

Artigo / Article

Da leitura subjetiva para a leitura rigorosa: um caminho para abordar leitura na Educação Básica

From subjective reading to rigorous reading: a way to approach reading in Basic Education

Bruna Francinett Barroso Faustino* 

bbrunafran@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-5419-9348>

Sulemi Fabiano Campos** 

sulemifabiano@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-7212-0621>

Resumo

A pesquisa da qual trata este artigo surgiu da observação das dificuldades de leitura e escrita de estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Inicialmente, notamos que os estudantes liam e escreviam muito em contextos de mensagens em redes sociais e que tais práticas tinham alguma influência na leitura e na escrita em sala de aula. Então, propomo-nos a investigar se o acesso a narrativas literárias linguística e estruturalmente complexas também poderia influenciá-los. Este artigo traz um recorte dessa pesquisa com ênfase no ensino de leitura partindo de uma narrativa literária, cujos modos de dizer são provocativos à construção de experiências de leitura para além das práticas utilitaristas.

Palavras-chave: Ensino; Recepção; Texto literário; Narrativa; Experiência.

Abstract

The research presented by this article arose from the observation of middle school students' reading and writing difficulties in a public school. Initially, we noticed that the students read and wrote a lot in the context of social media messaging and that such practices influenced the reading and writing conducted in the classroom. Therefore, we sought to investigate if the access to structurally and linguistically complex literary narratives could also influence them. This article offers a condensed version of that research, emphasizing the teaching of reading through a fiction narrative, whose format instigates the construction of reading experiences beyond utilitarian practices.

Keywords: Teaching; Reception; Literary Texts; Narrative; Experience.

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.

** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.

Introdução

[...] Fugir é morrer de um lugar e ele, com os seus calções rotos, um saco velho a tiracolo, que saudades deixava? Maus-tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito de escola. Ele não, não era filho. O serviço arrancava-o cedo da cama e devolvia-o ao sono quando dentro dele já não havia resto de infância. (MIA COUTO, 2013, p. 12)

Partimos desse trecho do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”, de Mia Couto, para trazer à discussão o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental com foco na contribuição das narrativas literárias. A escolha deve-se ao fato de questionar a usurpação do direito de uma criança estudar, o que está intrinsecamente ligado à nossa abordagem de leitura como direito.

Para o personagem da narrativa de Mia Couto, Azarias, ir à escola era um sonho adiado pela orfandade prematura e pela imposição de trabalhar cuidando dos bois de um tio truculento. O menino tinha rotina de adulto e fugir lhe parecia uma possibilidade de vida, mas sobretudo de resgate da infância. Enquanto para o menino Azarias não foi dado o *direito de escola*, para muitas crianças e adolescentes brasileiros esse direito é dado, mas, de certa forma, é cerceado sorrateiramente na prática, quando a eles não são dadas oportunidades de uma aprendizagem para além de uma lista de conteúdos desarticulados das necessidades de formação integral dos indivíduos, a qual considere efetivamente aspectos linguísticos, discursivos, éticos e estéticos.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa interventiva realizada no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), cujo objetivo geral consistia em construir experiências significativas de leitura literária a partir do acesso às experiências dos autores dos textos lidos, a fim de que, tendo o que dizer, os alunos desenvolvessem satisfatoriamente a escrita de forma subjetiva e criativa. Como se nota, tratava-se de uma pesquisa que tomava leitura e escrita como práticas sociais indissociáveis (FAUSTINO DE SOUZA, 2019).

Porém, para este trabalho, abordamos a leitura, especialmente. A nossa escolha dá-se, entre outros fatores, pelo pensamento compartilhado com Michèle Petit ao escrever *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, obra em que a autora aponta que a leitura é “o contrário do cotidiano visível”, é paradoxal porque nos permite “uma escapada solitária e encontros” (PETIT, 2010, p. 80). Isso nunca fez tanto sentido para nós quanto nesse contexto de pandemia de covid-19, no qual ensinar a ler é ainda mais desafiador e urgente, tendo em vista a possibilidade que a leitura nos oferece de buscar outros cotidianos além do nosso ou de buscar o encontro conosco ou com o outro no distanciamento físico.

Propomos, então, a discussão do ensino de leitura no Ensino Fundamental, partindo da visão de leitura como um direito (CASTRILLÓN, 2011) por compartilharmos do entendimento de que a leitura carrega em si um valor universal e de que, pois, ampliar esse entendimento demanda um esforço conjunto para o seu desenvolvimento, por exemplo, como uma política pública. Defendemos que cabe à Escola a sistematização desse saber, inclusive na inserção de

LINHA D'ÁGUA

práticas de leitura que correspondam às necessidades cotidianas dos estudantes, como também cabe à Escola não se limitar às leituras utilitaristas. Disso resulta nosso enfoque em narrativas literárias.

Assim, o nosso objetivo neste artigo é refletir sobre os modos de dizer em uma narrativa literária sob as perspectivas de leitura subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) e de leitura rigorosa (RIOLFI *et al*, 2014) no sentido de construir experiências (LARROSA, 2017). Para isso, propomos a análise de duas oficinas de um módulo organizado a partir do conto já citado anteriormente, “O dia em que explodiu Mabata-bata”, a fim de observarmos as possibilidades de construção de experiências de leitura para estudantes expostos a narrativas com recursos linguísticos, discursivos e estilísticos complexos.

O artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, explicitamos norteadores teóricos e metodológicos para a nossa análise; na segunda, analisamos o texto mobilizador da nossa reflexão, dois registros de leituras e uma trilha do percurso interpretativo realizado pelos estudantes que participaram da pesquisa; na sequência, trazemos alguns apontamentos conclusivos da análise.

1 Alguns caminhos, um destino

Esta seção tem a finalidade de apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o recorte, aqui discutido, da nossa pesquisa.

1.1 Um caminho teórico

Em se tratando do ensino de leitura, são várias as abordagens; dentre elas, há aquelas que se restringem à decodificação, há algumas que privilegiam o autor do texto e o contexto da escrita, outras são mais voltadas ao próprio texto e outras, ainda, têm como foco o leitor. Evidentemente que a abordagem que um professor escolhe tem relação com a sua metodologia e vice-versa. Diante dos diferentes caminhos possíveis, faz-se fundamental trazermos alguns pressupostos que perpassam o nosso trabalho.

O primeiro pressuposto é o da nossa visão de linguagem. Entendemos que a linguagem é uma atividade humana fundamental e se baseia na interação, na construção social e histórica. A linguagem é constituída pelo social, pelas relações dialógicas, ao mesmo passo que os constitui historicamente. Essa noção é basilar para nós, seja na nossa maneira de olhar para os textos que serão analisados, seja na metodologia de desenvolvimento da nossa pesquisa.

Outra noção central neste trabalho diz respeito à leitura. Conforme apontado *en passant* anteriormente, pensamos a leitura e a escrita como direitos, tal qual defende Castrillón (2011), e como experiências, conforme Larrosa (2017). Em trabalho anterior, definimos “a leitura e a escrita como atividades humanas complexas e complementares que permitem a atuação do

sujeito no mundo” (FAUSTINO DE SOUZA; CAMPOS, 2020, p. 139). Porém, como já explicitamos anteriormente, vamos tratar especialmente da leitura no presente trabalho, o que não significa desconsiderar essa indissociabilidade com a escrita. Com base nesse enfoque, discutimos as duas acepções consideradas.

Em primeiro lugar, detemo-nos na leitura como direito. Para Castrillón (2011, p. 89), pensar na leitura como um direito é pensá-la como um campo de tensões nos quais se movem “múltiplos interesses, discursos e representações”. Concordamos com essa visão, baseando-nos no fato de que essas tensões ficam evidentes nas relações de poder e de inclusão/exclusão dos sujeitos, seja por meio do acesso à leitura, seja da ausência dele, sobretudo em tempos em que saber ler é prerrogativa para tantas demandas cotidianas. Sendo assim, entendemos que a Escola, embora não seja o único, é o espaço privilegiado para a tomada de consciência desse direito.

Na figura do Azarias, de Mia Couto, temos essa consciência de que a escola (e a leitura, conseqüentemente) é um direito, é um caminho, é uma chance de desvio frente à imposição de viver às margens de qualquer possibilidade. Porém, mesmo tendo alguma consciência do seu direito à escola, isso não lhe garante o acesso, exatamente pelas relações de poder que se estabelecem, as quais são representadas pela figura do tio que o impede de estudar para que possa cuidar dos bois.

Pensemos: se a leitura é um direito histórico, cultural e, portanto, político, no dizer de Castrillón, é também um dever. Entendemos que ao Estado e à sociedade é dado o dever de viabilizar esse direito, sob pena de reforçar a exclusão já tão presente no contexto de ensino público. Imbuídos dessa responsabilidade, com o pretexto de respeitar as suas necessidades, ofertamos aos estudantes leituras utilitaristas para atender às demandas mais imediatas e permitimos o seu distanciamento de questões tão inerentes à linguagem: a diversidade linguística e discursiva, a subjetividade e a experiência.

Isso nos remete à nossa acepção: a perspectiva de leitura como experiência no entendimento de Larrosa. Concordamos com ele ao dizer que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2017, p. 18). Embora o autor não trate exclusivamente do contexto escolar, entendemos que a sua noção de experiência se aplica ao processo de ensino porque muitas coisas acontecem na escola, mas o que fica de fato é muito pouco, o que está implícito na pergunta que nós, professores, ouvimos dos estudantes: “para que estudamos isso, professora?”.

Ou seja, ao fazer uma pergunta assim, o estudante busca uma utilidade para o que é ensinado na Escola, reproduzindo a visão utilitarista da sociedade que nos cobra produção e velocidade e deixa a experiência para um segundo plano. No contexto de ensino básico, isso fica evidente na listagem de conteúdos que “precisamos” ensinar; explicamos, avaliamos e, logo em seguida, já iniciamos um outro conteúdo ainda que o anterior não esteja dominado pela turma. Desse modo, é a quantidade que dita as regras.

Associando tal visão utilitarista à leitura, nossos estudantes leem muito fora da escola em situações de interação imediata; no entanto, muitas vezes, isso é apenas algo que “se passa” enquanto rolam a página das redes sociais, sem que aquela leitura os afete ou os confronte. Semelhantemente, na escola, eles também leem muito: para responder a uma atividade, para resolver um problema matemático, para organizar um trabalho, para estudar para uma avaliação, entre outras possibilidades. Porém, também são leituras que apenas passam, muitas vezes, tão utilitaristas quanto aquelas externas à escola.

Larrosa (2017) afirma que, no excesso de informações, não há espaço para a experiência. De fato, nossos estudantes têm à sua disposição uma infinidade de informações, embora, quase sempre, não consigam dar sentido a elas, não consigam estabelecer relações entre elas e as suas vivências ou entre elas e a construção de conhecimentos.

Para o personagem de Mia Couto, a experiência era de exclusão, de exploração, de orfandade, de trabalho, de opressão, de muitos deveres e poucos direitos. Azarias sonhava com a Escola porque intuitivamente entendia que ela lhe proporcionaria outras experiências. Não sabemos se essa expectativa do menino seria correspondida porque há diferentes escolas, no sentido de diferentes projetos, que atendem a diferentes interesses. Retomando Castrillón, nessa tensão estão em jogo relações distintas de poder.

Na defesa de que a leitura é uma experiência (ou deveria ser, pelo menos) e que a Escola é espaço determinante para a construção de experiências individuais e coletivas, a leitura literária se revela o campo da interação, da subjetividade, do pluralismo, da apreciação estética e do confronto com a nossa própria humanidade.

Quando Antonio Candido (2011, p. 177) diz que “ela [a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”, entendemos que não se trata de uma humanização no sentido do dicionário¹, de “ação ou efeito de humanizar-se, tornar-se mais sociável, gentil ou amável”, mas de um sentido ampliado de se perceber humano, com suas qualidades e falhas, ou seja, de enxergar a sua humanidade refletida em mocinhos ou vilões, no Azarias oprimido ou no tio opressor, por exemplo.

Portanto, a leitura literária é um caminho para a experiência da humanização, adentrando no estético, no ético, no contemplativo, desviando-se do trivial, do imediato, da reprodução do cotidiano, do embrutecimento causado pela velocidade de informações. De modo bem particular, a narrativa literária é o escopo ideal para a identificação, tendo em vista que o ser humano é naturalmente um ser que narra, que se constitui sujeito narrando sua realidade, seja de forma relatada, seja de modo ficcional, para torná-la conhecida, para denunciá-la, para transformá-la.

¹ HUMANIZAÇÃO. In: Dicionário On-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/humanizacao/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

1.2 Um caminho metodológico

Sendo a leitura um direito e uma experiência para nós, conforme explicitamos, na pesquisa interventiva *Experiências de leitura e escrita no Ensino Fundamental: a contribuição das narrativas literárias* (FAUSTINO DE SOUZA, 2019), buscamos relacionar o acesso a leituras literárias complexas na construção de experiências para os estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa propunha três módulos de oficinas. A nossa análise baseia-se no Módulo de Oficinas 3, que está constituído por um conjunto de 5 oficinas organizadas a partir do texto motivador “O dia em que explodiu Mabata-bata” e do conhecimento mobilizador *a articulação como recurso para o desenvolvimento dos acontecimentos*.

As oficinas do módulo se organizam da seguinte maneira: i) uma oficina para a leitura subjetiva; ii) uma oficina dedicada à leitura rigorosa; iii) uma oficina de escrita; iv) uma oficina destinada à revisão da escrita; v) uma oficina para compartilhamento da reescrita. Pelo enfoque dado neste trabalho, trataremos das duas primeiras oficinas, detalhadas brevemente no quadro que segue:

Quadro 1. Detalhamento das oficinas 1 e 2

| Oficina 1: Primeira leitura que toca | Oficina 2: Na trilha interpretativa do texto |
|--|---|
| Objetivos: proporcionar a leitura subjetiva; desenvolver estratégias de recuperação de informações; analisar os diferentes modos de dizer usados no texto e a sua contribuição para a construção dos sentidos; reconhecer a intencionalidade na escolha de expressões/recursos; construir experiências éticas e estéticas. | Objetivos: desenvolver estratégias de recuperação de informações; estabelecer relações entre as expressões usadas e as imagens criadas; identificar diferentes estratégias de marcar o desenvolvimento dos acontecimentos; reconstruir a trajetória narrativa do conto através de imagens. |
| Atividades: leitura do título; registro das hipóteses quanto ao conteúdo do conto no Diário de Leitura. Leitura do 1º parágrafo; registro das primeiras impressões de leitura; jogos de leitura e leitura subjetiva. | Atividades: registro no Diário de Leitura de alterações nas percepções do texto após a segunda leitura; reconstrução da trajetória narrativa através da ordenação das imagens disponibilizadas conforme as percepções da dupla no “mapa interpretativo”; socialização dos mapas interpretativos produzidos. |

Fonte: autoria própria.

Em diálogo com os pressupostos teóricos apresentados, leitura como direito e como experiência, concretizados em narrativas literárias, a nossa metodologia vai da leitura subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) para a leitura rigorosa (RIOLFI *et al.*, 2014). Desenvolvemos melhor esses dois conceitos a seguir.

No livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), Gérard Langlade inicia o seu capítulo “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra” questionando a marginalização da subjetividade do leitor. Ele se opõe à tendência comum de considerar os devaneios do leitor fora do campo da literatura e defende que os “ecos subjetivos” seriam uma forma de “singularização da obra pelo leitor” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 26).

Na sequência, o autor diferencia o “leitor conceitual” do “leitor subjetivo”. O primeiro corresponde ao leitor formado, conhecedor das teorias literárias, a quem nós chamaríamos de “leitor autorizado”. O segundo representa um leitor construído pelas suas próprias experiências de leituras anteriores, a quem nós chamaríamos de “leitor não autorizado”. Enquanto o primeiro está “qualificado” para analisar um texto, a análise do segundo é considerada secundária, marginal, ilegítima.

Então, entendemos que a leitura subjetiva é devolver a voz para o leitor, é permitir que os “ecos subjetivos” de que fala Gérard saiam da marginalidade, é legitimar as sensações do leitor. Ler de forma subjetiva é uma forma de se apropriar do texto sem a necessidade de uma análise formal, mas que nada tem de superficial porque ao texto são atribuídos sentidos singulares, de acordo com as experiências anteriores do leitor.

Queremos esclarecer que a noção de leitura subjetiva não representa que tudo é válido na leitura de um texto. Não podemos confundir a visão precarizada de leitura como um campo de permissividade a despeito do que está no texto com a leitura que resgata as impressões de um leitor deixado na invisibilidade. Assim, ler subjetivamente é aproximar-se do texto, é assumir um papel ativo na construção de sentidos, é ser coautor do texto na perspectiva de buscar sentidos para as lacunas próprias do texto literário.

Para nós, dar voz a esse “leitor subjetivo” é uma estratégia metodológica caríssima. Através dela, temos a possibilidade de contribuir para a construção de experiências de leitura, de permitir conexões com outras experiências anteriores, de ver o texto fazendo sentido para os estudantes. Ademais, o texto literário sai daquela perspectiva comum nos livros didáticos de ler para responder a uma atividade, ou seja, o texto literário assume a centralidade da aula, pois a aula deixa de ser uma atividade do livro que já adianta o percurso de interpretação do texto lido para ser a leitura, de apreciação estética, de identificação (ou não), de humanização no sentido explicitado anteriormente.

Quando pensamos no contexto de Educação Básica, o ensino de leitura a partir da leitura subjetiva adquire proporções muito significativas, pois é o espaço para que os estudantes se reconheçam como leitores, para que explorem suas impressões e as comparem com as dos outros, para que que expressem e testem as suas hipóteses de leitura, para que desenvolvam segurança no processo complexo de construir sentidos, para que se assumam como sujeitos de experiências de leituras.

Elucidamos o conceito de leitura subjetiva, que está no cerne do que propõe nossa Oficina 1; porém, entendemos que a complexidade de ensinar a ler exige diferentes caminhos e propomos a leitura rigorosa na Oficina 2. Vejamos esse segundo conceito.

Para falar em ensino de leitura, Riolfi *et al.* (2014, p. 46) opõem ler com rigor e decodificar o texto. Os autores afirmam que é necessário “transcender esse modo de ler fragmentado”. Ademais, os autores afirmam que, com o chavão da “formação do indivíduo ‘crítico e reflexivo’” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 48), o que se faz é esconder a precariedade da

leitura dos alunos, aceitando comentários do texto tal qual um processo interpretativo produtivo. Diante desse cenário que ora se limita a decodificar, ora se limita a comentar superficialmente o texto, os autores propõem a leitura rigorosa.

Para nós, a compreensão de leitura rigorosa diz respeito à exploração do texto em todas as suas nuances: linguísticas, discursivas e estilísticas. Refere-se a transcender a superficialidade da materialidade linguística, orquestrando os conhecimentos que tem da língua com o fim de estabelecer relações entre as partes que compõem o texto. Esclarecemos que isso não significa considerar o texto uma soma de suas partes, mas aprender a fazer pontes concretas entre essas partes.

Além disso, a ideia de leitura rigorosa tem a ver com a recuperação de palavras, termos, recursos que se mobilizam no texto para conduzir o leitor. Ler rigorosamente é perceber as sutilezas da linguagem, explícitas ou implícitas; é enxergar as minúcias. Os autores vão chamar esse processo de “recuperação das pistas interpretativas” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 52). Associando o termo usado com outros contextos de uso, pensamos em investigação, em pesquisa, em esforço investido, em trabalho. Isto é, ler rigorosamente é uma atividade complexa que demanda mediação de um leitor mais experiente, nunca no sentido de fazer o trabalho, mas no sentido de não permitir que o menos experiente perca a chance de ampliar seu percurso como leitor.

Na sala de aula, a leitura rigorosa é uma estratégia que permite dissecar o texto, mas sem a necessidade de separar o que é da esfera literária e o que é da esfera da língua. Dito de outro modo, a leitura rigorosa permite que os estudantes olhem para o texto em sua unidade. Muitas vezes, o livro didático trabalha no sentido oposto, abordando somente questões literárias ou somente aspectos formais da língua, como se essa divisão fosse necessária ou possível. A consequência disso, quase sempre, são estudantes com uma concepção compartimentalizada de texto, de leitura e de linguagem. Nisso está a relevância dessa metodologia.

Certamente, esse trabalho minucioso de retorno ao texto para “sucessivas operações de retroação”, no dizer de Riolfi *et al.* (2014), exige colaboração entre os estudantes e entre os estudantes e o professor. Exige também o trabalho de mediação do professor como leitor mais experiente. Chamamos a atenção para o termo que usamos acima. São muitos os significados dados pelo dicionário² a *trabalho*, dentre os quais destacamos alguns que podem ser associados ao processo implicado no conceito de leitura rigorosa: i) grande dificuldade, trabalhadeira; ii) responsabilidade; iii) conjunto das atividades realizadas por alguém para alcançar um determinado fim ou propósito; iv) os mecanismos mentais ou intelectuais utilizados na realização de algo; v) atenção empregada na realização ou fabricação de alguma coisa; vi) desenvolvimento ou elaboração de algo.

² TRABALHO. In: Dicionário On-line de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em 20 abr. 2021.

Ensinar leitura a partir dessa metodologia é um trabalho que permite aos alunos a percepção de que ler (e escrever) são práticas complexas que exigem diferentes movimentos do leitor a fim de encarar o texto na sua integralidade. O efeito desse trabalho é rico porque os estudantes são incentivados a observar que a estrutura, a linguagem, os recursos gráficos e os aspectos formais de língua, tudo está a serviço do sentido.

Enquanto a leitura subjetiva abre o caminho para o leitor (inclusive aquele não legitimado) sentir, confabular, expressar-se, identificar-se ou não com o que leu, narrar sua vivência diante do que está no texto e viver uma primeira experiência com aquele texto; a leitura rigorosa permite avançar nesse caminho para a compreensão dos motivos pelos quais sentimos e fomos tocados, pelos quais nos identificamos ou não, pelos quais pudemos reviver nossas próprias histórias, ou seja, quais recursos foram mobilizados no texto para nos afetar de determinada maneira.

Ensinar leitura na Educação Básica partindo da leitura subjetiva para a leitura rigorosa é um posicionamento teórico-metodológico que permite contemplar todas as possibilidades do texto e, portanto, é ofertar uma aprendizagem eficiente e, mais que isso, uma experiência aos estudantes. Mas também é um posicionamento político por não compactuar com o ensino fragmentado de Língua Portuguesa que separa literatura de língua e, sobretudo, porque considera o direito de ler dos estudantes além das práticas de comunicação imediata.

Na próxima seção, trazemos a análise de registros de leitura dos estudantes participantes da pesquisa.

2 Para onde esse caminho de leituras aponta?

Nesta seção, trazemos a nossa leitura do texto motivador do Módulo 3, “O dia em que explodiu Mabata-bata”, e a análise dos registros de leitura dos participantes da nossa pesquisa interventiva.

2.1 A trilha do leitor mais experiente da leitura subjetiva para a leitura rigorosa

Vemos o conto de Mia Couto como um harmonioso encontro entre a realidade e a ficção. O menino Azarias representa o universo do imaginário infantil sendo sufocado pelo universo da dureza da vida em sua realidade. O texto denuncia a guerra representada pela mina que explode e carrega o menino; entretanto isso fica suspenso durante a narrativa pelo jogo que o autor faz entre o real e o ficcional acrescentando a lenda do ndlati que marca a comunidade.

O cenário de violência, exploração, guerra, orfandade e supressão dos direitos à escola e à infância é apresentado com a seriedade merecida, mas com uma leveza que acalenta o leitor.

Tal leveza revela-se na pureza do menino que tem todos os motivos para desconfiar da promessa do tio, mas escolhe acreditar, em uma atitude de esperança que lhe acompanha até a morte. Mas voltemos para o início.

Tudo começa com a explosão de um boi contada com uma linguagem poética que leva o leitor ao questionamento dos próprios sentidos e sensações. Como encontrar beleza em uma imagem horrenda de ossos e carne espalhados por todo lado? “Rebentou sem um múúú” (p. 11) nos remete à brevidade da vida; no trecho “choveram pedaços e fatias, grão e folhas de boi” (p. 11), a remissão é à própria natureza, na chuva que encharca a visão assustada no pastor. Já em “A carne eram já borboletas vermelhas” (p. 11), a alegria da dança das borboletas é reforçada pela cor vermelha para representar a tristeza do menino encrocado com o tio. Estabelece-se um choque entre o que é a vida real da lida com os bois e a natureza em poesia.

A poeticidade personifica-se na morte do boi em oposição à mina de guerra explodindo diante dos olhinhos inocentes do sobrinho explorado que busca respostas, sem sucesso. A sua inocência opacificante o impede de enxergar a verdade. Como na nossa tradição cultural de interior em que muitos fatos são explicados pelo senso comum, pela palavra de autoridade do mais idoso, a comunidade de Azarias também tem suas crenças.

Por medo da reação do tio, o menino resolve fugir. Diante disso, inferimos que o tio era violento, que possivelmente castigava o menino. Essa figura masculina de autoridade associada à exploração tem um apelo forte dentro do texto, pois manifesta a exploração do homem sobre a mulher, do patrão sobre o empregado, do mais forte sobre o mais fraco, do adulto sobre a criança. Há uma tendência de identificação muito forte com o leitor. Isso revela que, apesar de o texto ter como espaço outro país, há semelhanças com as histórias de exploração e desigualdade no Brasil.

Escolhemos o trecho abaixo, que usamos como epígrafe neste trabalho, para explorar mais rigorosamente:

Fugir é morrer de um lugar e ele, com os seus calções rotos, um saco velho a tiracolo, que saudade deixava? Maus tratos, atrás dos bois. Os filhos dos outros tinham direito da escola. Ele não, não era filho. [...] Brincar era só com os animais: nadar o rio a boleia do rabo do Mabata-bata, apostar na briga dos mais fortes. Em casa, o tio advinha-lhe o futuro: - Este, da maneira que vive misturado com a criação há-de casar com uma vaca. E todos se riam, sem quererem saber da sua alma pequenina, dos seus sonhos maltratados (COUTO, 2013, p. 12-13).

A metáfora “Fugir é morrer de um lugar” traz a oportunidade de pensar com os estudantes sobre o efeito causado pelo uso da linguagem metafórica. O nível de envolvimento do leitor é outro porque a metáfora demanda uma imagem a partir da semelhança entre fuga e morte. O jogo metafórico conduz efeitos diferentes para um leitor que mudou de sua terra natal e nunca mais voltou e para outro que sempre morou no mesmo lugar. A vivência da metáfora é distinta, mas isso não os impede de compartilhar a experiência de não mais pertencer a um lugar.

Na sequência, podemos inferir que o menino tinha muito pouco: “calções rotos, um saco velho a tiracolo e maus tratos”. Notamos que o narrador, para enumerar o que o menino deixaria para trás se fugisse, não citou nem a avó que, aparentemente, era quem se importava com ele. Isso revela que ele não se sentia parte da família, o que será reforçado no trecho “Ele não, não era filho”. O sentimento de não pertencimento intensifica-se pela repetição do advérbio *não* e alcança um nível ainda mais intenso quando o texto o assemelha aos animais, “Este, [...] há-de casar com uma vaca”, e já não é o narrador quem fala, mas entra a fala do tio em discurso direto que desqualifica o sobrinho enquanto todos riem.

Quando analisamos os modos de dizer relacionados a Azarias, temos os seguintes termos: *ele, não era filho, lhe, este, sua alma pequenina, seus sonhos maltratados*. Em nenhum momento o nome do menino é usado, ou mesmo os termos menino ou criança. Isso deixa implícito o apagamento do sujeito, que dialoga muito bem com a pergunta feita no início do trecho: “que saudade deixava?” Esse processo de apagamento desenvolve-se de outra forma nesse mesmo trecho quando nem mesmo um sujeito pronominal é empregado, a exemplo de “Brincar era só com os animais: nadar o rio a boleia do rabo do Mabata-bata, apostar na briga dos mais fortes”, em que os verbos são usados como sujeitos, e o agente das ações de brincar, nadar e apostar fica implícito, ou seja, há o apagamento do menino na condição de sujeito, inclusive sintaticamente.

Como quisemos demonstrar, o ensino da leitura subjetiva para a leitura rigorosa é um terreno consideravelmente fértil que nos conduz a explorar quaisquer aspectos de um texto, sejam linguísticos, discursivos, formais, estéticos ou éticos. Desse modo, não tivemos a pretensão de tecer uma análise exaustiva.

2.2 A trilha do leitor menos experiente da leitura subjetiva para a leitura rigorosa

A Oficina 1 estava voltada para a leitura subjetiva do texto. Apresentamos o título e questionamos sobre as expectativas da turma, que compartilhou oralmente e depois registrou no Diário de Leitura. Analisamos um dos registros a seguir.

Usamos o código RN-N, sendo R referente a registro no Diário, o primeiro N referente à identificação do aluno e o número precedido por hífen referente à ordem do registro, já que foram três registros na mesma oficina.

Transcrição de R1-1 (2019):

“Acho que vai ser sobre uma bomba e vai ser um texto de comédia. Acho que vai ser um menino que gosta de aprontar, que explodiu uma bomba feita por ele mesmo com tinta na escola” (informação verbal).

Como vemos, R1-1 levanta hipóteses a respeito do título do texto. Pela presença do verbo *explodiu*, R1-1 infere se tratar de uma bomba. Na sequência, ele supõe que seria um texto de

comédia, talvez por imaginar que um texto com uma bomba que explode não seja apropriado para a faixa etária da turma, a não ser que seja uma comédia.

Dando seguimento, R1-1 sugere que será uma história de um menino que fabricou a própria bomba com tinta na escola. Observamos que os elementos *bomba*, *menino* e *escola* remetem a um esboço de construção narrativa: o que, quem e onde. Mesmo sendo um registro muito simples e objetivo, ele resume bem a expectativa do leitor quanto ao texto.

A leitura subjetiva depende muito do trabalho colaborativo da turma e da oralidade. Os registros no Diário de Leitura são um instrumento de avaliação dessas leituras, mas muito do que é compartilhado oralmente se perde. O professor, então, pode fazer uso das notas de aula para recuperar um pouco do que se perdeu. Foi o que fizemos. Nas nossas notas, durante a socialização dos registros, R1-1 foi questionado: “*por que não uma menina?*” Ao que respondeu: “*porque menina não faz isso, principalmente na escola*”.

Por se tratar de leitura subjetiva, o sujeito está implicado no registro. Preservamos a identidade dos participantes, mas pelo registro e pela interação, inferimos, que o registro é de uma menina cujas experiências demonstram que as meninas têm um comportamento melhor que o dos meninos na escola.

Temos questões éticas e questões comportamentais relacionadas ao gênero problematizadas com muita espontaneidade. Em uma turma de Ensino Fundamental, o debate dessas questões é muito bem-vindo e gera muitos desdobramentos.

Transcrição de R2-1 (2019):

O que eu espero do texto do 3º módulo o dia que explodiu um Mabata bata, uma coisa que eu espero ou venha no meu pensamento é que o texto tenha uma explosão ou coisa do tipo e também cheguei a pensar que era que fosse um animal, que era um animal muito querido (informação verbal).

Assim como R1-1, R2-1 fala em explosão fazendo relação com o verbo explodiu no título. Isso demonstra que o verbo é uma pista percebida mais facilmente; diferentemente de *Mabata-bata* que é um termo novo e que pode representar muita coisa, mas não qualquer coisa. Como o termo está escrito com a letra inicial maiúscula, o leitor sabe que é um nome próprio, então R1-1 diz que tem relação com um menino enquanto R2-1 fala em um animal. Aqui nós retomamos a Gérard (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) quando menciona que o leitor está em uma “liberdade vigiada”. Isto é, a leitura subjetiva não significa atribuir qualquer sentido, há sentidos que conduzem o percurso do leitor e dentro desse percurso há muito espaço para o universo pessoal do leitor subjetivo.

Outro elemento que nos chama a atenção é o fato de o aluno residir na zona rural da cidade e conviver com a criação de bois do avô. Essa informação nos ajuda a compreender as relações que ele faz, baseando-se nas suas experiências individuais.

Ainda na Oficina 1, tivemos outros dois registros da leitura subjetiva: um após a leitura oralizada do 1º parágrafo pela professora e outro ao final do texto. No segundo registro, as notas

de aula demonstram que o estado de suspensão diante da explosão de algo que os estudantes ainda não sabem o que é foi determinante para a escolha de um registro em forma de desenhos. A linguagem não verbal foi o recurso usado para representar a imagem construída na leitura do 1º parágrafo. Nos desenhos, os elementos em comum: árvores, chifre e borboletas vermelhas. Já no último registro, a preocupação estava mais voltada com a confirmação ou não das hipóteses do primeiro registro.

Na oficina 2, voltamo-nos para a leitura rigorosa. Como este foi o último módulo de oficinas, já tínhamos explorado os outros textos motivadores de várias formas e procuramos uma forma mais lúdica, sem abrir mão do rigor na leitura, e montamos um mapa interpretativo.

Figura 1. Mapa interpretativo

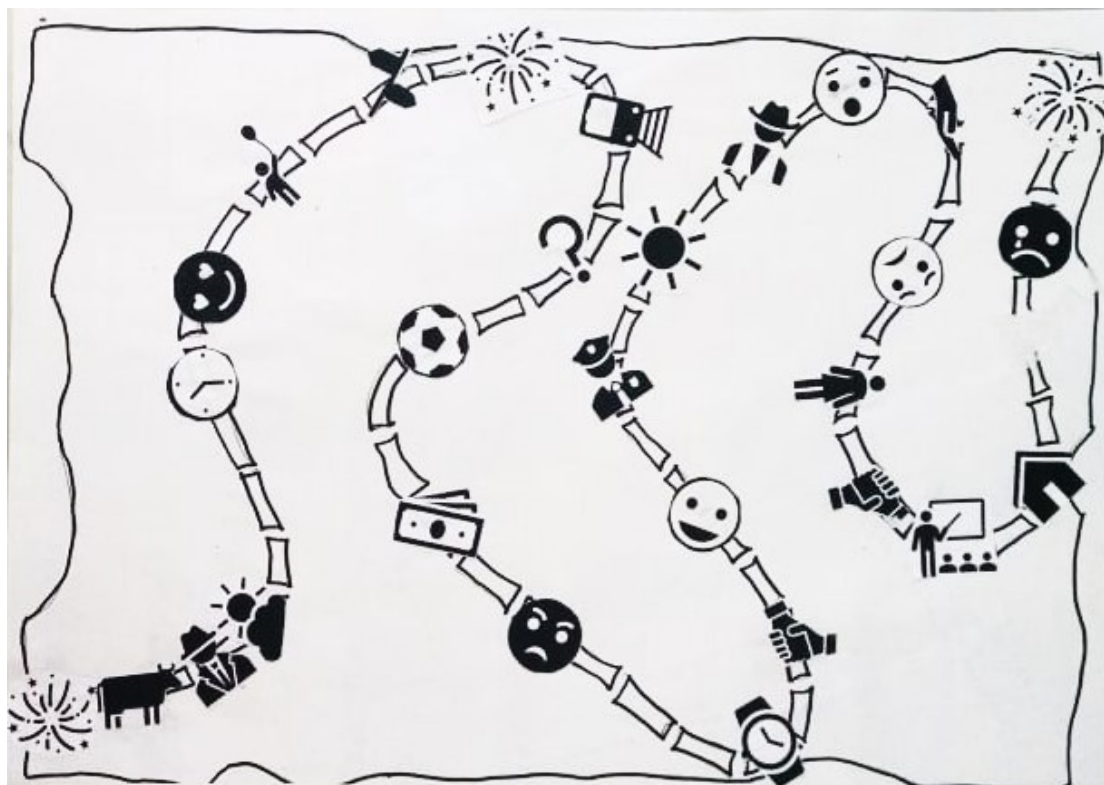


Fonte: Faustino de Souza (2019).

Na Fig. 1, temos o modelo do Mapa interpretativo usado. A atividade de leitura rigorosa consistia em ler o texto e reconstruir a trilha interpretativa por meio dos ícones sugeridos, em duplas.

Embora fosse uma atividade mais lúdica, o processo exigiu negociações entre os pares e o desenvolvimento de estratégias. Por exemplo, uma dupla optou pela estratégia de um ir relendo o texto enquanto o outro selecionava os ícones relacionados; outra dupla escolheu a estratégia de observar os ícones primeiro e só depois reler o texto. Não havia uma estratégia mais ou menos correta, pois queríamos que eles refletissem sobre a própria leitura e estabelecessem um modo próprio de fazer as operações de retroação no texto, como dizem Riolfi *et al.* (2014).

Figura 2. Trilha desenvolvida a partir do mapa interpretativo (T1)



Fonte: Faustino de Souza (2019).

Observando a trilha, na Fig. 2, desenvolvida por R1-1, nos quatro primeiros ícones, temos uma explosão, um boi, um homem bem vestido e um amanhecer. Podemos associá-los, respectivamente, à explosão do boi, ao tio e ao fato de o menino levantar cedo todos os dias para trabalhar. Algo bem interessante nesses quatro ícones é que nenhum deles faz referência ao menino Azarias, em torno do qual gira a história. Parece-nos que os estudantes, de alguma forma, apagam o menino, refletindo alguns trechos em que o apagamento do menino como sujeito pode ser observado. Não sabemos se esses estudantes têm a consciência desse apagamento, mas podemos perceber que o efeito pretendido é recuperado, ou seja, eles seguiram a pista.

Analisando agora o final da trilha, vemos seis ícones que representam o desfecho da narrativa: a figura feminina, o aperto de mãos, uma sala de aula, uma casa, um rosto triste e uma explosão novamente. Podemos inferir que a figura feminina é uma referência à avó ao tentar negociar o retorno do menino escondido, o aperto de mãos representa bem o acordo proposto de o menino voltar para casa caso possa estudar, o que está implícito nas figuras da sala de aula e da casa.

Na sequência, o rosto triste pode ser a representação do menino ao pisar na mina e explodir. É interessante pensar que o menino não estava triste quando correu e pisou na mina, ele não sabia o que estava acontecendo; na verdade, ele estava feliz porque poderia ir à escola. Talvez essa dupla não tenha compreendido esse desfecho, ou seja, como ele podia estar feliz

pisando em uma mina de guerra? Ou talvez o rosto triste revele espontaneamente a reação que escapou dos leitores subjetivos.

Após a realização do mapa interpretativo, os estudantes socializaram suas trilhas associando os ícones a momentos do texto. Nas socializações orais, pudemos observar como as duplas ressaltaram momentos diferentes, demonstrando que a atividade também abre espaço para a leitura subjetiva, embora não fosse o objetivo primeiro.

Algo recorrente nas trilhas apresentadas foi a presença da explosão no início e no final. No início, referente à explosão do boi e, no final, à explosão do menino. Nas socializações, refletimos sobre o fato de o menino e o boi terem o mesmo tipo de morte e relacionamos com o título do conto que não faz menção da morte do menino, apenas do boi, apontando para mais um recurso de apagamento do menino.

Como vemos, o mapa interpretativo gerou a leitura do texto com rigor e suscitou muitas discussões subjetivas, ou seja, trilhamos o caminho da leitura subjetiva para a leitura rigorosa conforme os objetivos propostos.

Conclusão

A nossa proposta era suscitar uma reflexão sobre o ensino de leitura sob a perspectiva da leitura subjetiva para a leitura rigorosa. Queríamos observar como a análise dos diferentes modos de dizer dentro de uma narrativa literária suscita aprendizagens linguísticas e discursivas nos estudantes de Ensino Básico e chegamos aos seguintes resultados:

A oficina de leitura subjetiva devolve a palavra ao leitor não legitimado, e isso tem grande relevância porque é uma forma de ampliar (em alguns casos, ofertar) o direito de ler desse leitor. Além disso, a oficina de leitura subjetiva favorece a construção de experiências que tocam os sujeitos e marcam a memória em vários aspectos, sejam linguísticos e discursivos, sejam éticos e afetivos, e isso também tem grande relevância, sobretudo no nosso contexto em que os textos de caráter mais utilitaristas estão “roubando a cena” tanto nas práticas de interação fora da escola, quanto dentro dela.

Outrossim, a oficina de leitura subjetiva cria um espaço de compartilhamento de saberes outros que o professor sozinho jamais traria para discussão em aula. Tais saberes podem ser explorados para ensinar e aprender para além das listagens de conteúdos e para construir um currículo invisível com os seus alunos que rompa com os limites da disciplina de Língua Portuguesa. Esse movimento ressignifica a sua prática e gera aprendizagens que fazem mais sentido para o grupo.

A oficina de leitura rigorosa devolve a responsabilidade de seguir e explorar as pistas interpretativas para os estudantes; pois, muitas vezes, somente a leitura do professor é validada e resta-lhes acompanhá-la. A responsabilidade compartilhada desestabiliza a turma no sentido

de que não há mais um conteúdo de língua para identificar no texto ou uma lista de perguntas para responder sobre a história limitada à recuperação de informações. O que é a necessidade de formular as próprias perguntas: para onde esse termo nos conduz? Por que essa expressão? E se fosse diferente, qual seria o efeito? Nossos alunos estão acomodados por responderem perguntas que não fizeram, e a leitura rigorosa lhes restitui essa responsabilidade.

Ademais, a oficina de leitura rigorosa devolve ao texto a sua unidade. Não faz sentido olhar para o texto para estudar ora questões de língua, ora questões literárias. A visão fragmentada do texto é vencida quando o enxergamos em sua integralidade ao ler com rigor. Isso é especialmente relevante para o ensino de leitura porque amplia a compreensão dos estudantes quanto à linguagem.

Já para o professor de Língua Portuguesa, ler rigorosamente requer trabalho no sentido de esforço cognitivo, responsabilidade política, atividade mental e intelectual, em primeiro lugar, para romper com a perspectiva de reprodução das atividades convencionais e enfrentar a resistência de outros professores, equipe pedagógica da Escola, alunos e pais de alunos. Mas também para manter-se como pesquisador, para selecionar textos desafiadores, para elaborar seu próprio material e para avaliar todo o processo.

Sendo assim, ensinar a ler na perspectiva da leitura subjetiva para a rigorosa é uma grande oportunidade de garantir e ampliar o direito de leitura dos nossos estudantes, é andar por caminhos nem sempre transparentes em virtude dos movimentos constantes das subjetividades e das demandas específicas de cada texto, é também resgate da identidade do professor como produtor de conhecimento.

Referências

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CASTRILLÓN, S. O direito de ler. In: CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COUTO, M. *A menina sem palavra: histórias de Mia Couto*. 1ª. ed. 6. reimp. São Paulo: Boa Companhia, 2013.

FAUSTINO DE SOUZA, B. F. B. *Experiências de leitura e escrita no Ensino Fundamental: a contribuição das narrativas literárias*. 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FAUSTINO DE SOUZA, B. F. B; CAMPOS, S. F. Ensino de escrita: o texto literário como uma possibilidade. *Revista Ecos*, v. 28, ano 17, n. 01, 2020, p. 135-156. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4389>. Acesso em: 16 abr. 2021.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1ª. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LINHA D'ÁGUA

RIOLFI, C.; ROCHA, A.; CANADAS, M. A.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.