

SOBRE LEITURA E LEITORES NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE TEXTOS LITERÁRIOS

Leonor Werneck dos Santos¹

Introdução

Este trabalho apresenta uma possibilidade de leitura do conto “O Jardim selvagem”, de Lygia Fagundes Telles, e do livro *A invenção de Hugo Cabret*, de Brian Selznick. Os objetivos principais são: (1) discorrer sobre importância da formação de leitores críticos; (2) propor atividades de leitura para as obras citadas, voltadas para alunos de Ensino Fundamental (2º segmento) ou Médio; (3) relacionar texto verbal e não verbal na análise das obras para o público juvenil, incluindo outras mídias além do livro.

De início, fazemos uma breve discussão sobre (escolarização da) leitura. Discutimos a leitura como processo de construção de sentidos e a apropriação do texto pelo aluno – que deve se perceber como coautor do texto, atuando como leitor crítico. Posteriormente, propomos algumas atividades para as narrativas citadas, abordando aspectos pré-textuais, textuais e pós-textuais (cf. SILVA, 1992), mesclando análise de ilustrações, capa, título, elementos estruturais dos textos e material multimídia. Esperamos, ao final, ter colaborado com os professores na tarefa de formar leitores.

1 Leitura na escola

A máxima de que “saber uma língua é saber produzir textos e interpretá-los” (MAGNANI, 1991: 55) nunca foi tão reforçada como nos últimos anos, principalmente devido aos resultados de avaliações nacionais e internacionais, como a Prova Brasil, Enem, Pisa etc., que constataram que crianças e jovens brasileiros cada vez leem menos e pior. Nesse contexto, a afirmação de Soares soa assustadora: “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES, 1988: 25).

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Cada vez que discutimos leitura na escola, observamos que nem sempre há, de fato, a formação de leitores, pois não se estimula "o adentramento crítico dos textos propostos" (SILVA, 1988:4); por isso, formam-se “letores”. Marcuschi (1996) chega à mesma conclusão, ao alertar para o problema das atividades de “copiação”, nas quais os alunos são levados apenas a retirar do texto informações objetivas, que geralmente sequer necessitam de inferências para serem encontradas. As críticas de Silva e Marcuschi, dentre outros autores, a essa concepção escolar de leitura vão ao encontro das diretrizes propostas nos PCN, onde o texto configura-se como exemplar de um gênero textual, inserido em uma situação concreta de interação e cujo sentido é percebido nessa interação dos interlocutores. Essa abordagem do texto defendida nos PCN, porém, nem sempre é realidade nas escolas. Além disso, quando se trata de obras literárias, a leitura pressupõe uma avaliação, geralmente restrita a provas ou fichas de leitura superficiais (cf. SILVA, 1984; SANTOS, 1994), sem valorizar a construção do texto e a participação ativa e crítica do aluno.

É importante, portanto, que se reforce na escola a concepção de que ler é construir sentidos (cf. KOCH, 1997) – o que qualquer criança faz, com textos verbais e não verbais:

o sentido de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2006: 11. Grifos das autoras.)

Por isso, o professor deve perceber a necessidade da interação leitor-texto e a participação ativa do aluno na leitura.

2 Sugestões de atividades

Nas propostas de atividades que apresentamos a seguir, nos detivemos a questões abrangentes, que envolvem levantamento de hipóteses e uma compreensão mais global do texto². Para cada texto, é possível pensar em atividades diferentes, conforme as especificidades do gênero textual e os objetivos da leitura.

² As atividades citadas para o conto “O jardim selvagem” encontram-se, na íntegra, em Martins; Santos; Gens (2010).

Segundo Silva (1992), o trabalho com o texto, literário ou não, pode ser dividido em três etapas: pré-textual, textual, pós-textual. Na etapa pré-textual, enfatizamos a motivação para a leitura, que pode começar na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação dos personagens, na leitura de trechos do texto, ou na apresentação de recursos multimídia. Na etapa textual, analisamos, por exemplo, características dos personagens, enredo, índices que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências, as estratégias de construção do texto, a linguagem utilizada, a pontuação, a organização em parágrafos, o diálogo entre as ilustrações e o projeto gráfico-editorial e o material verbal etc. Finalmente, na etapa pós-textual, é interessante fazer uma comparação de linguagens: pedir que os alunos retextualizem – cf. Marcuschi, 2001 – a narrativa em forma de peça teatral ou quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens; continuar ou mudar alguma parte da história etc. O texto analisado também pode ser uma etapa pré-textual para outra leitura, e assim sucessivamente, criando uma espécie de “rede de textos” interligados pela temática, estilo ou enredo – o que pode render ótimos desdobramentos de leitura.

Como exemplos de atividades, listamos a seguir apenas algumas sugestões de tópicos que podem ser abordados antes, durante e após a leitura do conto “O Jardim selvagem” e do livro *A invenção de Hugo Cabret*. As atividades foram pensadas para o 2º segmento do Ensino Fundamental ou para o 1º ano do Ensino Médio, mas podem ser adaptadas para outras séries e outros textos, conforme as especificidades almejadas em sala de aula. O objetivo de grande parte delas é fazer com que o aluno se questione sobre o texto, faça inferências, crie expectativas etc.

3.1. “O Jardim selvagem” (Lygia Fagundes Telles)

Neste conto de Lygia Fagundes Telles, repleto de mistério e com uma certa dose de humor, a narradora-personagem, uma menina chamada apenas de Ducha, nunca presencia os acontecimentos, mas ouve vários personagens falarem deles. A misteriosa Daniela, caracterizada pelo marido, tio Ed, como “jardim selvagem”, age de maneira intempestiva e controlada, alternadamente, confundindo os personagens, a narradora e o leitor. O final, como é comum em contos da autora, não apresenta soluções e nos deixa com a sensação de que, virando a página, a história continua.

3.1.1. Antes de ler o conto, podemos analisar o título e listar palavras que nos lembrem jardim (flor, pássaros, abelhas, sol, cores, harmonia, calma) X selvagem (floresta, feras, violência, algo exótico). É curioso observar como a turma geralmente começa a listar substantivos concretos e, aos poucos, vai substituindo-os por substantivos abstratos e adjetivos. O objetivo desta atividade é estimular a curiosidade, motivando para a leitura do conto.

3.1.2. Após ler apenas a primeira fala do texto (“– Daniela é como um jardim selvagem – disse tio Ed, olhando para o teto – como um jardim selvagem...”), podemos discutir a apresentação desses personagens: quem é Daniela? Qual sua relação com tio Ed? Ed é tio de quem? Que idade pode ter Daniela e por que ela é caracterizada dessa forma? É curioso o fato de turmas mais jovens acharem que Daniela é uma criança, enquanto jovens e adultos acham que ela é uma adolescente – nesse momento, as justificativas dos alunos rendem excelentes atividades de argumentação.

3.1.3. O conto se divide em três partes, com lapsos de tempo entre elas: a primeira ocorre no espaço de uma semana, quando Daniela visita Tia Pombinha, que passa a gostar da cunhada; a segunda parte, após um mês, apresenta os problemas que aconteceram na casa de Ed e Daniela, relatados pela empregada, que pede demissão por não concordar com as atitudes da patroa; a última parte, após uma passagem de tempo de dois meses, é a preparação para o final, com a doença do Tio Ed, o susto de Ducha, a piora de Ed e sua morte. A percepção e a análise desses três momentos da narrativa colaboram para a compreensão da estrutura deste conto.

3.1.4. Podemos comentar algumas atitudes de Daniela: tocar piano, falar francês, matar o cachorro com um tiro, montar em pelo, tomar banho nua na cascata, virar uma mesa... Nesse momento, uma atividade interessante é listar tudo que Daniela fez, desde o início do conto, e perguntar à turma o que se parece com “jardim” e o que se parece com “selvagem”, pedindo para os alunos justificarem as relações que fizeram.

3.1.5. A estrutura narrativa do conto, em 1ª. pessoa, merece ser analisada. Na verdade, Ducha narra os acontecimentos que não presenciou: ela nunca encontra Daniela, mas fica sabendo do que acontece pela tia Pombinha, pela cozinheira que trabalha na casa do tio Ed e pela empregada da casa de tia Pombinha. Como Ducha mescla esses relatos

com suas próprias impressões de criança, ficamos em dúvida sobre o que, de fato, ocorreu. Pode ser feito um quadro com os alunos, listando o que aconteceu, quem relatou (a quem, quando, onde...) e destacando se houve comentários de Duchá. Depois, podemos discutir com a turma essa mistura de relatos e de narradores, observando o efeito que causa no leitor.

3.2. A invenção de Hugo Cabret

Nesta obra, que está sendo adaptada para o cinema, com estreia prevista para 2011, o menino Hugo mora escondido numa estação de trem de Paris, na década de 1930. Com um mistério a revelar e um segredo a decifrar, ele faz amizade com uma menina, sobrinha de um vendedor da estação. Juntos, ambos tentam montar um autômato, deixado incompleto pelo pai de Hugo: uma espécie de robô que escreve, desenha e assina o nome de quem o projetou. Ao longo do livro, há inúmeras referências contextuais e intertextuais às origens do cinema, a filmes em preto e branco, a personalidades do início do século XX. As atividades que podem ser propostas para este livro são incontáveis, mas, devido ao espaço deste artigo, listaremos apenas algumas que se amparam em material multimídia, uma vez que chama a atenção nesta obra a relação entre verbal e não verbal – e na internet há farto material para complementar a leitura desta história.

3.2.1. Na internet, é possível ter acesso a diversos vídeos e trailers sobre o livro. Além de entrevistas com o autor e reportagens sobre a adaptação para o cinema, há animações feitas com as ilustrações iniciais do livro³, simulando um trecho de cinema mudo – algumas com fundo musical. Uma das atividades de motivação de leitura seria levantar hipóteses sobre a história, a partir dos trailers acessados, pois neles há imagens de Paris, seqüências de cenas nas quais aparece um menino correndo e se escondendo, sucessão de cenários da história. Outra proposta interessante é assistir a vídeos de autômatos semelhantes aos que aparecem no livro (<http://www.fi.edu/learn/sci-tech/automaton/automaton.php?cts=instrumentation>), o que certamente vai deixar os alunos curiosos a respeito do funcionamento dessa espécie de robô do final do século XIX que desenha, escreve e assina o nome do seu criador.

³ Cf. <http://www.theinventionofhugocabret.com/news.htm> e <http://www.edicoessm.com.br/hugocabret/index.html>

3.2.2. Ao ler o livro, nos deparamos com algo curioso: as ilustrações em preto e branco fazem parte da narrativa, pois diversas páginas de ilustrações se sucedem, dando continuidade ao que foi narrado verbalmente (como um *story-board*). Podemos analisar com os alunos essa estratégia textual de interação entre verbal e não verbal, que chama a atenção do leitor e faz com que tenhamos a sensação de estar assistindo a um filme – sensação reforçada pela mescla de ilustrações e cenas de filmes, como fotos em preto e branco. A impressão de filme em preto e branco também ocorre se folhearmos algumas páginas rapidamente.

3.2.3. Duas características deste livro reforçam a sensação de estarmos assistindo a um filme: os cenários são detalhadamente descritos, como se nossos olhos percorressem cada detalhe de uma tela de cinema; e os diálogos são rápidos e curtos, assim como a maioria das frases e parágrafos, conferindo agilidade à narrativa. Podemos analisar esses detalhes com a turma, mostrando o efeito de sentido que provocam no leitor.

3.2.4. Há na internet sites destinados ao livro, pequenas resenhas, comentários de leitores e animações feitas por alunos de escolas que adotaram o livro⁴. Ao ter acesso a esses textos, os alunos podem ficar curiosos para ler a história e, ao final, podem também criar blogs, postar comentários em sites, criticar ou recomendar o livro para outros leitores. Assim, além de ler e discutir a história, os alunos produzem textos pertencentes a gêneros diferentes.

Conclusões

As atividades aqui sugeridas são apenas amostras de como o texto literário pode ser usado nas aulas, fazendo com que os alunos se interessem em ler, participar, discutir, criticar. A leitura de textos literários precisa se afastar da avaliação-controlada (cf. SILVA, 1984), para que ler seja construir sentidos, a partir do nosso conhecimento textual, intertextual e de mundo (cf. SOUZA & BERTHIER, 1993).

Defendemos que estimular a leitura na escola, principalmente entre leitores jovens, é um trabalho que só pode ser feito com uma abordagem textual direcionada

⁴ Cf. <http://portalivros.wordpress.com/2009/02/09/a-invencao-de-hugo-cabret-brian-selznick/> e <http://www.youtube.com/watch?v=xX5KkrTJM6g&feature=related>

para a participação e interpretação crítica do leitor – o que é possível se cada obra for analisada conforme suas peculiaridades. O professor deve motivar, portanto, a cumplicidade gerada na interação leitor-texto e a participação ativa do aluno, proporcionando-lhe a oportunidade de trilhar um caminho particular na leitura.

Referências

- KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. & ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAGNANI, Maria Aparecida C. A prática de leitura do professor brasileiro: análise e perspectiva. In: CONGRESSO DE LEITURA, 8, 1991, Campinas. *Anais*. Campinas: UNICAMP, 1991. p. 53-58.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 50-61, jan./mar. 1996.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, Georgina; SANTOS, Leonor W. dos; GENS, Rosa (org.). *Literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.
- RAMOS, Maria Cecília M. *O paradidático, esse rendoso desconhecido*. 1987. Tese (Doutorado) – Fac. de Letras, USP, São Paulo, 1987.
- SANTOS, Leonor W. dos. *Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau*. 1994. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Fac. de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.
- SELZNICK, Brian. *A invenção de Hugo Cabret*. São Paulo: Edições SM, 2007.
- SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SILVA, Lilian. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. 1984. Dissertação (Mestrado) – Fac. de Educação, Unicamp, Campinas, 1984.
- SILVA, Maurício da. *Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).
- SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. (org). *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.
- SOUZA, Luiz Marques de & BERTHIER, L. O. A crise da leitura e o ensino de português. *Revista Letra*, Rio de Janeiro/UFRJ, v. 4, p. 125-136, 1993.
- TELLES, Lygia Fagundes. O Jardim selvagem. In: _____. *Venha ver o pôr-do-sol e outras histórias*. São Paulo: Moderna, 1993.