário de intervalo, visto que era o único tempo livre que poderiam ser realizadas as atividades, denotando assim os resultados positivos do projeto. Na avaliação final foi solicitado que escrevessem os pontos positivos e negativos do projeto durante o ano. Na sua totalidade, um ponto negativo recorrente foi o fato de os encontros não terem uma periodicidade maior, ou seja, constatamos dessa maneira que a abordagem metodológica, o acolhimento das expressões e as leituras diversificadas promoveram a literatura e a leitura literária entre os participantes.

Os institutos federais têm o compromisso com a formação integral de seus alunos, sendo a literatura e a leitura literária peças fundamentais dessa integralidade, por isso exige-se um esforço para quebrar as barreiras impostas não apenas aos institutos federais, mas a todos os níveis educacionais. Nas diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio propostas pelo Instituto Federal Catarinense, consta que essa educação deve ser, além de integral e politécnica, omnilateral, ou seja, abranger a emancipação e o desenvolvimento intelectual, cultural, afetivo e estético dos estudantes. Em consonância com essa diretriz, o projeto ampliou as fronteiras que a leitura literária frutifica, porque “[...] mundos implicam-se e revelam-se não mediante uma relação de necessidade (não há sentidos predestinados no ato de ler), mas como um processo situado, sobretudo, na esfera do leitor” (GUIMARÃES, 2014, p. 65) ao conquistar novos horizontes.

Considerações finais

Após a observação de todo o processo de desenvolvimento do projeto, foi possível obter resultados consideráveis quanto à evolução do interesse pela literatura e do hábito da leitura literária. Além disso, as atividades propostas ao final dos círculos de leitura se mostraram efetivas para envolver ainda mais os participantes. A interação promovida por essas atividades possibilitou o estreitamento dos laços, o exercício da tolerância, do saber ouvir, do saber esperar, enfim, o desenvolvimento de atributos característicos do “ser” humano.

Sendo assim, de forma geral, o projeto proporcionou aos participantes formas de ver a leitura literária diferente daquela geralmente aplicada em sala de aula; conhecer diversos autores e gêneros literários; poder se expressar e dar sua livre opinião a partir

da interpretação do texto; discutir, trocar conhecimentos e experiências; soltar a imaginação e a criatividade; e, ainda, poder se relacionar em um novo grupo.

Se pretendemos uma formação integral, integrada e inclusiva de nossos estudantes nos institutos federais que os prepare para o convívio harmonioso com a diversidade, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para uma “formação inteira”, nas palavras de Frigotto (2018), é necessário que busquemos ampliar espaço, em meio aos conteúdos da área técnica, para a implementação de trabalhos como o apresentado. Este projeto, por meio dos círculos de leitura estruturados a partir da sequência básica e das atividades propostas no fechamento de cada um deles, possibilitou a integração dos participantes. Além disso, mostrou-se fundamental para a quebra das barreiras para o mundo da leitura, propiciando a todos uma forma de se relacionar com os textos literários, desfrutando do prazer da leitura, conhecendo caminhos diversos e percebendo como a literatura pode estar presente em nosso dia a dia, na maioria das vezes, nos beneficiando com conhecimento, imaginação, entretenimento e nos fazendo refletir sobre ações cotidianas, ao influenciar nossa forma de observar o mundo, enfim, ao nos humanizar.

Referências

BERNARDO, G. *Conversas com um professor de Literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. Literatura. *Portal do MEC*, Brasília, p. 60-82, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FREIRE, P. *Extensão e comunicação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FRIGOTTO, G. (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

GUIMARÃES, K. N. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: ALVES, J. H. (org.). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 55-73.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LANGLADE, G.; ROUXEL, A. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

MAZAURIC, C. Les Volatils des Guerres Perdues: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 89-101.

PACHECO, E. *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2011.

PIGLIA, R. *Formas breves*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ROUXEL, A. Ensino de Literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. (org.). *Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-36.

SARTRE, J.-P. *Que é a literatura?* Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1989.

STEINER, G. *Aqueles que queimam livros*. Belo Horizonte, MG: Âyiné, 2017.

Recebido em 31 de maio de 2020

Aceito em 15 de junho de 2020