



<http://revistarebram.com/index.php/revistauniara>

## PRÁTICA DE LEITURA DE CLÁSSICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENTENDIMENTO DE ALUNOS E PROFESSORES

Patrícia Gomes Barca Ferrari\*; Maria Lucia Oliveira Suzigan Dragone\*\*

\* *Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Educação - Área Educação - UNIARA*

\*\* *Doutora em Educação Escolar - UNESP*

\*Autor para correspondência e-mail: [mldragone@uniara.com.br](mailto:mldragone@uniara.com.br)

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino de literatura  
Metodologias de leitura  
Leitura de clássicos

### KEYWORDS

Literature Teaching  
Reading Iethodologies  
Reading Classics

### RESUMO

A dificuldade de formar leitores permeia o universo de grande parte dos professores e a dificuldade de ler e compreender faz parte do relato de muitos educandos. Portanto, o objetivo da pesquisa apresentada neste texto é compreender como a prática da leitura ocorre no 9º ano do Ensino Fundamental II e como os professores e alunos se relacionam com essa prática. Apoios teóricos de Freire (1979), Larrosa (2002), Calvino (2007), Klebis (2008); Senna e Dessen (2012) e Mafra (2013), defensores das palavras e da leitura compoem a expressão do pensamento, expondo a realidade e ampliando o mundo do leitor, estruturaram a pesquisa ora apresentada. Trata-se de uma pesquisa, de cunho qualitativo com observação de aulas de literatura em escola da rede estadual e particular, e entrevistas com professores e alunos. Independente da prática aplicada nas aulas, houve evidências de que a leitura despertou nos alunos elementos como criticidade, interesse e identificação com o conteúdo do texto. O ato de ler foi além da sala de aula e abrangeu a leitura de mundo que cada aluno trazia consigo antes da leitura da palavra escrita no papel, além da necessidade de se sentirem parte ativa do processo de leitura.

### ABSTRACT

#### PRACTICE OF READING CLASSICS IN FUNDAMENTAL EDUCATION IN THE UNDERSTANDING OF STUDENTS AND TEACHERS

The difficulty of forming readers permeates the universe of most teachers and the great difficulty still to read and understand is part of the story of many students. Therefore, the objective of the research presented in this text is to understand how the practice of reading occurs in the last year of elementary school and how teachers and students engage with this practice. The theoretical support of Freire (1979), Larrosa (2002), Calvino (2007), Klebis (2008), Senna e Dessen (2012) e Mafra (2013) who defend words and reading composing the expression of thought, exposing reality and expanding the reader's world, offered the basis for this research. It is a qualitative research, with observation of literature classes in a state and a private school, and interviews with teachers and students. Regardless of the practice applied in the classes, there were evidences that reading aroused in students elements such as criticality, interest and identification with the content of the text. The act of reading went beyond the classroom and encompassed the reading of the world that each student brought with him before reading the written word on paper, besides the need for feeling themselves as an active part of the reading process.

Recebido em: 10/01/2020

Aprovação final em: 15/03/2020

DOI: <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2020.v23i2.715>

## **INTRODUÇÃO**

As discussões sobre a formação de alunos leitores, sobre quais os melhores procedimentos de escolhas de livros e, principalmente de como despertar o gosto pela leitura dos clássicos literários para o vestibular são questionamentos corriqueiros por entre os corredores de instituições escolares e inquietam docentes. Diante disso, é certo que há muitos problemas no modo que a escola atua na formação de leitores.

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

Seguindo esses preceitos, pressupõe-se que a leitura literária não se resume ao ato automático de ler, e considera-se relevante a tríade – a prática de leitura, a mediação do professor, e a percepção do aluno – como fundamental nas aulas de literatura. Perante o exposto, configuraram-se alguns questionamentos desta pesquisa: Como tem sido apresentada a leitura literária ao aluno? Há intenção de instigá-lo a fazer uma leitura crítica? Como são as relações entre professor e aluno na prática da leitura em sala de aula?

A partir destas indagações, emergiram os objetivos desta pesquisa desenvolvida para mestrado, ora relatada neste artigo: compreender como a prática da leitura ocorre no 9º ano do Ensino Fundamental II e como os professores e alunos se relacionam com essa prática.

## **CONCEITOS TEÓRICOS**

### **PALAVRAS E LEITURA**

Para compreender a relação escola e leitura, observa-se a relação que o indivíduo tem com as palavras, e como a experiência de degustá-las na leitura e de dominá-las pode afetar diretamente a vida do homem. Os conceitos de Larrosa (2002) conduzem-nos à reflexão sobre o uso das palavras como produtoras de sentido, como criadoras da realidade com a força de determinar nossos pensamentos, pois não pensamos com pensamentos e sim com palavras.

Ler as palavras escritas é ler as palavras do outro, criando uma relação profunda com o texto. Larrosa (2002) considera que a leitura está presente no início e no final do processo de conhecimento. As possibilidades de escrever o que é lido e ler o que é escrito ampliam o saber. Nesse processo o texto não é o mais importante, mas, sim o que o leitor será capaz de dizer sobre ele. Sob esse entender, o texto tem a força de formar e transformar, liga-se diretamente ao que o leitor é e relaciona-se com ele. A leitura relaciona-se diretamente com a subjetividade do leitor, forma e transforma, vai além de um mero *passatempo*, não se restringe à aquisição de conhecimento.

Falar e entender, escrever e ler são mais que atos mecânicos, assim como a linguagem não é somente um conjunto de signos linguísticos utilizados para expressar sentidos. Quando lemos, adquirimos conhecimento sobre algo que não sabíamos antes de ler, ampliamos nosso repertório, ligados diretamente a imaginação, passamos a ser capazes de reinventar a realidade, e ter mais domínio sobre ela (LARROSA, 2002).

A leitura de um clássico não pode ser algo que apresente apenas retratos de uma época ou a tradução do sentimento de um povo, ela traz consigo experiências para serem partilhadas e transformações para serem vividas.

### **O DOMÍNIO DA REALIDADE E O PAPEL DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DO HOMEM**

Os processos pelos quais o homem consegue ter domínio da realidade, enfatizados por Freire (1979) ao explanar sobre as relações humanas e o papel da educação nessas relações, propõem uma reflexão sobre a capacidade do ser humano, no caso o professor, em comprometer-se profissionalmente. Para

tanto, indica que o professor precisa agir e refletir, estabelecendo uma relação com o mundo em que vive, com capacidade de atuar sobre ele com compromisso. Este será efetivamente firmado quando for experienciado, transpassado obstáculos reais que causariam desconfortos capazes de levar o homem ao ato reflexivo ativo sobre a realidade, recriando-a e alterando-a.

Pensando nas relações com a realidade, pode-se destacar algumas características evidenciadas por Freire (1979): a capacidade do homem em perceber de forma crítica e reflexiva a realidade que o rodeia. Nesse sentido, ao refletir, tem condições de atuar sobre ela, transformando-a em acordo com suas necessidades, desse modo, faz-se ativo na história e no tempo. Diante dessas considerações, o autor percebe a educação como um fator que deve agir de forma a instigar o homem a não se acomodar, e, sim, a se transformar. A educação deve deixar o educando revelar-se e não o reduzir a mero instrumento, tolhendo-lhe a capacidade de realizar atividades criadoras. Sob essa perspectiva a importância da leitura é indiscutível: trata-se de um fenômeno que acontece desde o momento em que o indivíduo passa a relacionar-se com o mundo.

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

#### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA**

Atendendo a preocupação de como a introdução ao ato de ler, principalmente os clássicos, tem sido conduzida no ambiente escolar para realmente transformar os alunos, engrandecer suas experiências de vida e proporcionar novos horizontes para sua formação humana, Calvino (2007), Klebis (2008) e Mafra (2013) oferecem reflexões que se integram e se complementam.

Ler ou reler um clássico é redescobrir experiências e sucessivamente a cada releitura o significado nunca se finda. Ler um livro simplesmente por um dever e obrigatoriedade acaba com o encantamento que existe em torno do ato de ler. “Os clássicos são livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...]” (CALVINO, 2007, p.11).

As reflexões de Klebis (2008) encontram-se em consonância com Calvino (2007), entendendo que como leitor o aluno deve ser visto como sujeito do processo de leitura, e que traz experiências próprias a ser valorizadas na sala de aula. As práticas didáticas para esta finalidade tanto aproximam quanto afastam da leitura. É preciso compreender como a escola articula o processo de leitura (relação leitores e livros no ambiente escolar) ao processo de escolarização, e observar como essa relação vem sendo gerida a fim de procurar uma luz no fim do túnel. Essa luz pode estar no respeito à diversidade de vivências e culturas dos alunos que são partilhadas e assimiladas nas interações de conhecimentos pré-existentes passando a serem reconstruídos coletivamente.

As relações entre alunos-leitores, do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, e as práticas didáticas com leitura de clássicos às quais têm sido expostos foram estudadas por Mafra (2013). Com os resultados obtidos constatou-se que havia envolvimento dos alunos de 8ª série do fundamental, mas, um distanciamento dos alunos do 1º ano do ensino médio, aparentemente por uma fragmentação da literatura nas escolas. O autor acredita que é necessário contemplar a pluralidade textual no processo de formação do leitor, propondo diálogo entre os textos, considerando a literatura de massa fator primordial de iniciação da leitura, deixando de lado o caráter preconceituoso da escola, que teima em negar a existência de uma literatura de massa de caráter essencial para a formação do leitor de texto literário.

Em acordo com Mafra (2013), as escolas têm alunos que recebem um caminho a ser percorrido para a

leitura extremamente pontilhado e reduzido, no qual seus passos só podem reproduzir. Perde-se a chance de conectar a ponte entre passado e presente que só um cânone literário é capaz de criar. Os clássicos são apresentados de uma maneira fria e limitada. A esse respeito, Mafra (2013, p.32) oferece uma metáfora perfeita: “As aulas de literatura insistem em enquadrar em suas devidas escolas ou correntes literárias os textos, podando suas asas para o voo artístico que desconhece fronteiras”.

Compreende-se, segundo esses conceitos, que ouvir as vozes dos alunos expostos as práticas de leitura literária pode descortinar suas percepções sobre esse processo de ensino, para não as configurarem como simples ecos que passarão de geração em geração reproduzindo conceitos mecanicamente.

### **A ESTRUTURA DA PESQUISA – METODOLOGIA**

Esta pesquisa, com objetivo de compreender como a prática da leitura ocorre no 9º ano do Ensino Fundamental II e como os professores e alunos se relacionam com essa prática, foi estruturada sob a perspectiva observacional e investigativa, com abordagem qualitativa, devido à exploração dos fenômenos observados e referidos pelos participantes, cujo projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

### **LOCAL DA PESQUISA E PARTICIPANTES**

Optou-se por realizar observação em sala de aula de atividades de leitura de clássicos, e entrevistar professoras e alunos do 9º ano, no final do Ensino Fundamental II, visto ser o momento no qual ocorre a apresentação de textos mais elaborados e literários como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa.

Duas instituições do interior do estado de São Paulo foram eleitas como locais de pesquisa, uma pública e outra privada, cuja escolha se deu por conveniência e pelo fato de que ambas realizavam a introdução da leitura dos clássicos de forma integral, não somente trechos de textos literários – fato incomum na maior parte das escolas. Para garantir o sigilo de pesquisa, as escolas e os participantes da pesquisa passaram a ser denominados por letras e números.

A Escola A é uma instituição particular, localizada num bairro próximo a parte central da cidade, atende desde a educação infantil até o 3º ano do Ensino Médio. Já a Escola B é uma instituição pública estadual, atende Ensino Fundamental II e Ensino Médio está localizada no centro da cidade. Participaram da pesquisa as duas professoras que ministravam aulas de leitura nessas instituições, e seu respectivos alunos.

A Professora 1, graduada em Letras, experiência de 4 anos de magistério, era a titular das aulas regulares de língua portuguesa no 9º ano na instituição particular (Escola A), dividindo a leitura dos clássicos com o ensino de gramática em sala de aula regular (sala A). A professora 2, também graduada em Letras, e pós-graduada em Estudos Literários, com 15 anos de magistério na escola pública como professora eventual, foi escolhida pela direção da Escola B para realizar um projeto de leitura no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e uma Fundação de apoio à leitura. Esse projeto não era desenvolvido na sala de aula regular, ocorria na Biblioteca (sala B) que dispõe de multimídia, de livros para os alunos e mesas coletivas. As professoras foram entrevistadas antes das observações em sala de aula, durante as aulas de leitura de uma obra literária.

Todos os alunos e seus responsáveis consentiram formalmente em serem observados durante as aulas de leitura de clássicos, e após o término das observações, foi realizada uma entrevista, individual, com 10 alunos sorteados entre todos os que participaram das aulas, sendo 5 de cada classe (3 meninos e 2 meninas da sala A, e 2 meninos e 3 meninas da sala B).

### **INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

As aulas de literatura foram observadas, pela pesquisadora, com registro escrito segundo a ocorrência de etapas previstas para acontecerem de forma articulada durante o processo de ensino: preparação de apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas, desenvolvimento do conteúdo novo e fixação, aplicação e avaliação (LIBÂNEO, 1994). As duas professoras referiram que o trabalho com um livro seria bimestral, podendo ocorrer pequenos atrasos de no máximo uma semana neste cronograma. A cada modificação de atividade de prática de leitura com aquele livro, as professoras fizeram contato com a pesquisadora para que ela estivesse presente nessas aulas, até se completarem as etapas.

O roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras visava conhecer como era a escolha dos livros, quais resultados esperados, e a opinião delas sobre a leitura de clássicos no 9º ano. O roteiro para os alunos buscou compreender como os alunos se sentiam diante do livro escolhido, o que esperavam de uma aula de leitura e o que o livro lhes trouxe de real que pudesse ser aplicado à própria vida.

### **CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados obtidos na observação das aulas foram analisados em acordo com cada etapa prevista por Libâneo (1994), independente de ocorrerem em aulas diferentes, a saber: Preparação para apresentar os conteúdos; Desenvolvimento que diz respeito à explicação de cada novo conteúdo; Fixação que é a realização de atividades; Aplicação do conteúdo aprendido; Avaliação que faz a checagem do que foi assimilado.

As opiniões dos alunos reveladas durante a entrevista foram analisadas segundo 3 temas previamente estabelecidos: Criticidade, Identificação, Interesse. Dois deles estabelecidos com bases nas ideias de Freire (1989) indicando que quando o aluno lê e reflete sobre o texto lido de forma a relacionar com sua experiência de vida, uma interação significativa tornando o leitor crítico, que reescreve e reinventa a sua própria história de forma crítica (Criticidade); e, em seguida a essa leitura crítica, temos um aluno que compreende o que foi lido e ultrapassa as barreiras da imaginação e traz o que foi vivenciado pelas personagens para aplicar na sua vida, identifica-se com o texto lido dotado de significado real (Identificação). Por sua vez, o terceiro tema foi baseado no alerta de Mafra (2013) de que, ao mesmo tempo que lê, o aluno reflete e demonstra querer saber mais (Interesse), entende-se com o texto, cria expectativas e se sente satisfeito diante do texto lido, interessa-se pelo texto, participa das ações das personagens, dialoga com elas, propondo soluções para seus dilemas e acha graça das situações expostas no livro, isso faz com que saboreie cada evento lido. Um quarto tema emergiu durante a análise das respostas: Reflexão sobre a prática de leitura, contendo a voz dos alunos sobre a prática vivenciada em sala de aula.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **O POSICIONAMENTO DAS PROFESSORAS SOBRE SUAS PRÁTICAS**

As práticas relatadas pelas professoras foram semelhantes: apresentação e escolha do livro a ser lido, leituras em sala de aula e em casa, apresentação de vídeo midiático sobre a obra lida, resumos, prova e encenação teatral da obra lida.

A professora 1, atuante na sala A da escola privada, dispunha de uma quantidade maior de opções de obras para oferecer aos seus alunos, pois a aquisição das mesmas ficava a cargo da família do aluno, o que a deixou mais livre para pensar sobre quais seriam mais atraentes nesse momento inicial de leitura dos clássicos. Definindo-os, apresentou uma lista deles com breves explicações sobre o tema, e abriu a possibilidade real de escolha pelos alunos de qual livro seria lido. Sua atitude, aproximando-se das visões de Freire (1989) e Mafra (2013) a respeito do papel ativo do leitor na realização da prática da leitura, não restringiu excessivamente os títulos a serem escolhidos, o que tolheria a liberdade de escolha dos alunos conforme posto por Senna e Dessen (2012).

A professora 2, atuante na sala B da escola pública, teve apenas a opção de observar previamente a quan-

tidade de livros disponíveis na escola que atenderiam a quantidade de alunos na sala, pois, não haveria a possibilidade de solicitar aos pais que comprassem os livros. Isso fez com que sua gama de escolhas fosse limitada. Mesmo assim, ela demonstrou preocupação em escolher títulos que melhor se adequassem à série e a idade dos alunos. Neste contexto, optou por um só título, sem deixar opção de escolha para os alunos, espelhando o que Calvino (2007) e Senna e Dessen (2012) apontam como distanciamento do leitor imposto pela própria escola.

Quanto às expectativas das professoras sobre o resultado das aulas de leitura de clássicos, ambas esperavam despertar nos alunos o gosto pela leitura e a familiaridade com a linguagem literária, em consonância com o que postula Freire (1989), mas, revelaram preocupação com a preparação do aluno para o vestibular. Somente a professora A citou a expectativa de conseguir a reflexão e o pensamento crítico dos alunos, com preocupação em apresentar a leitura literária aos alunos para desmistificar a impressão de ser uma leitura impossível e sem significado.

Sobre a importância de ler clássicos, a professora 1 acreditava ser o 9º ano propício para a introdução dessa modalidade de textos por ser uma série de transição em que os alunos ainda carregam uma certa liberdade ao lerem sem a obrigatoriedade das obras para o vestibular. A professora 2 relatou a importância do contato físico com o livro, já que os meios digitais fazem parte do cotidiano dos jovens e ainda ressaltou que os livros trariam aprendizados para a própria vida dos educandos.

Tais considerações encontram-se em consonância com o previsto pelos PCNs (BRASIL, 1998) quando propõem que nesse momento a leitura propicie ao aluno condições de imaginar, criar e compreender a estética artística da palavra, aproximando-se e se distanciando da realidade, construindo suas relações com o texto e seu contexto. O uso físico do livro é referido como algo positivo, pertinente com uma leitura mais reflexiva, já que atualmente os meios digitais fazem parte do cotidiano dos jovens e ainda resalta que os livros trarão aprendizados para a própria vida dos educandos. Tais opiniões aproximam-se também de Larrosa (2002) ao referir que, com o acúmulo de informações obtidas de forma tão rápida e dinâmica, a experiência de se apreender algo passa despercebida comprometendo a compreensão e o aprendizado, o que resulta numa falsa sensação de domínio de conhecimento, tornando os indivíduos incapazes de reflexão plena.

Embora as considerações das professoras tenham se aproximado de conceitos relevantes para a prática em leitura, ainda pairou a sombra da obrigatoriedade de leituras para o vestibular, sobreposta a leitura dos alunos como ampliação do mundo que os cercam.

### **O OLHAR PARA A SALA DE AULA**

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

Os alunos da sala B, regida pela professora 2 responsável pelo projeto de leitura, não tiveram a oportunidade de escolha do título a ser lido devido a limitação de exemplares disponíveis na escola, aceitando passivamente a escolha, talvez por conhecerem a metodologia utilizada. Apesar disso, no decorrer das aulas ficou evidente que ocorreu uma identificação com a obra lida. A professora pouco interferia no processo de leitura, e as etapas da aula não foram sequenciais. A maior parte dos alunos queria participar

das leituras em voz alta e espontaneamente davam vozes características para cada personagem, como se já estivessem encenando a obra, talvez por terem ciência de que essa encenação fecharia o trabalho de leitura. No entanto, os resumos obrigatórios capítulo a capítulo eram realizados concomitante com a leitura em cada aula, assim sendo, a preocupação com a obrigatoriedade da entrega e com a nota no final do bimestre desviava a atenção para a leitura, semelhante as ditas insistências metodológicas enfatizadas por Freire (1989) como interferentes no processo de ler plenamente o texto. Infelizmente não foi possível realizar a encenação da obra por necessidade de iniciar outra fase do projeto de leitura.

### **AS AULAS DE LEITURA DE CLÁSSICOS SOB A ÓTICA DOS ALUNOS**

Ao responderam sobre como se sentiam diante do livro escolhido, O Quinze de Raquel de Queiroz, os alunos 1, 2 e 3, da Sala A, deixaram evidente interesse e criticidade pelo livro tanto pela relação que estabeleceram com a própria personagem enigmática – a dúvida do personagem tornou-se deles também – como pela decodificação da palavra no papel. Um deles inclusive fez uma ponte entre fatos da história para o mundo real com o texto lido:

Eu achei que foi tipo uma história que pode ser interpretada como fictícia ou real por causa que tem o lado do ciúme obsessivo dele que tem muitas pessoas que sentem e o lado da desconfiança que hoje em dia na sociedade é meio que comum haver traição, essas coisas, então eu achei que foi legal trazer isso aí, no século que foi feito, trazer um pouco do realismo, eu achei interessante. (Aluno 3, sala A)

Uma apatia pelo livro em si apareceu na resposta do aluno 4, com desinteresse pela temática: “Eu...eu meio que não sabia como é que era, ã... eu até gostei da assim da história no final, mas eu achava que faltou mais alguma coisa...não sei...faltou algo mais assim na história, não achei muito assim legal”. Em contrapartida, o aluno 5 (sala A) referiu interesse despertado pela valorização de ser um livro que era cobrado no vestibular, fato não diretamente relacionado ao prazer de ler, mas, sim a obrigatoriedade de ler aparece como estímulo. Uma postura contrária ao que se discute teoricamente, visto que essa obrigatoriedade provoca um distanciamento do interesse pela leitura de clássicos e sufoca o leitor e o professor impedindo-os degustar a leitura devido à falta tempo imposta pelo currículo escolar (KLEBIS, 2008; MAFRA, 2013).

As respostas dos alunos da Sala B, que leram a obra Dom Casmurro de Machado de Assis, foram semelhantes. Dois alunos (7 e 10) referiram o interesse pela história e a busca de respostas no próprio texto para as atribuições vividas pelas personagens. O aluno 6 deixou claro que não conseguiu relacionar-se com o texto, sentindo-se desmotivado e desinteressado por ser “[...] um livro chato...velho...fora”, revelando uma resistência pelo livro fora de seu contexto, sem qualquer demonstração de interesse ou outro envolvimento com a história lida. -

Na resposta do aluno 8, percebe-se a identificação com o universo da obra, a ponto de emocionar-se com o que é lido: “Eu senti o livro [...] alguns capítulos meios tristes você sente, né? Você fica comovido, [...] você entra dentro da história e começa a sentir o que as personagens sentem”. O mesmo ocorreu na resposta do aluno 9, de forma mais objetiva, dizendo não ter sido para ele somente uma história, mas um texto que explorava um tema contemporâneo, no caso, a seca que poderia persistir na realidade.

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

sua própria vida.

No entanto, diante dos pré-julgamentos realizados pelos alunos desde o momento em que o livro foi apresentado sentindo falta de “alguma coisa” provavelmente mais próxima de sua compreensão do mundo, é viável refletir sobre as relações com a realidade borbulhando nesses alunos, independente dos contextos em que a leitura tenha sido apresentada. Tal qual Freire (1979) postulou sobre o homem ter capacidade para perceber a realidade que o rodeia e refletir sobre ela.

Aos serem questionados sobre o que esperavam de uma aula de leitura de clássicos, apareceram reflexões sobre a prática pedagógica vivenciada. O aluno 3 (sala A) fez uma reflexão referindo-se as formas de trabalho de leitura utilizadas pela professora, permitindo que os alunos opinassem e ouvissem as opiniões dos colegas durante os debates sobre o conteúdo do livro. Os demais alunos (7, 8, e 10 da sala B) manifestaram descontentamento em relação a metodologia, expondo certo desconforto em relação à prática realizada, referindo-se ao ambiente físico inadequado, sentindo falta de autonomia na escolha do livro e de participação mais ativa com alunos expondo opiniões e percepções sobre o texto. Contrapondo-se aos colegas da sala B, o aluno 9 faz uma reflexão sobre a metodologia de forma positiva, demonstra satisfação com a rotina de leitura, resumos diários, e “debate”. No entanto, foram poucos os “debates” observados na sala, somente aqueles dirigidos por perguntas de fixação, e não de reflexão, embora possam ter sido, para esse aluno, um avanço segundo suas próprias expectativas.

Quatro alunos da Sala A revelaram interesse na aula de leitura, citando inclusive as ações didáticas da professora e sua presença mediadora que facilitaram a compreensão do processo de leitura que desenvolveriam. Apenas o aluno 1, embora tenha referido interesse, expôs a sensação de não estar livre para ler, sentiu-se guiado pela professora. A resposta do aluno 6, da Sala B, apresentou sinais de interesse pela aula, e quanto à postura de criticidade, somente o aluno 2 refletiu sobre o conteúdo lido e demonstrou mudanças na sua forma de pensar sobre o tema.

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

Quando indagados sobre a percepção do tipo de contribuição a leitura trouxe, os alunos de ambas as salas tiveram posturas de criticidade em relação ao texto e de identificação com a história. Vários aparentemente conseguiram relacionar a obra com eventos de seu cotidiano, foram capazes de refletir compartilhando os sentimentos das próprias personagens com sentimentos da sua própria vida. Conforme previsto por Freire (1989), quando o aluno lê, reflete e faz associações com suas leituras de vida. Klebis (2008) prenuncia que a prática de leitura na sala de aula conduz aluno-leitor a ser sujeito do processo de leitura, o que parece ter ocorrido com os alunos dessa pesquisa independente de como o processo de leitura literária tenha sido desenvolvido em suas salas de aula.

Algumas respostas sobre as contribuições da leitura realizada foram especiais pela a força da leitura no despertar da criticidade dos alunos e da identificação com o texto, independente de qual abordagem foi dada a aula de leitura:

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

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

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

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

Os questionamentos realizados propiciaram a oportunidade dos alunos se manifestarem sobre o processo de leitura segundo suas expectativas e necessidades. Os alunos revelaram a importância de dar voz a eles para compreender como o processo proposto, em sala de aula, está ou não impactando no interesse pela leitura. Independente da prática utilizada pelas professoras, foi possível perceber resultados bastante positivos nas impressões dos alunos sobre a leitura realizada, visto as reflexões realizadas voltadas para a realidade, e permeadas de emoções.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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

Durante a observação das aulas de leitura, as professoras tiveram papel importante no processo de formação do leitor para propiciar que o aluno experiencie o que está sendo lido, mesmo quando se encontrava limitado em seu trabalho pelo tempo, pelo atraso no cronograma, pela imposição de um currículo ou de projetos emergenciais deixando de lado ações didáticas importantes para a consolidação do processo de leitura literária.

É possível afirmar que a formação do leitor é algo que foi além da prática diferenciada em sala de aula, visto que os alunos, em ambas propostas de leitura de clássicos, demonstraram interesse pela leitura, identificação com o texto, e relações de criticidade, cada qual conforme suas próprias formas de compreender o mundo. Nos depoimentos, vários alunos revelaram o desejo de ter podido escolher o livro a ser lido, e revelaram que o ato de ler envolveu esforço físico e mental. Apesar das amarras impostas por aspectos organizacionais e metodologias expondo visões já prontas da obra (filmes e minisséries), percebeu-se que a imaginação desses leitores não foi anulada.

Independente das dificuldades reveladas nas práticas de leitura observadas, mesmo entre os alunos que tiveram menos condições de vivenciar a leitura realizada, foi perceptível a identificação deles com a história, com suas emoções e com suas expectativas de vida. O processo de leitura aparentemente cumpriu seu papel, como um corcel indomável, livre para galopar por paisagens nunca vistas e de extensões infindáveis.

Destarte, reafirma-se que as práticas de leitura apresentadas pela escola precisam ser repensadas para tornar o aluno fator principal nessa situação, para que ele se sinta capaz de ler, de aprender e interpretar a leitura de um clássico da literatura. O momento da leitura precisa permitir reflexões sobre tudo o que já foi lido e vivido, para criar uma conexão com o texto, ampliando os horizontes desse indivíduo.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

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

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

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

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

MAFRA, Núbio Dellane Ferraz. **Leituras à revelia da escola**, Londrina: Eduel, 2013. Disponível em <[http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/leitura\\_revelia/escola/.pdf](http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/leitura_revelia/escola/.pdf)>. Acessado em: 20 nov. 2016.

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