



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO**

THAÍSA ROCHELLE PEREIRA MARTINS

**DEU A LOUCA NA SALA DE AULA: LEITURA, RISO E
DIVERSÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MONTEIRO-PB

AGOSTO, 2014

THAÍSA ROCHELLE PEREIRA MARTINS

**DEU A LOUCA NA SALA DE AULA: LEITURA, RISO E
DIVERSÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do título de licenciada em Letras com Habilitação plena em Língua Portuguesa, orientada pelo professor Dr. Marcelo Medeiros da Silva da Universidade Estadual da Paraíba/Campus VI.

MONTEIRO
AGOSTO, 2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M379d Martins, Thaisa Rochelle Pereira.

Deu a louca na sala de aula [manuscrito] : leitura, riso e diversão nas aulas de língua portuguesa / Thaisa Rochelle Pereira Martins. - 2014.

69 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva, Departamento de Letras".

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Ensino de Literatura. 3. Formação de Leitores. 4. Humor. 5. PIBID. I. Título.

21. ed. CDD 469

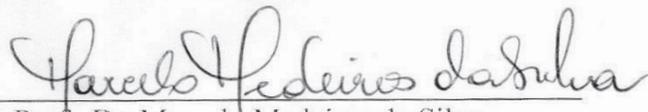
THAÍSA ROCHELLE PEREIRA MARTINS

**DEU A LOUCA NA SALA DE AULA: LEITURA, RISO E DIVERSÃO
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada como requisito para
obtenção do título de licenciada em Letras
com Habilitação plena em Língua Portuguesa,
orientada pelo professor Dr. Marcelo
Medeiros da Silva da Universidade Estadual
da Paraíba/Campus VI.

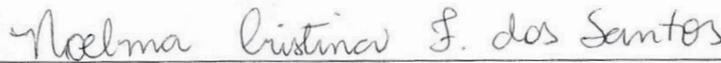
Aprovada em 07 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA



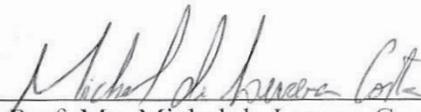
Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva

Orientador



Prof.^ª. Me. Noelma Cristina Ferreira dos Santos

Examinadora



Prof. Me. Michel de Lucena Costa

Examinador

MONTEIRO

2014

AGRADECIMENTOS

Todas as vezes que eu sentia medo, uma mão amorosa me acalentava. Desde meus medos bobos de criança até meus medos de gente adulta, de gente sozinha, de gente que sente que vai ser engolida pelo mundo, ele esteve comigo. Agradeço a Deus, por ter me feito a menina dos seus olhos, por ter cuidado tão bem dos meus sonhos, pelo pai amoroso que sempre foi para mim e pelos bonitos seres humanos que colocou em minha vida durante a minha jornada acadêmica, dos quais destaco:

Meu orientador Prof. Marcelo Medeiros, que me apresentou ao verdadeiro mundo da docência, com seus sabores e dissabores. Por meio dele eu soube que era a literatura que eu queria para a minha vida e por meio dele eu soube também o quanto eu queria levar as pessoas a conhecerem esse mundo de prazer agriadoce dos textos. Espero que ele saiba o quanto foi fundamental para a minha condição de sujeito que produz conhecimentos, que, além de tantas outras coisas, ele me ensinou a construir saberes que irei levar comigo pelo resto da minha vida. Espero que ele saiba também o quanto me sinto agradecida por ele ter me enxergado e por ter acreditado em mim em momentos que nem eu mesmo acreditava. Estarei eternamente em dívida com esse ser humano com mente de homem de 33, espírito de 16, e coração de menino.

Meus pais, que sempre me incentivam amorosamente a desejar um futuro melhor; sobretudo minha mãe, que me ensinou a ler e escrever, às vezes pacientemente e às vezes nem tão paciente assim. Sou grata por todas as vezes que ela me deixou rabiscar seus livros, por todas as vezes que ela sorria quando eu terminava de lhe recitar algum poema, por ter me aconselhado a prestar vestibular para o curso de Letras-Português, por representar um exemplo de pessoa para mim. Queria dizer a minha mãe meu muito obrigado também pelos conselhos, pela preocupação comigo e por me ajudar a enxergar o mundo de uma forma melhor, não por meio de palavras, mas por ela ser o que é: uma pessoa de coração gentil e forte, um ser humano sensível, uma mulher que sabe como ser uma mãe.

Minha querida professora Adriana Gregório, a qual também foi fundamental para a minha inserção no mundo docente. Serei para sempre grata pelos seus sábios conselhos, pela preocupação comigo e por acreditar na minha capacidade.

Os amigos que conheci durante a minha caminhada acadêmica no campus VI, em especial Janaina Aires, que sempre me cedeu um lugarzinho na sua casa durante as minhas idas e vindas de Sertânia (PE) a Monteiro (PB), que me ajudou nas viagens até Campina Grande (PB) para apresentarmos artigos e participarmos de eventos acadêmicos. Gostaria de agradecer a essa amiga e colega de classe pelos inúmeros conselhos valiosos, por me escutar e me ajudar pacientemente com discussões sobre minha pesquisa.

Minha tia Inalda, a quem sou agradecida por ter me ajudado a conhecer o universo da leitura quando um dia, durante a minha infância, me presenteou com alguns livros da coleção *Literatura em minha casa* e com o livro de poemas infantis *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles.

“Mas aqueles que contam com o Senhor renovam suas forças; dá-lhes asas de águia.
Correm sem se cansar, vão para frente sem se fatigar.”

- Isaiás, 40, 31

Esse riso de quem já viveu e atravessou desertos, de quem não recusou entrar fundo nos emaranhados e alegrias que a vida nos propõe, toca a criança que sempre está lá, no interior de cada um. A criança cheia de possibilidades e que brinca totalmente entregue à seriedade de seu jogo. Essa qualidade atenta e descontraída a um só tempo, sempre interessada em aprender novos jogos, a aprontar novas artes. (MARTINS, 2003, p.95)

RESUMO

O presente trabalho é oriundo de nossas intervenções como bolsista do PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência) em uma escola da rede pública de ensino no município paraibano de Monteiro. Procuramos verificar como era possível tornar mais aprazíveis as aulas de Língua Portuguesa, notadamente as voltadas para a leitura de textos literários. Para tanto, tomamos como escopo textos literários de cunho humorístico, uma vez que advogamos que tais textos podem ser úteis para a formação de leitores, mas, sobretudo, para a ressignificação das práticas pedagógicas em língua materna que pouco têm conseguido contribuir para que os alunos da educação básica saiam da escola proficientes e críticos. Nosso objetivo maior foi, portanto, mostrar a importância do humor não só na formação humana dos alunos da escola onde trabalhamos, mas, sobretudo, na formação deles como leitores, principalmente, leitores de literatura. As nossas reflexões teórico-analíticas, bem como o nosso percurso metodológico, subsidiaram-se nos documentos oficiais de ensino, tais como *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 1999), *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba* (REFECUEM, 2007), e nos trabalhos desenvolvidos por autores que abordam teorias e propostas de ensino, tais como Cosson (2006), Candido (1990), Geraldi (1997), além de alguns estudiosos do humor, como Possenti (2010), Martins (2003) e Travaglia (1990). Os resultados apontaram para o fato de que, em meio a um espaço marcado pela seriedade, como é o da sala de aula, o humor pode ser ferramenta relevante para tratar de assuntos sérios que tal espaço exige, mas pode, principalmente, auxiliar na formação educacional e humana dos alunos a partir de um processo em que saber e sabor estejam indissociavelmente conjugados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino de Literatura, Formação de Leitores. Humor. PIBID.

RESÚMEN

Este trabajo es resultado de nuestras intervenciones como becario del PIBID (Programa de Becas de Iniciación a la docencia) en una escuela de la red pública de enseñanza del municipio paraibano de Monteiro. Buscamos verificar cómo sería posible hacer más agradables las clases de lengua portuguesa, principalmente las clases en que es trabajada la lectura de textos literarios. Así, tuvimos como propósito analizar el trabajo con textos literarios de carácter humorístico, ya que defendemos que estos textos pueden ser útiles para la formación de lectores, pero, sobre todo, para la redefinición de las prácticas de enseñanza en lengua materna, que poco han logrado contribuir para que los alumnos de la educación básica salgan de la escuela proficientes y críticos. Nuestro mayor objetivo fue, por tanto, mostrar la importancia del humor, no sólo en la formación humana de los estudiantes con los que trabajamos, pero sobre todo en la formación de ellos como lectores, principalmente lectores de la literatura. Nuestro pensamiento teórico y analítico, así como nuestro enfoque metodológico, tuvieron como base los documentos oficiales de la educación, como las *Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media* (OCEM, 2006), *Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media* (PCNEM, 1999), *Referenciales Curriculares para la Enseñanza Media en Paraíba* (REFECUEM, 2007), y los trabajos desarrollados por autores que presentan teorías y propuestas de enseñanza, tales como Cosson (2006), Candido (1990), Geraldi (1997), además de algunos estudiosos del humor, como Possenti (2010), Martins (2003) y Travaglia (1990). Los resultados apuntan al hecho de que, en medio a un espacio marcado por la seriedad, como es el aula, el humor puede ser una herramienta importante para hacer frente a los asuntos serios que este espacio presenta, pero puede ayudar, sobre todo, en la formación educacional y humana de los alumnos, a partir de un proceso en que el conocimiento y el gusto se combinen indisolublemente.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de Lengua Portuguesa. Enseñanza de Literatura. Formación de Lectores. Humor. PIBID.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: LEITURA, LITERATURA E ENSINO: APORTES TEÓRICOS	15
1.1 As aulas de Português e a formação de leitores na educação básica	15
CAPÍTULO II: DO SABER AO SABOR DE APRENDER: RISOS E RISADAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	26
2.1 Antes da sala de aula: sondagem, seleção e planejamento	26
2.2 Uma pausa para o humor: considerações sérias sobre o riso necessário em sala de aula	29
2.3 Durante a sala de aula: o corpo a corpo com o texto literário.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como foco principal uma abordagem reflexiva sobre a importância de textos de humor no ensino de Literatura. Aventamos a hipótese de que tais textos podem tornar a leitura literária um exercício mais agradável para os alunos da educação básica. Para tanto, nossas reflexões foram oriundas de intervenções realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Integrador José Leite de Souza, instituição pública de ensino localizada no município de Monteiro, onde desenvolvemos ações em sala de aula como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Através dos dados dessa experiência, os quais foram obtidos a partir da aplicação de questionários com os alunos e a partir das observações e das atividades propostas e aplicadas durante as nossas intervenções, procuramos refletir sobre os efeitos que os textos humorísticos, sobretudo a obra *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, puderam exercer sobre os alunos, já que o humor é também uma forma de humanização, e sobre como o trabalho com o riso em sala de aula pode contribuir para a derrubada de um quadro tradicional e caótico do ensino de leitura que tem contribuído pouco para a formação de leitores, e, menos ainda, de leitores de literatura, objetivo precípuo, a nosso ver, da escola básica.

Sendo assim, os objetivos que moveram a pesquisa de que resultou o presente trabalho foram:

- a) refletir sobre as contribuições que o trabalho com o humor em sala de aula pode trazer para o ensino/aprendizagem de literatura e da leitura literária e para a formação humana e crítica dos alunos da educação básica;
- b) analisar a relação texto/leitor construída pelos alunos no trabalho com os cordéis de humor e com a obra de Ariano Suassuna;
- c) contribuir para o compartilhamento das experiências e vivências com o texto literário na formação do aluno na educação básica e para futuras práticas docentes nas aulas de Português;
- d) investigar de que maneira os textos humorísticos podem contribuir para estimular a criticidade do aluno e, por fim,
- e) refletir sobre como os textos de humor podem desenvolver nos sujeitos o gosto pela leitura.

Considerando-se tais objetivos, podemos classificar nossa pesquisa como descritiva e interpretativista, já que, ao longo do trabalho, descrevemos como foram realizadas as intervenções, como também procuramos compreender e refletir sobre o comportamento dos alunos diante da abordagem de leitura, sobre o percurso da pesquisa e os resultados obtidos. De acordo com os procedimentos técnicos adotados, podemos classificar nossa pesquisa também como uma pesquisa de campo, uma vez que possuímos uma participação direta com a experiência estudada. Sobre esse tipo de pesquisa, Gil (2009) salienta que o estudo de campo apresenta algumas vantagens, pois, como ele é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, os resultados costumam ser mais fiéis. Além disso, como o pesquisador tem um maior grau de participação, as chances de que os sujeitos ofereçam respostas mais confiáveis são maiores.

A importância do trabalho que desenvolvemos na escola e cujos resultados trazemos aqui residiu na necessidade de procurarmos alternativas metodológicas que fossem relevantes para o ensino de literatura, para a formação de leitores proficientes e críticos, atuantes em seu meio social a partir do despertar da consciência de si e do seu ser e estar no mundo, leitores esses que pudessem encontrar no ato de ler um prazer inexorável, leitores que não tivessem receio em mergulhar nas águas fascinantes de um texto, mais ainda se ele for literário, e, assim, pudessem provar do poder dessa linguagem que guarda todas as dores e emoções do mundo porque, como tal, a literatura é um repositório de experiências humanas que precisam ser compartilhadas, uma vez que o acesso a esse bem simbólico é, no dizer de Candido (1999), um direito humano que não pode ser negado a nenhum de nós.

Esclarecido isso, o presente trabalho divide-se em dois capítulos. No primeiro, intitulado de *Leitura, Literatura e Ensino: aportes teóricos*, procuramos refletir, teoricamente, a partir de importantes estudos sobre leitura, literatura e ensino, bem como a partir do que sugerem documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (1999) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), sobre o ideal de aula de Português e o que se encontra na prática efetiva em sala de aula, principalmente quando o assunto é leitura e, especificamente, leitura de textos literários. De acordo com Antunes (2003), a escola, muitas vezes, se constitui como uma instituição “sem tempo para a leitura”, pois, a visão errônea que se tem da aula de Português é que esta se resume ao aprendizado estrutural da língua, um estudo da língua desvinculado de sua função e usos sociais.

Assim, muitas vezes, “não há tempo” para o estudo do texto, e, quando há, a leitura é feita apenas como um estudo estendido da gramática. Por isso, muitos estudantes passam sua vida escolar inteira sem ter ao menos uma experiência significativa de leitura e muito menos de leitura de textos literários. No caso desses últimos, a presença do texto literário no ambiente escolar, quando não é um pretexto, é marcada por abordagens inconsistentes donde avultam perguntas literais que “inviabilizam um mergulho mais profundo na obra literária [e que] não habituam o aluno a esse movimento de análise mais profundo. Assim, não percebem o prazer que proporciona esse envolvimento com a leitura [literária], ficando apenas na superficialidade de respostas formais” (TAVARES, 2003, p. 108).

Como se não bastasse tornar a leitura literária pretexto para o ensino de outras coisas, exceto o de literatura, a escola, “por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor” (QUEIRÓS, 2002, p. 160), o que tem sido conseguido, segundo Silva (2006), principalmente “no ensino médio onde, ao priorizar a historiografia literária, a escola alijou, dessa última fase da educação básica, a presença da literatura e, conseqüentemente, a sua leitura, uma vez que o importante é o aluno aprender um rol de datas, autores e obras”.

É possível também elencar aqui outro problema no que concerne à leitura escolar, sobretudo a de textos literários: a imposição de interpretações. A escola, muitas vezes, realiza um trabalho de interpretação oferecendo aos alunos apenas uma alternativa possível, o texto é aquilo que o professor diz ser. Esse trabalho veta o direito que o leitor possui de dar respostas ao texto, de encontrar nele algo que satisfaça uma necessidade interior; em outras palavras, essa tradição escolar de imposição de uma única possibilidade de leitura não permite que o aluno seja um coautor e atualize os textos a partir dos próprios horizontes de expectativas. Com tal postura, a escola, segundo Cosson (2006), esquece que a interpretação é feita com aquilo que somos no momento da leitura, por isso, não é pertinente aceitar que a existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação.

Além disso, os currículos da tradição escolar não só podam a diversidade de interpretações dos alunos como também excluem aqueles estudantes que não conseguem se “adequar” aos parâmetros vigentes da instituição escolar. É essa a problemática abordada por Aguiar (1999) ao colocar que a escola tradicional não está capacitada para lidar com a diferença, com o novo, e, portanto, não está capacitada para considerar os interesses diversos dos alunos das diferentes camadas da sociedade, interesses esses que devem ser primordialmente considerados, pois, como afirmam as *Orientações Curriculares para o*

Ensino Médio (2006), é a partir da consideração da realidade da clientela escolar que se torna possível transformar um leitor vítima em um leitor crítico, transformar um leitor que apenas decodifica em um leitor capaz de reconhecer as várias teceduras de um texto.

Portanto, para que mudanças ocorram é necessário romper com as correntes que prendem os estudantes ao tradicionalismo escolar, é necessário, como coloca Cosson (2006), que a literatura seja encarada na escola como uma experiência carregada de gosto e de prazer, uma experiência que deve demandar respostas do leitor, convidá-los a penetrar na obra de diferentes maneiras. É necessário que a literatura leve o sujeito a engajar-se no trabalho de conhecer a si mesmo e ao mundo que os cerca, como mostraremos no segundo capítulo de nosso trabalho, o qual foi intitulado *Do Saber ao Sabor de Aprender: risos e risadas no ensino de língua materna*.

Neste capítulo, dividido em três seções, voltamos nossas atenções para a experiência desenvolvida em sala de aula a partir das intervenções do PIBID. Na primeira seção, tecemos breves considerações sobre os procedimentos que tomamos antes de iniciarmos toda e qualquer atividade em sala de aula, uma vez que para o bom andamento do processo de formação de leitor é preciso que todas as atividades sejam bem planejadas e preparadas de antemão. Sendo o humor o elemento-chave que nos conduziu ao longo de nossas intervenções, a ele dedicamos uma parte especial nesse segundo capítulo, enfocando não só a concepção de humor que subsidiou as nossas intervenções, mas a relevância dos textos de humor na formação de leitores, sobretudo, de leitores de literatura. Na última seção do segundo capítulo, descrevemos as aulas de intervenção e refletimos sobre como elas ocorreram e como os alunos se portaram diante das atividades propostas.

Ao final dessa seção, bem como nas considerações finais, reiteramos que, na tentativa de garantir que a literatura, como direito humano, seja partilhada, e bem partilhada com os alunos da educação básica, apostamos no humor como um possível anzol que pudesse físcar o aluno, despertando-o para a leitura do texto literário, uma vez que o humor é um elemento fundamental para o ser humano. Sendo assim, o riso, mediante o contato com textos literários que o propiciem, pode ser, em nosso ver, a porta de entrada para um ensino de literatura realmente preocupado com a formação humana do aluno da escola básica, uma vez que o humor é algo que ocupa um grande espaço no cotidiano dos indivíduos, é algo que está indissociável da natureza humana.

Aproveitando o ensejo, na esteira de Martins (2003), podemos reiterar a relevância de nossa escolha pelo trabalho com textos de humor em sala de aula afirmando que o riso possui

um campo magnético capaz de envolver até mesmo aqueles indivíduos que, em um primeiro momento, estão alheios aos motivos do riso. Nesse sentido, defendemos que, por meio do riso, pode ser instaurada uma interação significativa em sala de aula de forma que os alunos sejam envolvidos e estimulados a participarem ativamente no processo de compartilhamento e construção de saberes e de maneira que a sala de aula se torne, de fato, um espaço de interação entre texto e leitor e entre os próprios leitores. Como se vê, apostamos que pelo riso e com riso é possível abordar “coisas” sérias e desenvolver um trabalho docente que, calcado no riso, não deixa de ser, em nenhum momento, menos sério.

CAPÍTULO I

LEITURA, LITERATURA E ENSINO: APORTES TEÓRICOS

1.1 As aulas de Português e a formação de leitores na educação básica

O presente capítulo tece algumas considerações sobre o ensino de Português, notadamente o de Literatura, a partir do que apregoam os documentos oficiais e alguns estudiosos cujos trabalhos se voltam para a reflexão acerca do ensino de língua materna. Nosso foco é determo-nos mais precisamente sobre as orientações que tais trabalhos documentos e autores dizem sobre a entrada e a circulação do texto, em especial o literário, em sala de aula e sobre as competências que o aluno deve adquirir a partir de um trabalho sistemático sobre a leitura (literária), de maneira que os alunos possam vir a se constituir em um leitor efetivo, já que a nosso ver o objetivo principal da educação básica é formar leitores, objetivo esse que não tem sido alcançado a contento:

Assumir a condição de leitor – ativa por excelência – é, portanto, liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida. Para o professor de qualquer nível, que trabalha com os textos e a linguagem, isso implica colocar-se criticamente em relação à leitura proposta pelo livro didático ou pela História Literária, como uma leitura possível. Em decorrência dessa atitude nova (diante dos textos e diante de nós mesmos), respeitemos a leitura alheia – especialmente a dos alunos – e saberemos explorar a riqueza da tensão criada pelas várias perspectivas em jogo, que passarão a dançar na sala de aula e nas nossas cabeças (CHIAPPINI e MARQUES, 1986, p. 40).

Salientamos, aqui, que é necessário que, se o objetivo é a formação de leitores dos mais diferentes gêneros e suportes e se tal formação depende da forma como o professor conduz as atividades e as práticas de leitura, o professor, dado o seu papel relevante, deve se constituir, ele mesmo, em leitor não só dos textos que escolhe para a sala de aula como objeto de leitura de seus alunos, mas, sobretudo, de textos que possam lhe dar subsídios teórico-metodológicos que podem contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula. O conhecimento que o docente constrói, ainda que subjacente, sobre ensino, texto, língua, literatura, leitura literária influenciam diretamente na postura metodológica em sala de aula e, conseqüentemente, na formação do aluno como sujeito ativo que apreende e produz saberes de maneira significativa e com autonomia.

Em âmbito local, com relação às sugestões metodológicas e orientações sobre o ensino de literatura, os *Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa pra o Ensino Médio do Estado da Paraíba* (doravante RCEM-PB, 2007), por exemplo, chamam atenção para a necessidade de propiciar em sala de aula um contato direto do aluno com o texto literário. Para que isso aconteça, é necessário deslocar o foco de um ensino voltado um saber sobre a literatura, geralmente calcado em aspectos de cunho historiográfico, para um saber pela e com a literatura. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o ensino de literatura privilegie a experiência de leitura do aluno, as questões e inquietações que são suscitadas a partir do contato direto, corpo a corpo, com o texto literário.

Dessa forma, a leitura deixa de ser uma atividade de memorização de formas, nomes de obras e de autores ou de características dos estilos literários e passa a ser uma atividade de reflexão em que o aluno tenta responder a inquietações reais advindas da leitura efetiva da obra literária, independentemente do gênero ou da época em que a obra foi escrita. A sala de aula, nessa perspectiva, deve funcionar como lugar de diálogo e de debates, mas, sobretudo, espaço de compartilhando de experiências de leitura e confronto entre os horizontes de leitura dos sujeitos que por ela circula, isto é, aluno e professor não são sujeitos antagônicos no processo de leitura, mas sujeitos que no ambiente da sala de aula, mediante as mais diversas práticas de leitura, devem estabelecer um convívio democrático e reflexivo.

Os RCEM- PB (2007), considerando a leitura como um ato de reflexão e questionamento diante do texto, abordam a necessidade de o professor ser, além de um leitor, um mediador de leituras que estimule o debate, o diálogo, a troca de experiências de leituras em sala de aula. Nesse sentido, o professor deve despertar no aluno inquietações em relação à obra que está sendo lida, deve também mostrar-lhe que o trabalho de leitura exige um engajamento pessoal, o qual demanda tempo. O leitor de literatura que as escolas precisam formar é aquele que realiza um trabalho de leitura reflexivo, comprometido com os seus próprios saberes e com os saberes presentes nos textos, aquele que realiza um trabalho de análise para encontrar as minúcias da interpretação de um texto e de si mesmo representado nos textos que lê. Para tanto, o professor tem o importante papel de mediar esse trabalho, despertando no aluno as mais diversas questões e o estimulando a ir até o texto para tentar respondê-las e voltar ao texto para confirmar ou infirmar as respostas encontradas.

Em âmbito nacional, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (doravante OCEM, 2006) enfatizam a importância de propiciar ao aluno o contato efetivo com o texto literário. Segundo esse documento, é através da experiência efetiva de leitura que o aluno

poderá experimentar a sensação de estranhamento em relação à linguagem artística do texto. Através desse embate direto com o texto, do diálogo estabelecido com ele, o leitor poderá construir e questionar sua própria visão de mundo. Do confronto entre os horizontes de leitura, o da obra e o do aluno-leitor, advém a fruição estética, isto é, o prazer de se ler um texto e apreender a experiência humana nele representada. Dessa forma, faz-se necessário que a escola possibilite o letramento literário, levando o aluno a se apropriar da literatura e a vivenciar experiências significativas com a leitura de um texto em sala de aula:

Tais argumentos fazem com que advogemos ser o letramento literário uma prática que deve se tornar mais corrente na escola, pois ele se configura como uma possibilidade por meio da qual podemos contribuir, significativamente, para a formação, na educação básica, de leitores dos mais diversos textos, sobretudo dos textos literários. Em outras palavras, dentre os vários letramentos possíveis, o literário é mais um de que a escola pode se servir com vistas à ampliação do conhecimento dos alunos sobre as mais diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita (SILVA, 2013, p.12).

Nesse sentido, estamos usando a noção de letramento literário na esteira de Cosson (2006):

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência de escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12).

Antes de prosseguirmos, porém, devemos ressaltar que as OCEM (2006) alertam para o fato de não se confundir o prazer estético com uma leitura fácil, ligeiramente “deglutível”, pelos alunos. Não é necessário que os textos ou as atividades de leitura sejam propostas de maneira facilitada aos alunos para que esses possam extrair um ganho estético. Pelo contrário, segundo Rouxel (2013), é preciso expor os alunos às zonas de opacidade dos textos. É importante que o aluno confronte o texto e invista esforços para descortiná-lo. A leitura deve ser apresentada ao aluno como algo atraente, que o instigue a formular e resolver problemas sobre o que é exposto no texto. Nesse caso, somente um trabalho que tire o aluno do estado de desconhecimento e o leve até um estado de reflexão é relevante para a sua formação como leitor.

Assim, o trabalho do professor consiste em proporcionar em sala uma experiência estética com leitura, apresentando caminhos ao aluno para que este possa construir possíveis respostas ao texto. Com isso, deve-se ter em mente que o sentido não é algo dado, mas construído através de um trabalho de interação em sala que considere os conhecimentos enciclopédicos do aluno, mas também do professor, suas histórias de leitura e de vida e seu contato com outros textos, com outras formas de leituras, pois são esses elementos contidos na trajetória pessoal de cada aluno que farão surgir possíveis significados para a interação entre texto e leitor a partir do trabalho em sala de aula. Como Amorim (2011) bem afirma:

A nossa leitura é sempre perpassada por nosso interesse imediato, por nosso estado emocional momentâneo, pelo nosso pragmatismo ou diletantismo; pela nossa expectativa para o momento ou por nosso projeto futuro; por nossa perspectiva política, religiosa, étnica, de classe ou de gênero. (AMORIM, 2011, p. 78)

Portanto, o trabalho com a leitura literária em sala de aula pressupõe um diálogo, uma relação interativa entre texto e leitor. Nesse processo, o leitor desconstrói e constrói o texto, aperfeiçoando seu bordado e/ou dando-lhe outros contornos ou construindo novos bordados. Segundo Geraldi (1997), as atitudes produtivas de leituras, que se traduzem em construção de sentido pela mobilização dos fios dos textos e de nossos próprios fios, podem ser efetivadas a partir da recuperação da história de leituras externas à escola. O texto não deve servir para responder a perguntas previamente fixadas, antes disso, ele deve servir principalmente para satisfazer aos anseios de seus leitores.

O grande erro da escola é apresentar atividades de leituras que não levam em conta o gosto do aluno, a familiaridade que ele possui com determinados textos, propondo apenas as famigeradas “leituras obrigatórias” acompanhadas, muitas vezes, de fichas de leitura ou de exercícios que enfatizam somente questões estruturais sobre o texto. Essa postura da escola se traduz apenas em mais um empecilho à formação do leitor. Ao invés de motivar o aluno para a leitura dos mais diversos textos, o que deve ser o objetivo principal da escola, a adoção de uma postura marcada por protocolos e convenções tem distanciado cada vez mais o leitor do texto, fazendo com que o aluno crie certa resistência, quando não verdadeira aversão, a qualquer tipo de leitura escolar.

Como exemplo desse descompasso entre o que se espera da escola e o que ela tem efetivamente feito no processo de formação de leitores, é a existência de abordagens que tomam o texto, sobretudo o literário, como simples pretexto para o estudo de tópicos gramaticais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),

as ações escolares se realizam sob a forma de textos dos quais, muitas vezes, são deslocadas frases com o objetivo de trabalhar termos gramaticais, o texto é visto assim apenas como um emaranhado de estruturas gramaticais e seu único objetivo seria o de servir ao estudo da gramática. Os PCNEM colocam que este é um estereótipo educacional que deve ser rompido, já que o texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto objeto de significação, devendo ser entendido, portanto, em uma dimensão dialógica, como objeto único para cuja análise o leitor deve mover uma miríade de conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos, ilocucionais, comunicacionais, metacomunicativos e superestruturais (cf. KOCH e ELIAS, 2011).

Quando o texto é tomado apenas como pretexto para se tratar de aspectos gramaticais, lê-lo se torna algo enfadonho, pouco estimulante. O que realmente é importante é fazer com que o aluno perceba que as palavras se articulam no texto, fornecendo pistas para se construírem os sentidos. Um leitor proficiente deve ter em mente que as palavras de um texto são muito mais que meras estruturas lexicais, gramaticais, mais do que isso, elas estabelecem a interação leitor/texto e ainda se articulam dentro do contexto para cumprir determinados objetivos e produzir certos efeitos de sentido.

Em se tratando do texto literário, Bosi (1998) deixa claro que a consideração da parte estrutural do texto deve ser encarada como um trabalho de análise necessário para a interpretação, porém, essa análise deve ser uma leitura de sentido dos segmentos materiais que constroem o texto e não um mero recorte de segmentos materiais. O autor salienta que nenhum elemento linguístico traz, em si mesmo, o poder de atribuir significação ao texto. Esses elementos funcionam como mais uma das pistas que o leitor pode usar ao seu favor no trabalho da interpretação. Por isso, o trabalho de análise e interpretação devem sempre caminhar de mãos dadas. No entanto, quando se passou a tomar o texto como unidade básica do ensino de Português, erroneamente se entendeu que, embora o texto fosse o eixo, as abordagens deveriam ser as mesmas que eram aplicadas quando o escopo do ensino de língua materna era a frase. Consequentemente, o texto entrou na sala de aula, mas, nas abordagens metodológicas que se fazem, ele passou a ser dividido em fatias, uma vez que na visão de vários docentes dever-se-ia decompor o texto e analisar suas partes para se chegar ao todo ou para compreender melhor esse ou outro elemento gramatical. Se essa perspectiva é perniciosa para o estudo de todo e qualquer texto, ela o é mais ainda quando o texto é de natureza literária.

Segundo Bosi (1998), a tradição escolar deve sofrer uma severa mudança para que possa haver realmente trabalho por meio do qual o trabalho com a leitura não só leve à interpretação do texto, mas, sobretudo, à formação de leitores que saibam conduzir as rédeas desse processo. Para tanto, é preciso por fim à concepção de que só se chega a compreender o todo se as partes forem divididas e analisadas separadamente. Além disso, é necessário também findar com a visão do texto como servo da gramática, como elemento que comporta unicamente estruturas da língua que, taxionomicamente, precisam ser identificadas pelo aluno. É vital considerar o texto como elemento em que a interação entre os mais diversos elementos da língua se dá, interação essa que deve funcionar como aliada do leitor nas tentativas de interpretação, interação essas que também pode ir além daquilo que as estruturas linguísticas ali presentes podem suscitar. Sendo assim, o professor, como mediador entre os alunos e o texto que se deu a ler, “trabalha rente ao texto, mas com os olhos postos em um processo formativo relativamente distante da letra” (BOSI, 1998, p.277).

É então através da análise e interpretação que os alunos podem ser levados ao trabalho propriamente de compreensão, o qual, como foi colocado anteriormente, diz respeito à construção de sentido do aluno de acordo com suas leituras e seu modo de estar no mundo. Conforme Amorim (2011), a compreensão pode ser entendida como o sentido que o leitor retém para ele mesmo após uma cuidadosa análise e interpretação. Ainda segundo este autor, toda compreensão é uma sugestão de leitura, mas tal sugestão deve ser honesta com o texto. Ou seja, sabemos que, como coloca os PCNEM, os textos possuem uma dimensão dialógica e, portanto, múltiplos significados e dependências com o sujeito que o estuda, porém, sabemos também que nem todas as respostas elaboradas para o texto são válidas. Por isso, se cabe ao professor formar leitores, ele tem de fazê-lo ensinando os alunos a partir de uma ética de respeito ao texto a fim de evitar certas distorções. Em outras palavras, o professor deve tomar cuidado com as possíveis fabricações desenfreadas de sentidos por parte dos alunos. É aí que surge a importância do papel da análise, pois as pistas linguísticas fornecidas pelo texto nos dão possibilidade de confirmar ou não o sentido que foi apreendido. Nesse processo, podemos então voltar sempre ao texto para aperfeiçoar ou desconstruir esse sentido. Além disso, “instigar os educandos a observar a construção linguística do texto é criar condições para que se tornem leitores mais atentos e aprendam a atribuir sentidos à linguagem literária.” (RCEM-PB, 2007, p.88)

O saber sobre o léxico é considerado por Rouxel (2013) como algo fundamental para a leitura em sala de aula. Conforme essa autora, é de grande importância encorajar o aluno a

uma leitura subjetiva, no entanto, é necessário também evitar uma subjetividade desenfreada, e esse meio termo pode ser conseguido através de uma noção de que o texto é um elemento construído por uma série de componentes linguísticos que exercem funções específicas e que, portanto, aquilo que se diz sobre o texto deve ser justificado no próprio texto. Rouxel (2013) afirma que essa atenção ao texto é uma das primeiras competências que precisam ser desenvolvidas na escola. Nesse sentido, é preciso ensinar os alunos a pensarem por si mesmos e aprenderem a justificar a construção desse pensamento no próprio texto, para que esse mesmo aluno se desenvolva como sujeito crítico, capaz de formular suas próprias respostas e explicitar os caminhos que o levaram até elas.

Em outras palavras, deve-se ensinar aos alunos como se dá o processo de leitura, que estratégias poderão ser usadas para se chegar aos sentidos do texto, que caminhos deverão ser percorridos por eles nesse processo. Não se trata de impor leituras, de querer moldar o pensamento do aluno. Pelo contrário, trata-se da necessidade de fornecer a esse mesmo aluno um leque de estratégias eficazes de leitura, cabendo, pois, ao discente escolher dentre essas estratégias as que melhor se adequam a cada tipo de leitura realizada. Ensinar os alunos a dominarem estratégias de processamento textual é o que, de acordo com Cosson (2006), diferencia o letramento literário na escola de outras formas de letramento, pois é função da escola levar os alunos a obterem experiências significativas com o texto literário, aperfeiçoando e construindo suas próprias estratégias de leitura a partir de métodos fornecidos pelo professor, já que muitos alunos que ainda não dominam habilidades importantes de leitura e alunos não leitores poderão se deparar com diversos obstáculos diante de um texto.

Mello (1998) também destaca a importância de colocar diante dos alunos estratégias e operações textuais necessárias na leitura de um texto. Consoante essa autora, muitos alunos, principalmente aquelas que ainda não são leitores, não sabem ao certo o que fazer quando se deparam com o texto por ainda não possuírem habilidades para usar essa ou aquela estratégia na compreensão textual, por não saberem construir esquemas mentais apropriados a cada leitura. Nesse sentido, os professores precisam deixar claro aos seus alunos que a construção linguística do texto e a observação de elementos paratextuais, às vezes, são imprescindíveis para compreender o que está dito e ainda para chegar ao não-dito, para se chegar a um conhecimento que é formulado pelo próprio aluno a partir do que foi apreendido no texto.

Com isso, advogamos aqui que é essencial que a aulas de Português aconteçam mediante um diálogo entre texto e leitor a partir de uma troca de significados que só pode acontecer quando o aluno, dominando algumas estratégias cognitivas de leitura, toma para si a

experiência humana presente no texto relacionando-a com a sua própria experiência, e assim ampliando ou questionando a sua própria visão de mundo. Sobre esse diálogo que deve acontecer pela leitura, as OCEM (2006) afirmam:

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (OCEM, 2006, p.55).

Como bem afirma o documento acima, a leitura pressupõe uma atitude reflexiva, um trabalho que envolve prazer e conhecimento, conhecimento esse que não pode ser medido com os tradicionais métodos da escola. Porém, por muitas vezes, as atividades das aulas de Português exigem do aluno a memorização de estruturas gramaticais presentes no texto ou das características da escola literária da qual esse mesmo texto faz parte, fazendo com que o discente não extraia da leitura uma experiência realmente significativa para si e para a sua formação como leitor crítico. É preciso que as aulas de Português, dentre elas as destinadas à Literatura, estejam, pois, calcadas no prazer e no sabor de se aprender. Os alunos precisam sentir-se motivados a ir até o texto, a perceberem as suas nuances, a se encontrarem e se perderem na leitura.

É a partir dessa possibilidade do aluno se aventurar no texto, buscando sempre pistas que auxiliem a sua construção de conhecimento, aprendendo a usar o que sente e pensa para compreender aquilo que foi lido, que surge a experiência estética que pode ser extraída desse envolvimento com a leitura, uma vez que o sujeito se sente representado artisticamente no texto, enxergando a si mesmo e o seu mundo através do sentido construído. Esse mesmo aluno, através desse trabalho de leitura, passa a enxergar a leitura como algo com funções reais, um ato carregado de sentidos e significados importantes para ele e não apenas como um mero exercício escolar incapaz de suscitar-lhe um pouco de gozo.

Sendo assim, para que o aluno, a partir da leitura de um texto, possa experimentar o sabor da compreensão, sentindo-se coautor daquele mundo que lhe foi apresentado, as atividades de interpretação devem estimular a capacidade de reflexão crítica desse mesmo aluno, abrindo espaço para que os conhecimentos que fazem parte de si entrem em jogo; assim, a aula, com sujeitos que pensam e sentem de maneiras diferentes, deve suscitar diversificadas respostas ao texto. Nesse sentido, as proposições sobre o texto colocadas pelos alunos devem ser acolhidas pelo professor para que assim se inicie uma investigação sobre os possíveis sentidos veiculados na leitura. No entanto, há que se considerar aqui que, mesmo

mediante as estratégias metodológicas do professor para promover uma interação, essas proposições e respostas dos alunos ao texto, o debate, tão esperado após a leitura de um texto, pode não acontecer, e o silêncio dos alunos pode se fazer presente na sala de aula. Sobre esse problema Rouxel (2013) afirma:

Os adolescentes resistem a revelar aquilo que consideram sua intimidade. Pudor ou medo do contrassenso, do erro de interpretação que os desacredita diante da classe e de seu professor? Eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo ou em observações sem risco para eles. Trata-se, pois, de infundir-lhes confiança para que ousem pensar a partir de si próprios. (ROUXEL, 2013, p.23)

A autora coloca que além dos saberes sobre o texto, de gêneros e tipos textuais, e dos saberes linguísticos, é necessário que se ensine aos alunos a elaborarem um saber sobre si próprio, um saber subjetivo. Para tanto, é vital que os alunos aprendam a construir suas próprias opiniões e pensamentos, que eles sejam um produtor ativo de novos conhecimentos. Em contrapartida, os alunos podem se sentirem inibidos a exporem seu próprio pensamento depois da leitura de um texto; essa é uma seqüela de uma tradição de ensino que tem por concepção de aluno um sujeito sem autonomia, capaz apenas de absorver aquilo que é lhe colocado pelo texto, pelo professor ou pelo livro didático. Diante de uma concepção de ensino em que a interpretação é controlada por instrumentos pedagógicos, os alunos sentem-se temerosos em formular uma resposta e essa mesma resposta não ser a esperada pelo professor ou a que está presente no livro didático.

Não é fácil romper de imediato com essa imagem e, sobretudo, seqüela desse modelo ensino e instaurar, sem um trabalho paulatino e cotidiano, na sala de aula uma interação e diálogo efetivos. Porém, é possível despertar aos poucos nos alunos o desejo de construir seus próprios significados, o que pode ser feito através de questões muito simples, como a indagação sobre o porquê do aluno ter gostado ou não do texto lido, qual a passagem que mais o chamou à atenção. Com isso, é possível ir desenvolvendo no aluno a habilidade de formular seus pontos de vistas e se constituir como um sujeito que possui uma opinião sobre os fatos, que pensa por si mesmo. Portanto, a leitura deve ser uma atividade que satisfaça os anseios dos alunos, que os ajude a descobrirem a si próprio, seus sentimentos, desejos, a descobrirem que o “mundo” onde até então viviam é muito mais vasto do que o imaginado por eles.

Quando se defende e se pratica pedagogicamente esse discurso da atividade de leitura como forma de fomento ao prazer estético, como uma maneira de aproximar os sujeitos e de auxiliá-los na verbalização de algo tão abstrato como seus sentimentos e emoções, geralmente o docente depara-se com a seguinte situação danosa: o aluno possui a ideia de que uma

atividade de leitura como a colocada acima não está em conformidade com o estereótipo de aula de português que foi difundido na cabeça de muitos de forma que todas as aulas que fujam a tal estereótipo são vistas como não-aulas, ou o que é pior, um pretexto para o professor não dá aula e que, por isso, esse trabalho não deve ser levado tão a sério. Os alunos, na maioria das vezes, não estão habituados a ler pelo simples prazer de ler ou a realizarem exercícios que não privilegiem aspectos objetivos da leitura, dessa forma, o professor pode encontrar uma certa resistência por parte dos alunos, da escola e até mesmo dos próprios pais dos discentes, na realização desse trabalho de leitura nas aulas de Português. Isso decorrente também de uma prática tradicional em que o texto deve ser estudado estruturalmente, apenas com métodos sistemáticos e positivos que privilegiam a identificação de elementos pontuais para perguntas mais pontuais ainda e não a elaboração de saberes sobre o que se lê.

Silva (2011), ao abordar essa questão, coloca que essas reações adversas dos alunos não devem jamais desanimar o professor a prosseguir com o seu trabalho e que o docente deve estar preparado para lidar logo de início com a falta de interesse ou a dispersão dos alunos por não considerarem o trabalho realizado algo “sério”. O professor, até mesmo a partir de um diálogo, deve deixar claro para seus alunos que uma aula em que se realiza a leitura de um texto e posteriormente um debate oral sobre esse texto, por exemplo, é um trabalho sério, que exige empenho pessoal do aluno, visto que esses debates por meio dos quais o aluno pode expor suas posturas diante do texto e da vida contribuem significativamente para a formação do aluno como leitor proficiente e crítico bem como para a sua própria formação como ser humano. Os alunos precisam entender que uma aula que suscite o prazer, o sabor também é aula e que, além disso, todas as aulas, sobretudo as de leitura, deveriam ser assim – um misto de saber e de sabor. Por isso, é necessário levar os alunos a compreenderem que sentir também é uma forma de conhecimento, de saber, assim como o eu-lírico deixa claro no poema de Ruiz (2008, p. 84):

Lembra o tempo
que você sentia
e sentir
era a forma mais sábia
de saber
e você nem sabia?

Assim como abordado no poema, pode ser colocado para o aluno que, uma vez que desenvolvemos nossa sensibilidade e ampliamos nossa percepção de mundo, tornamo-nos seres humanos mais propícios a construir saberes. O docente também poderá deixar claro para

os alunos os objetivos de cada atividade de leitura, enfatizando o percurso que eles poderão percorrer para que possam chegar a respostas possíveis. Segundo Mello (1998), é importante que os discentes tenham consciência dos objetivos de cada atividade para que assim eles saibam “o que fazer diante dela”, qual os procedimentos que irão se utilizar para a realização desta; dessa forma, os alunos também tomam consciência de que, apesar do clima descontraído que o momento de leitura pode suscitar, esse é um trabalho sério, que exige esforço e estratégias específicas.

Diante do exposto aqui, fica claro que a concepção de leitura que precisa subsidiar as práticas de ensino de língua materna é a de uma atividade que propicia, a um só tempo, prazer e conhecimento, uma atividade que vise formar um sujeito autônomo, capaz de elaborar seu próprio pensamento por meio de um processo que não precisa ser doloroso, nem maçante, mas, sim, deleitoso. A aula de português, seja de língua ou de literatura, sempre mediada por textos, deve oferecer condições para que os sujeitos possam estabelecer um diálogo, seja ele escrito ou oral, entre o mundo representado no texto e o seu próprio mundo. Nesse sentido, é importante que o professor atue como mediador, com a importante tarefa de levar seus alunos, sobretudo aqueles que ainda não são leitores, a iniciarem um relacionamento com a leitura, de levar “o texto e o leitor a ultrapassarem a solidão individual para se enlaçarem pelas interações” (QUEIRÓS, 1999, p.23).

Sabemos que não é tarefa fácil derrubar a resistência do aluno diante do texto, que não é fácil livrar-se de práticas tradicionais que por tanto tempo corroboraram o ensino de português e que contribuíram apenas para a construção de uma visão equivocada sobre o trabalho de leitura, sobre a função do texto e o papel do leitor. No entanto, através de abordagens que privilegiem a dimensão dialógica do texto, através de atividades que representem verdadeiros desafios para os alunos, é possível instituir a aula de português como algo em que o encontro se dá, aula de português como momento em que há uma troca de significados, momento em que o aluno pode se expor sem medo de ser reprimido.

É necessário, pois, que o docente se constitua como um sujeito pesquisador, procurando sempre expandir seu repertório de metodologias e de textos que contribuam para a formação do leitor, e a partir de experiências com o texto literário na sala de aula, esse mesmo docente possa construir e produzir saberes que irão influenciar outras práticas pedagógicas, contribuindo para um processo que tenha sempre por objetivo o ensino como uma prática humanizadora, capaz de instigar os alunos a questionarem o já dado, a construírem e desconstruírem opiniões sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmos. O trabalho de

aproximar os sujeitos da leitura pode ser algo gratificante, tanto para os alunos como para o professor, quando esse mesmo trabalho, através de um engajamento de ambas as partes, proporciona uma porta de entrada para um universo novo, universo esse que só tem acesso quem aprende a sentir e pensar por meio do texto, nos interstícios entre o que está posto entre uma linha e outra.

CAPÍTULO II

DO SABER AO SABOR DE APRENDER: RISOS E RISADAS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

2.1 Antes da sala de aula: sondagem, seleção e planejamento

Ao longo dos encontros do PIBID com a coordenação de área, momentos em que discutíamos textos teórico-metodológicos, previamente, indicados ou relatávamos as experiências durante as intervenções e refletíamos sobre as nossas ações na sala de aula, um dos pontos mais frisados era a necessidade de, dentre outros fatores, combatermos a presença na educação básica de certa cultura do silêncio, a qual faz com que, nem mesmos nos momentos autorizados de fala, os alunos queiram dizer o que pensam, o que sentem, uma vez que sentem receio de assumirem-se como sujeitos do dizer em um espaço marcado por avaliação, correção, punição, espaço que deveria ser dialógico, mas se configura como monológico, uma vez que o único que fala ou que tem o poder de fazer valer a sua fala é o/a professor/a. Por isso, considerando a necessidade de romper com tal cultura do silêncio e criar condições para que a sala de aula fosse, de fato, um espaço de pessoas em interação, uma das primeiras ações nossas, antes das intervenções, foi ouvir, por meio de um questionário (cf. anexo A), os alunos da sala onde íamos trabalhar. Com isso, procurávamos evitar um erro muito comum em determinadas práticas voltadas para a formação de leitor – não ouvir, sondar os sujeitos com os quais serão trabalhadas as atividades de leitura.

Esclarecemos, antes, como procedemos para, aqui, enfatizarmos que o nosso trabalho com o humor durante as intervenções como bolsista do PIBID procurou atender aos próprios desejos dos alunos. A escolha por tais textos foi, antes de tudo, um gesto de respeito à voz dos alunos que, na sondagem sobre as preferências e atividades de leitura desenvolvidas com e

por eles ao longo da vida escolar, disseram não só o que lhes agradava como objeto de estudo, como também pediam que as aulas fossem mais dinâmicas, mais engraçadas e, portanto, menos sérias. Acreditamos que esse passo “simples”, qual seja, conhecer o alunado, é uma das ações que podem ajudar à reformulação de práticas que, anos a fio, vêm tentando, sem lograr muito êxito, formar leitores a partir da educação básica. Em outras palavras, foi necessário conhecer o perfil leitor dos alunos da turma a fim de sabermos quais textos poderíamos levar para a sala de aula, quais os temas que poderiam atender aos horizontes de expectativas deles e que pudessem nos auxiliar na nem sempre fácil tarefa de despertar o gosto dos alunos pela leitura bem como pelas atividades que iríamos propor com o fito de contribuir para a formação deles como leitores:

Muitas vezes, descobrimos o universo de interesse através das “agendas” de alunos e alunas. O método mais comum era perguntarmos de forma direta (ouvindo e anotando, através de pequenas fichas; organizando entrevistas elaboradas pelos próprios alunos, etc.). Outra é descobrindo os filmes que mais apreciam, os programas de rádio e televisão a que assistem, as novelas de que mais gostaram... (PINHEIRO, 2002, p. 25).

Aqui, lembremos que é enfatizada pelas OCEM (2006) a importância de o professor buscar entender as escolhas feitas pelos alunos e refletir sobre os efeitos que se podem produzir a partir dessas escolhas na formação deles como sujeitos críticos e portadores de uma consciência como cidadão. Sendo assim, conforme já assinalamos, a partir das questões presentes no referido questionário, foi percebido que a maioria dos alunos desejava que as aulas de Português fossem “mais engraçadas”, descontraídas, diferentes das aulas a que estavam acostumados, enfim, que tais aulas funcionassem como um espaço lúdico de aprendizagem. Ainda, vale a pena ressaltar que, quando indagados nos questionário se gostavam de ler, alguns alunos responderam que não gostavam e justificaram-se afirmando que ler era algo bastante cansativo e chato. A partir dessa afirmação dos alunos, podemos perceber como a noção de leitura como uma prática sem significado, destituída de sabor, se faz presente no meio escolar, noção essa que é oriunda de uma tradição escolar que utiliza o texto como pretexto para vários fins, menos para atender aos próprios anseios dos alunos. Assim, partindo do anseio dos alunos de assistirem a aulas mais dinâmicas e divertidas, propusemos um trabalho com textos de humor, já que os textos que causavam o riso poderiam propiciar uma maior interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos, conferido à sala de aula um clima aprazível para aprendizagem, clima esse dentro do qual os alunos poderiam conjugar saber e sabor.

Dentre a vasta gama de textos nos quais o humor se faz presente, depois de selecionarmos coletâneas de textos de humor, optamos por trabalhar com folhetos de cordel, pois, os outros textos encontrados possuíam uma linguagem que, em um primeiro momento, poderia não chamar a atenção do aluno ou não provocar o riso

esperado, o que era nosso objetivo inicial, além disso, a literatura de cordel é algo bem próximo à realidade dos alunos, o que seria significativo para o nosso trabalho de aproximação entre texto e leitor. Assim, quanto à temática, estaríamos atendendo ao que foi solicitado pelos alunos. Quanto ao gênero, estaríamos trabalhando com um que, só de uns tempos para cá, tem circulado com mais frequência no âmbito escolar. Ademais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* enfatizam que é necessário recuperar, mediante o estudo do texto literário, o patrimônio representativo da cultura do meio onde o aluno está inserido. Dessa forma, vivendo em uma região conhecida como um celeiro cultural com grandes poetas populares do porte de um Pinto do Monteiro¹, de um Flávio José², de uma Zabé da Loca³, de uma Sandra Belê⁴, acreditamos que o texto de cordel seria um gênero mais que apropriado para ser trabalhado com os alunos nesse primeiro momento.

2.2 Uma pausa para o humor: considerações sérias sobre o riso necessário em sala de aula

Como abordado no capítulo anterior, é necessário buscar alternativas que transformem o quadro de um ensino que, ao invés de promover uma relação significativa entre texto e leitor, acaba por inibir a formação do aluno como sujeito que lê critica e prazerosamente. Por isso, como advogamos que o riso se faz necessário em sala de aula, será apresentada nesta parte do trabalho uma discussão sobre a inserção do trabalho com o humor nas aulas de Língua Portuguesa, inserção essa considerada, aqui, como um meio possível de conquistar futuros grandes leitores. Antes, porém, é necessário entender um pouco sobre o que é humor. Para tanto, no que tange a esse aspecto, o de pensar teoricamente sobre a natureza do humor, nossas considerações estarão pautadas em alguns autores que desenvolveram pesquisas tal temática.

¹ Pinto do Monteiro nasceu em 21 de Novembro de 1895 no sítio Carnaubinha, no município de Monteiro, interior da Paraíba. Começou a cantar aos 24 anos. Com uma inteligência colossal, junto a uma enorme capacidade de improviso e uma velocidade espantosa, Pinto, assombrava os cantadores que o acompanhava nas pejejas, e deixava plateias em polvorosa com respostas irreverentes e rápidas. Morreu em 28 de Outubro de 1990, aos 94 anos de idade, na cidade de Monteiro, na casa de um amigo, em situação de extrema pobreza.

² Flávio José é um predestinado cantador do amor e contador das cousas e dos causos do seu universo. Na sua pequena Monteiro/PB, já aos 7 anos, este precoce artista fazia a sua iniciação no universo mágico das teclas.

³ Isabel Marques da Silva, mais conhecida como Zabé da Loca, é uma pifeira brasileira. Nasceu em Buíque, Pernambuco. Seu apelido se deriva do fato de ter vivido por mais de 25 anos em uma loca (ou gruta), fechada por duas paredes de taipa em um sítio nas proximidades de Monteiro, Paraíba. Em 2003, gravou seu primeiro CD, Canto do Semi-Árido, com composições próprias e uma versão de Asa Branca, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

⁴ Sandra Belê nasceu na cidade de Zabelê, interior da Paraíba. Sandra carrega em seu repertório o sentido de lembranças, saudades, emoções e tempos de outrora. A sua vivência com reisados, pastoris, aboios, benditos, romances, forrós tem lhe proporcionado uma interpretação singular, da qual surge a forte identidade que carrega na voz quando interpreta as encantadoras obras do cancionário nordestino.

Em primeiro lugar, consideremos aqui as colocações de Bergson (2007). Para esse autor, o riso está ligado a uma quebra involuntária da estabilidade, ou seja, risíveis são as situações que fogem aos padrões sociais. Assim, é cômico o indivíduo que não consegue se adequar aos padrões estabelecidos e o riso é o seu castigo. É dessa maneira que Bergson (2007) aborda o riso como trote social. O cômico estaria, pois, ligado à capacidade de explicitar o ridículo humano, sendo o riso sempre humilhante para o seu objeto.

Apesar de relevante, por abordar o riso como um fenômeno social, a teoria de Bergson (2007), que define a comicidade apenas como instrumento capaz de revelar o ridículo humano, é insuficiente diante das várias facetas do cômico e das muitas funções que o humor vem exercendo em nossa sociedade. Segundo Possenti (2010), o humor tem tomado proporções cada vez maiores em diversos campos de estudos, inclusive no campo da linguagem. Isso se dá porque esse gênero possui alguns ingredientes especiais em sua constituição, ingredientes esses que podem ser de ordem pragmática, textual, discursiva, cognitiva, histórica. Essa multifacetada constituição do humor é o que tem chamado a atenção de vários estudiosos e tem transformado o humor em *corpus* privilegiado para desenvolver e testar diversas teorias e práticas de avaliação, como a da leitura. Os diversos estudos que têm demonstrado as minuciosidades do humor contribuem, na visão de Possenti (2010), para caracterizar esse gênero como um campo do saber, com regras específicas a serem seguidas por seus membros.

Travaglia (1990), por sua vez, corroborando o que afirma Possenti (2010), afirma que o humor desempenha papéis importantes e necessários em nossa sociedade. Sua disseminação se dá em várias áreas das atividades humanas, como a mídia, a qual frequentemente se utiliza do humor com o propósito de aumentar audiência, vender produtos. O humor tornou-se um campo multi-utilitário e estratégico. Em contraposição ao que é afirmado por Bergson (2007), há na contemporaneidade algo de voluntário em provocar o riso, esse riso é necessário para a execução de várias ações humanas.

Não podemos esquecer, pois, que o humor é algo que está intrinsecamente ligado ao homem e é usado não apenas como estratégia no âmbito do trabalho e economia, mas como um meio de lidarmos com a vida. De acordo com Propp (1992), o cômico está ligado à esfera espiritual e emocional do homem. Neste caso, o humor pode ser considerado como um tipo de estratégia de adaptação do próprio indivíduo ao mundo contemporâneo, como algo que lhe proporciona prazer em meio ao estresse do cotidiano da vida moderna. De acordo com Martins (2003), o humor é uma herança do homem que vem sendo a nós legada desde os

tempos mais remotos. Todavia, como a civilização moderna, muitas vezes, exige que o sujeito esteja compenetrado em suas funções, somos obrigados a negar tal herança atávica e levar a vida muito a sério e, assim, enredamo-nos em uma teia difícil de escapar – um mundo marcado pelo excesso de seriedade e quase nenhum riso. Sobre a contribuição do humor para o próprio espírito do homem em um mundo contemporâneo, Martins (2003) afirma:

A armadura que o herói moderno veste para ir às suas batalhas – terno, gravata e pasta de executivo, ou o vestido e blazer da heroína – esconde muito mal o desconforto de seu dono. O humor contagia, seja ele bom ou mau humor, e esse desconforto da roupa que não nos protege, mas aperta, tem o dom de, como uma nuvem, toldar nosso ambiente interno e comunicar-se aos outros. É a atitude, são nossos modos e nosso olhar que interagem, produzindo uma atmosfera. Quando tomamos carona numa gargalhada geral, sem saber o que fez aquelas pessoas rirem, rimos assim mesmo e ficamos querendo entrar na história devido ao campo magnético de renovação que o riso cria. Somos desarmados pelo riso. As crianças sabem muito bem como usá-lo para enfrentar as situações de poder que as restringem. (MARTINS, 2003, p.09).

O humor possui um campo magnético capaz de diminuir tensões, promover a coesão entre os indivíduos, desempenhando assim funções agradáveis ao espírito humano, porém, o riso ainda é visto com “maus olhos” e o humor é desconsiderado como objeto de estudo sério. É o que acontece na instituição escolar, em que o trabalho com textos humorísticos geralmente ocupa um pequeno ou nenhum espaço. Segundo Santos (2010), o humor ainda encontra certa resistência em ser tomado como objeto de investigação. Mesmo o humor possuindo diversos aspectos relevantes, existe ainda preconceito quando se fala em utilizá-lo para aplicações pedagógicas, como se humor e escola fossem dois polos completamente opostos. O que acontece é que a concepção construída ao longo do tempo sobre a instituição escolar a coloca como um lugar em que as regras, os padrões escolares são contrastantes com o riso. A ideia disseminada ao longo do tempo é a de que a escola é uma instituição séria, e os alunos devem estar compenetrados em seus estudos, devem estar sempre atentos aos conteúdos que são transmitidos.

Não há, pois, espaços para a descontração ou brincadeiras que suscitem o riso. Parece que a escola receia que, pelo riso, suas regras, normas de conduta sejam subjugadas. Neste caso, a escola procura calar o lado subversivo que o humor, o riso contém. Em outras palavras, o humor na escola, muitas vezes, é visto como uma ameaça ao clima de ordem e disciplina que deve imperar nessa instituição. Ottoni (2007) enfatiza que o trabalho com textos que suscitam o riso em sala de aula podem não ser vistos com bons olhos pelos diretores, pelos pais dos alunos. Os professores podem se questionar sobre o que esses

sujeitos irão pensar ao ver uma turma rindo na hora da aula. Por essas e outras questões, o humor muitas vezes é considerado semente infértil no terreno escolar.

Foi construída uma visão tão contrastante de humor e escola que o próprio Propp (1992), em seu trabalho sobre a comicidade, na discussão sobre aqueles sujeitos que são propensos ao riso e aqueles que não o são, coloca que pessoas “incapazes de rir” são encontradas com frequência no mundo dos pedagogos. A esses profissionais, o autor aconselha: “Aos professores incapazes de compreender e de partilhar o riso sadio das crianças, àqueles que não entendem as brincadeiras, que nunca sabem sorrir e dar uma risada, seria recomendável mudar de profissão.” (PROPP, 1992, P.33).

Essa reação contra o humor e o riso é advinda de longa data. É o que afirma Bremmer (2000) ao abordar a história do humor desde as sociedades mais remotas. De acordo com esse autor, o primeiro grupo que ficou conhecido por opor-se ao riso foram os pitagóricos, por volta de 530 a.C. O próprio mestre do grupo, segundo relatos históricos, nunca teria rido. Entre os sujeitos de grupos sociais em que o riso fez-se proibido, estão também os espartanos, os quais, em decorrência de fortes pressões sofridas na vida da cidade, foram obrigados a abandonar as festividades de zombaria, que antes eram tidas como momento de lazer e descontração do povo espartano. Como afirma Bremmer (2000), esses dois grupos, e ainda os cristãos ascéticos, são exemplos de grupos que tentavam manter a vida toda sob controle. Por isso, reprimiam o humor e o riso, já que esses são considerados totalmente contrários ao controle e à ordem: “não é difícil de compreender que um grupo que se priva de formas de prazeres, que repreenda a demasia de desejos físicos ou psicológicos como a sexualidade, comer, dormir, também se oponha ao riso.” (BREMNER, 2000, P. 43).

Porém, sabemos que o riso é uma maneira de o homem expressar e sentir suas emoções, é uma forma específica de interagir. Proibi-lo ou negá-lo seria mutilar o homem negando-lhe um lugar no mundo e na sociedade, pois é, por meio das interações, que o sujeito conhece a si e ao mundo do qual faz parte, podendo descobrir e construir a sua história. Assim, o homem é levado a buscar o seu lugar, e essa busca que pode ser compelida pelo riso faz parte da necessidade interior de todo ser humano. Sendo assim, apesar de sempre ter havido, entre alguns grupos sociais, uma repressão ao o humor e ao riso, “o mundo sempre riu”, uma vez que o surgimento do riso está em sintonia com o surgimento do homem: “os homens das cavernas provavelmente já riam de suas inabilidades, bem como da alegria diante das caçadas bem sucedidas, das coisas observadas nos animais e nas crianças” (MARTINS, 2003, p. 89). O riso sempre foi uma necessidade que esteve inerente ao homem. Por isso, a

sua presença na escola, lugar em que a interação deve ter lugar garantido, é normal e até mesmo necessária.

É preciso, pois, derrubar as barreiras que o humor ainda pode encontrar na escola. O riso não é necessariamente sinônimo de bagunça, desordem. Ele pode estar presente em sala de aula de maneira significativa para a formação do aluno. Em suma, através do riso podemos educar e educar criticamente. Para Travaglia (1990), o humor só pode ser considerado infértil para o campo de um trabalho “sério” se for levado em conta apenas o seu fim risista. O humor desempenha funções maiores que só provocar o riso fortuito e imediato. Através do discurso humorístico, são veiculados diversos assuntos sobre o homem, o meio social em que esse homem está inserido. Alguns tabus sociais e várias questões humanas podem ser abordados de maneira séria tendo como pano de fundo o riso consubstanciado na linguagem do humor.

Travaglia (1990) afirma que o humor tem o poder de desvelar verdades, desmistificar coisas, derrubar falsos equilíbrios, quanto mais verdades a serem reveladas, maior será o campo de ação do humor. Dessa forma, o referido autor coloca que o humor se configura como algo “sério”, com importantes funções para o ser humano, funções essas que são desempenhadas de forma agradável ao espírito. Por exemplo, os conflitos, que podem ser gerados por algo que se diz, são afastados graças a essa estampa de não-sério do humor. Mas é importante salientarmos a importância da presença do riso no humor, visto que o riso é indissociável do humor. É o riso que diferencia o humor de outras formas de análises críticas do homem, de outras formas de se rebelar contra o estabelecido, de questionar sobre si e sobre a vida. Esse riso pode ir da gargalhada ao “riso íntimo”, este entendido como apenas um movimento de satisfação do espírito (TRAVAGLIA, 1990).

Sendo o humor uma forma de análise crítica da vida, esse gênero pode se converter em um forte aliado para a formação do aluno como sujeito crítico. O humor pode fornecer elementos para que esse mesmo aluno possa flagrar outras visões do mundo, outras faces dos discursos que são veiculados por paradigmas sociais. Assim, o trabalho de leitura com textos humorísticos estaria atendendo a um dos objetivos precípuos da escola – a formação de um ser crítico, que não se põe passivamente sobre aquilo que lhe é colocado, ao contrário, um ser que questiona, que enxerga outras possibilidades além daquelas que já estão cristalizadas na e pela sociedade. O humor nos ensina-nos a viver com nós mesmos e em sociedade. Pode, neste caso, servir de lenitivo para viver no mundo, apesar do próprio mundo.

Esse é um dos grandes pontos positivos para a inserção de textos humorísticos na leitura escolar, porém, é de suma importância considerar aqui que os efeitos positivos que

esses textos podem ter nas aulas de Português estão ligados diretamente à forma como serão trabalhados os textos humorístico. Neste caso, o tratamento que o professor lhes dará é imprescindível para que o humor não se configure apenas como exercício de descontração em sala de aula, mas como um exercício calcado na descontração e na aprendizagem.

Sobre a abordagem de textos de humor em sala de aula, Possenti (2010) afirma que, geralmente, os textos humorísticos esperam que seu leitor perceba um jogo de linguagem, um duplo sentido, um deslocamento de sentidos. Por isso, é necessária uma mediação significativa para que os alunos não acabem formulando um sentido para o texto que em nada contribui para o seu intelecto de leitor, Dito de outra forma, na esteira de Propp (1992), é preciso que os alunos percebam que o humor não se constitui do nada. Existem algumas condições, técnicas que realmente produzam o riso. Valendo-nos de um exemplo apresentado por Propp (1992), a figura de um homem nu, podemos afirmar que ela por si só não apresenta nada de engraçado. Apenas a condição do homem estar nu, na verdade, não produz o riso, porém, se este mesmo homem estiver no meio de pessoas vestidas, logo surge a possibilidade do riso. Sendo assim, o que é cômico não é propriamente a figura do homem nu, mas a situação vivenciada por este homem, como o que acontece com a novela *O homem nu*, de Fernando Sabino⁵.

Ainda nos valendo do mesmo exemplo, a figura de um homem nu, poderíamos questionar o porquê de ser engraçado um homem nu no meio de outros vestidos, poderíamos pensar sobre as regras e padrões colocados pela sociedade, a qual diz que todos devem estar devidamente vestidos, sobretudo em meio daqueles que estão vestidos também, diferentemente dos padrões de algumas tribos indígenas, por exemplo, nas quais seus membros vivem sem roupas. Se nossa cultura fosse diferente, se fosse parecida com a cultura de algumas dessas tribos, poderíamos andar livremente sem roupas e não haveria nada de cômico nisso. Assim, muito comumente, o humor se apropria de certas ideologias que circulam em nossa sociedade, as quais podem ser refletidas ou colocadas em questionamento através da leitura desses textos.

Sendo assim, o humor possui um “pano de fundo” que o professor deve levar os alunos a enxergarem. Eles podem ser levados a refletirem criticamente sobre a situação, sobre o contexto de determinados personagens, contextos esses que muitas vezes fazem parte da própria vida dos estudantes em sociedade. É dessa forma que o humor pode levar os sujeitos a

⁵ O conto aborda a situação cômica em que um homem, que andava livremente nu em sua residência quando, é trancado, acidentalmente, do lado de fora de seu apartamento. O enredo desenvolve-se a partir de várias situações constrangedoras vivenciadas pelo o homem nu em seu prédio.

questionarem paradigmas, ideologias, a “enxergarem através de”, eliminando, assim, a possibilidade de afirmação de alguns preconceitos e estereótipos em sala de aula. Ottoni (2007) salienta que o que intimida muitos professores a embarcarem no trabalho com textos humorísticos é justamente o medo de levar os alunos a “rirem de”, fortalecendo alguns preconceitos. Porém, quando o professor, como portador de uma consciência crítica, como importante mediador de leituras, toma para si a responsabilidade de conduzir o aluno por um caminho largo de possibilidades e análises críticas, esses textos, ao contrário, podem ser um dos mais importantes na derrubada de preconceitos.

No nosso caso, conforme mostraremos na seção seguinte, embora os cordéis com que trabalhamos em sala de aula estivessem calcados em certos estereótipos e reiterassem algumas formas de preconceito, sobretudo contra o sujeito gay, não nos furtamos de trabalhar com eles. Os textos podem até apresentarem discursos preconceituosos, explorando puramente o rebaixamento de sujeitos, geralmente, pertencentes a determinadas minorias (mulher, índio, negro, gay, lésbica, travesti, estrangeiro, velho, cego, gordo), mas a nossa abordagem em sala de aula não pode nem deve endossá-los. Pelo contrário, deve contribuir para o combate a toda e qualquer forma de preconceito. Ou seja, o trabalho com esses textos de “humor fácil”, que exploram puramente os estereótipos preconceituosos, pode servir como possibilidade de levar os estudantes a tomarem conhecimento sobre os preconceitos circundantes na sociedade e os desconstruírem em sala de aula. Sobre essa discussão, é interessante o posicionamento de Ottoni (2007), para quem seria importante levar esses “textos-problema” para a sala de aula para justamente questioná-los, discuti-los e desconstruí-los. Até mesmo porque muitos alunos leem esses textos fora da escola, mas não há melhor lugar que a sala de aula para lê-los criticamente. Ainda segundo Ottoni (2007), não é “fugindo da raia”, fazendo de conta que os problemas não existem que podemos enfrentá-los. Pelo contrário, é ficando frente a frente com eles que podemos combatê-los. Dessa maneira, se o educador optar por abordar esses “textos-problema” em suas aulas de leitura, é necessário conduzir uma discussão e análise crítica que leve os alunos a construírem um embate com esses textos, a enxergarem muito além das ideias apresentadas neles.

Até o exposto aqui, ficou claro a relevante contribuição que o trabalho com os textos humorísticos, de uma forma ou de outra, pode trazer para a formação da criticidade do aluno, para a formação de um sujeito que vai muito além das palavras escritas. Enfim, de que através do humor é possível educar criticamente. Porém, existe também uma infinidade de textos que podem levar o estudante ao pensamento crítico, então, qual o diferencial desses textos em

relação aos outros textos que circulam no meio escolar? A resposta é simples: o riso. Esses textos se diferenciam dos demais porque trazem consigo o riso. Por meio do riso, algo tão demasiadamente humano e prazeroso, é que os alunos podem se constituir como verdadeiros leitores. Por isso, a seleção de textos humorísticos para o trabalho na escola, conforme o fizemos, se apresenta como diferencial na seleção de textos que comumente era feita para os alunos com quem trabalhamos lerem.

Cosson (2006), abordando a questão da seleção de textos para serem trabalhados na escola, menciona que alguns textos são escolhidos de acordo com os fins educacionais, os quais vão desde a fluência da leitura até o aprendizado da cultura nacional, de acordo com a faixa etária dos alunos, determinando um tipo diferente de linguagem em cada faixa. Em alguns casos, os livros são oferecidos também de acordo com as condições da escola. Nesse caso, muitas vezes, a biblioteca da maioria das escolas brasileiras, quando existe, serve apenas de depósito de livros didáticos. Em outros casos, muitos livros são escolhidos de acordo com o critério do professor, com base em suas experiências de leituras anteriores ou em seu gosto pessoal. Acerca do gostar, seja por parte do professor, seja por parte dos alunos, leiamos as seguintes palavras de Silva (2013):

Como a experiência com o PIBID nos tem revelado, gostar é, portanto, o ponto de partida que não pode ser deixado de lado para o trabalho com a leitura em sala de aula no processo de formação de leitores dos mais diversos gêneros textuais. Embora seja notadamente subjetivo, o ato de gostar possibilita o início e o possível prolongamento da experiência de leitura. Para tanto, o/a professor/a deve estar consciente de que o seu gosto pressupõe outro: o do/a aluno/a do ensino fundamental e do médio, o que exige do docente uma sondagem a respeito do possível gosto desses/as alunos/as, a qual pode ser feita mediante questionários, conforme os/as bolsistas fizeram, ou, consoante sugestão de Pinheiro (2002), pode ser realizada a partir da convivência com os/as alunos/as e do conhecimento mais acurado sobre ele/as.

No caso de a escolha partir dos/as alunos/as, compete ao/à professor/a manter-se receptivo/a e atento/a aos gostos deles/as, o que exige dele uma história de leitura mais ampla do que a do/a aluno/a para que possa “se dar bem” nessas situações de leitura, situações, por assim dizer, concretas, vivas e vívidas. [...]. Cumpre reiterarmos que, partindo do/a professor/a ou do/a aluno/a, o gostar é imprescindível quando se tem como objetivo de trabalho a formação do leitor.

Sem esquecer-se do gosto pelos textos e de fazer uma sondagem sobre os interesses dos/as alunos/as, é necessário também que o/a professor/a saiba que precisa oferecer aos/às alunos/as textos novos que, ao abordarem experiências novas por que ainda não passaram, possam ser integrados ao universo deles/as, auxiliando-os/as a se comunicarem com o mundo e alargando, assim, os seus horizontes de expectativas. Ao lado do trabalho com textos escolhidos a partir do gosto pessoal do/a professor/a, mas, sobretudo, do/a aluno/a, é necessário elaborar questões interessantes e desafiadoras. Por fim, [pode-se] pensar em atividades que [sejam] realizadas pelos/as alunos/as não só dentro da sala de aula, mas também que [possam] ser divulgadas para além do ambiente escolar, o que [poderá] motivar todos/as para a leitura e a produção de textos dos mais diversos gêneros e domínios discursivos.

Percebe-se então pela citação acima que os interesses do próprio leitor não podem deixar de ser considerados, o que comumente não acontece na escola onde impera apenas um único gosto: o do professor ou o da instituição. Por isso, como não veem seus gostos de leitura respeitados, muitos textos que vão para a sala de aula se apresentam como desinteressantes para os alunos, sobretudo para aqueles alunos que ainda não são leitores proficientes e que necessitam de um texto para fisgá-los para o mundo da leitura, texto esse que considere seus interesses imediatos, e nada mais imediato para o homem do que a necessidade de rir ou simplesmente sorrir, de sentir-se feliz. Por isso, é relevante o trabalho com textos de humor em sala de aula como forma de consideração e valorização dos próprios interesses dos alunos, enfim, como uma forma a mais de lhes suscitar prazer na realização de leituras, sejam elas literárias, sejam elas não-literárias.

E aqui é importante considerar a questão do prazer nas aulas de leitura. Este que é colocado por Cosson (2006) como algo indissociável da literatura. Através da palavra literária, construímos nosso ser e somos instigados a entrar em contato com outros mundos diversos através da ativação de nossos próprios conhecimentos, anseios e de nossa imaginação. É a partir da literatura, entendida por nós, consoante a lição de Candido (1990), como algo que satisfaz as nossas necessidades de fantasia e de desejo, que podemos dizer que o riso está bem próximo da literatura, que ele também é uma arte e, como tal, o riso possibilita que o ser humano seja “deslocado” para outros mundos.

A título de exemplificação, achamos pertinente o seguinte exemplo extraído de Martins (2003). Trata-se de uma sala de aula que estava em meio à realização de uma complicada prova de química. Todos os alunos estavam bastante tensos quando uma criança gritou do lado de fora da sala: “*Haiôôô Sííilveer!*”. Os alunos ficaram todos em silêncio e logo em seguida houve uma explosão de risos. Com esse grito inesperado, os alunos não só riram como também se sentiram mais à vontade e, relaxados, a tensão do ambiente pôde ser diminuída: “As palavras proferidas pela criança trouxeram para os alunos da classe a imagem do Zorro e de seu cavalo, e ainda a indagação do porquê aquela criança gritar aquelas palavras de repente.” (MARTINS, 2003, P. 20). O grito do menino trouxe a infância dos estudantes de volta e ainda conseguiu acabar com a tensão do ambiente. Esse exemplo ilustra como o humor, em muitos casos, brinca com a imaginação, com os conhecimentos humanos. O riso pode assim ser relevante nas aulas de língua materna e de literatura porque proporciona o prazer tão necessário e desejado ao mesmo tempo em que possibilita a ativação da memória, da imaginação do leitor para que esse possa efetivar a construção de sentido.

Que a escola dê, pois, chance para que o riso reflexivo esteja presente em sala de aula, para que os alunos possam saber usar e compreender o humor, essa maneira peculiar, tão engraçada e tão séria de ler o mundo. Que esse riso possa funcionar como mais uma eficaz alternativa para levar os estudantes a se constituírem como leitores competentes, capazes de enxergar novas possibilidades de construção de si e do mundo.

No tópico seguinte, será apresentada a reflexão de uma experiência pedagógica de leitura em sala de aula (como já mencionada, realizada através do PIBID) com textos humorísticos de dois gêneros: em um primeiro momento, com cordéis de humor, e posteriormente com a peça cômica *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna. Acreditamos que as reflexões sobre a experiência que será descrita a seguir poderão funcionar como um meio de levar os profissionais e futuros profissionais do ensino a pensarem sobre os efeitos que o trabalho com o humor pode trazer para os alunos e para o relacionamento deles com a leitura e, até mesmo, para a própria experiência do professor que carrega consigo o objetivo de levar seus alunos a iniciar um relacionamento afetivo com a leitura e, para isso, está sempre recorrendo a metodologias diversas.

A apresentação dessa experiência se torna relevante também, uma vez que, conforme Ottoni (2007), a abordagem do humor no ensino, muitas vezes, fica apenas no plano teórico, pois, apesar da valorização do humor, de sua capacidade de reduzir tensões, de promover uma significativa interação, ele geralmente não é encontrado em sala de aula como objeto de aprendizagem. Muitos trabalhos são desenvolvidos apresentando a importância e as vantagens que existem ao se trabalhar com o humor, porém, poucos desses trabalhos voltados para a consideração do humor em sala de aula foram desenvolvidos nesse espaço de fato. Muitos dos textos relacionando humor e ensino se constituem apenas como propostas para que interessados venham a aplicá-las. O que não foi o nosso caso. A experiência a ser relatada a seguir é oriunda da prática efetiva em sala de aula com as alegrias e os atropelos que perpassam o exercício da docência. Como docentes, conforme reiterado em nossas reuniões com o coordenador de área do PIBID sob cuja orientação estávamos, o nosso espaço de trabalho é a sala de aula onde devemos testar teorias, já que, conforme afirma Silva (2006), a sala de aula é um laboratório inesgotável para infindáveis pesquisas. Por isso, o que acontece nela deve ser fruto de reflexões e, conseqüentemente, de compartilhamento de experiências pedagógicas a fim de que possamos aumentar o leque de alternativas para melhorar a oferta de ensino na escola básica brasileira.

2.3 Durante a sala de aula: o corpo a corpo com o texto literário

Na primeira intervenção, foi levado para sala de aula um cordel de Maria Godelivie intitulado de *Um Marido Duvidoso ou um Casamento Interesseiro*. Antes de começar a leitura do texto, foi pedido que os alunos colocassem suas opiniões sobre o que significaria o humor para eles, pois é sempre importante uma contextualização do tema a ser trabalhado antes de iniciar uma leitura do texto. Além disso, como eles haviam colocado no questionário de sondagem que desejavam textos engraçados, queríamos saber o que, na concepção destes alunos, significava um texto com aspectos humorísticos. Queríamos compreender se para eles o humor era apenas uma forma de provocar o riso fortuito ou se era uma forma de compreender, pelo riso, criticamente a realidade que envolvia cada um desses alunos.

Lembremos, aqui, que, como visto anteriormente, a noção de humor que está bastante arraigada na sociedade é a de que o humor é algo que provoca o riso imediato. Isso ficou explícito em comentários que alguns poucos alunos fizeram sobre a como eles concebiam o humor. Alguns deles colocaram que riem muitas vezes de alguma piada comum ou de fatos pouco convencionais como a queda de um amigo ou qualquer outro momento constrangedor. Situações incomuns, que estão fora dos padrões sociais, são o que geralmente causam o riso imediato. Neste caso, o riso revela muito dos preconceitos subjacentes às estruturas sociais, já que o alvo desse humor ligeiro e com vistas ao constrangimento é algumas minorias, tais como mulher, gay, negro, estrangeiro, lésbica e, desse modo, contribui para a manutenção das já rígidas estruturas hegemônicas de poder em que se assenta a nossa sociedade.

No cordel trabalhado nesse primeiro momento, *Um Marido Duvidoso ou um Casamento Interesseiro*, existem alguns personagens que representam estereótipos sociais. É o caso de Ricardo que, homossexual, não assume a sua orientação sexual e Paula, mulher interesseira e arrivista social, que está sempre em busca de um pretendente rico para que possa ascender socialmente por meio do casamento. A apresentação desses personagens que representam tais estereótipos pode ser um algo que desperte o riso imediato dos alunos, como de fato aconteceu. Porém, o nosso objetivo, no momento da discussão desses textos, foi fazer com que o aluno percebesse que o humor tanto desse como do outro cordel trabalhado não estava centrado necessariamente nos tipos que os personagens representavam, pois não há nada cômico em ser homossexual ou almejar ascender na sociedade por meio do casamento. O humor dos cordéis, ainda que estes apresentem personagens estereotipados, centra-se nas

situações nas quais os personagens estão inseridos, até mesmo porque, como afirma Possenti (2010, p.52), “[...] o mero rebaixamento não produz humor. [...]. Mas, para que ele ocorra, é necessário que tal traço seja apresentado por meio de uma forma engenhosa.” Ou seja, é o desenrolar da história, os acontecimentos que envolvem os personagens que irão gerar o humor do texto e, conseqüentemente, despertar o riso em nós, leitores.

Como já enfatizado no capítulo anterior, é importante que, ao trabalhar com o humor, se tenha a noção de que, muitas vezes, o riso está em estreito diálogo com os preconceitos sociais e pode reforçar as estruturas de poder. Por isso, é essencial saber conduzir a discussão de determinados textos que causam o riso com o cuidado de evitar o risco de, ficando presos apenas ao riso imediato, endossemos a falta de respeito ao outro, ao diferente. Podemos, em sala de aula, partir desses textos que despertam o riso ligeiro para, em meio ao despertar do senso crítico dos alunos, levar estes a uma leitura que desvende a razão de por que alguns sujeitos serem o alvo de textos que primam pelo riso fácil. Conseqüentemente, o que seria apenas texto para descontração torna-se também texto por meio do qual é possível fazer uma leitura crítica do nosso ser e estar no mundo e da sociedade em que vivemos.

Embora poucos alunos tenham participado do debate inicial sobre a concepção de humor presente no imaginário deles, porque desinteressados em participar da aula, os alunos, ao iniciarem a leitura silenciosa do cordel de Maria Godelivie se mostraram bastante envolvidos com o texto, uma vez que o horizonte do texto e o dos alunos entraram em sintonia. Isso pôde ser percebido pelo fato de a maioria dos alunos ter lido o texto atentamente e uma vez ou outra soltar risos nada comedidos. Os alunos também comentavam, uma vez ou outra, com os colegas, sobre alguma estrofe que consideravam engraçada, o que nos servia de indício de que aqueles leitores tinham sido fígados pelo texto. Nesse momento, foi possível perceber que o cordel lido, além de ter provocado uma interação entre os alunos, também provocou o que podemos chamar de compartilhamento de leitura, assim como outros efeitos positivos como, por exemplo, fazer com que a leitura se convertesse em um momento prazeroso para os alunos a partir de um espaço eminentemente marcado pela seriedade como o é a sala de aula, ambiente sério por demais onde o riso, tal qual no romance *O nome da rosa*, de Umberto Eco, é execrado.

Um aspecto relevante que vale a pena ser citado aqui é que, ao término dessa aula, os alunos questionaram se a aula seria apenas a leitura do texto. Para eles, a leitura do cordel não tinha significado necessariamente uma atividade de uma aula de Português. A partir dessa indagação, pudemos perceber como está enraizada a concepção de que aula de Português só é

verdadeiramente considerada “uma aula” se houver exercícios, muitas das vezes, envolvendo o estudo metalinguístico sobre a língua, o qual consiste na observação/identificação de elementos gramaticais nos textos, isso faz com que se intensifique a imagem da aula de Português como “chata”, uma aula na qual o aluno se vê obrigado a estar presente, ou seja, não há o “querer” ou o “gosto” de aprender, mas a obrigação de se cumprir com o que é exigido pela escola representada pela figura do professor com vistas à obtenção de uma nota ao longo dos bimestres e da aprovação ao final do ano letivo. Dentro desse modelo de aula, haurido de uma concepção bancária de ensino e de educação (FREIRE, 2001), os alunos se tornam apenas um depósito de informações do professor e, conseqüentemente, não desenvolvem o lugar de sujeitos do conhecimento porque que não participam ativamente do e no processo de aprendizagem. Como a nossa primeira aula se resumiu na leitura integral do texto, momento cada vez mais raro em sala de aula, espaço por onde circulam textos mutilados, já que se privilegiam fragmentos e não textos na íntegra para serem lidos pelos alunos, essa aula fugiu da concepção de aula de Português já enraizada no pensamento dos alunos apesar de tal aula ter se revelado um momento aparentemente prazeroso, mais outro motivo para ela não ser vista como aula de Português pelos alunos tão acostumados a cobranças nas aulas e pouca descontração, ainda mais por intermédio de algo que eles tanto fazem em sala de aula: ler.

Diante desse estranhamento dos alunos, somos levados a insistir que é preciso romper com o estereótipo de aula de Português que está cristalizado no senso comum. Para tanto, os professores precisam deixar bem claro que um momento de leitura e discussão de texto, sem centrar-se apenas em elementos gramaticais, também é aula, assim como o estudo e análise de textos sem objetivos puramente gramaticais também é uma aula, e que esses momentos de leitura com gosto de jogado fora podem contribuir para a formação intelectual do aluno, muito mais até que meros exercícios repetitivos de gramática ou o estudo de textos centrado apenas na identificação de características das escolas literárias.

Voltando ao momento de intervenção em sala de aula, ainda tendo como objeto de leitura o cordel de Maria Godelivie, foi realizada uma atividade de discussão a partir de dez perguntas feitas oralmente à turma (cf anexo B). Escolhemos realizar essas perguntas oralmente para tornar a aula um pouco diferente das aulas às quais os alunos já estavam acostumados. Expliquemo-nos: foi percebido através dos questionários aplicados que a maioria dos alunos se sentia insatisfeita com as aulas que lhe era ministradas em virtude do fato de nessas aulas os alunos terem de copiar bastantes atividades e por não verem uma razão

de ser em tais cópias a não ser a avaliação da professora e a obtenção de pontos ou de uma determinada nota. Por isso, ao iniciarmos a nossa segunda aula por meio de perguntas orais aos alunos ensinávamos dar-lhes um espaço para que pudessem expressar sua opinião, já que, embora conste que a disciplina de Língua Portuguesa tem de desenvolver nos alunos os alunos quatro competências (falar, ouvir, ler e escrever), a competência do falar é algo que os alunos pouco fazem em sala de aula de forma espontânea. Quando sua voz deles não é cerceada, ela só é possível se fazer presente nos momentos institucionalmente consentidos, momentos esses, geralmente, de avaliação e com um único interlocutor: o professor. As perguntas que formulamos para gerar, no início de nossa aula, o diálogo com os alunos estavam voltadas para a compreensão global do texto e tinham como objetivo identificar as opiniões dos alunos, as impressões que tiveram sobre o texto bem como levá-los a compreenderem os aspectos textuais que conferiram efeito humorístico ao cordel lido. A partir dessa discussão, os alunos foram induzidos a pensarem em como o texto foi construído, que elementos foram essenciais para atingir o objetivo principal desse tipo de texto: provocar o riso.

Ademais, se o que, em nosso exercício como docentes de língua materna, desejamos é formar leitores que sejam sujeito de seus dizeres é importante que as atividades de leitura privilegiem também questões bastante subjetivas, tais como: “Você gostou do texto lido? Por quê?”, “Você mudaria o desfecho da história?”. Essas indagações feitas aos alunos podem, de início, contribuir para situá-los dentro do texto, estabelecendo um diálogo leitor/obra e ainda induzi-los a pensarem criticamente e a formarem suas próprias opiniões sobre o texto e, conseqüentemente, terem um papel ativo no processo de leitura, o que nem sempre é fácil de realizar, uma vez que a passividade parece ser o signo que melhor define o tipo de aluno que o nosso sistema de ensino está acostumado a ter como modelo e que vem fomentando há muito tempo.

No primeiro momento de discussão dessa segunda aula, boa parte dos alunos não participou ativamente, por mais que fossem chamados à participação. Esse fato talvez seja um sintoma de uma prática muito recorrente em nosso ensino: a cultura do silêncio mediante estratégias em que o direito à voz por parte dos alunos é subtraído em favor do monopólio que dele fazem nossos docentes. Porém, apesar de, no momento da aula, não termos obtido a participação total dos alunos, pudemos notar que eles fizeram uma leitura prazerosa do cordel, captando seus aspectos mais importantes e fazendo com que texto e leitor se aproximassem a partir das afinidades de seus horizontes de expectativas. Embora os alunos, no que tange às

perguntas feitas sobre o cordel, tivessem optado por calaram-se, eles e o que texto que leram, na relação íntima que se estabeleceu entre eles na primeira aula, não se calaram. O texto, como já o dissemos, tinha fisgado aqueles alunos. Por ora, como a segunda aula ainda não era o momento para que os alunos pudessem falar e expressar o que viram e o em que se viram no texto, eram, pois, de nossa parte, necessárias paciência e insistência a fim de que, despertando a confiança em nosso trabalho, os alunos pudessem falar e estabelecermos nosso contrato de leitura.

Partindo da constatação de que o cordel anterior provocou reações positivas nos leitores, prosseguimos com o trabalho o gênero cordel com teor humorístico. Dessa vez, o texto que foi levado para a sala de aula foi *O Casamento de um Boiola*, de José Francisco Borges. Primeiramente, incitamos os alunos a usarem suas estratégias de leitor e fazerem inferências acerca do texto a ser lido. Essa atividade preliminar é, em determinados momentos, muito importante porque ativa nos alunos os seus esquemas mentais (scripts, frames), instigando-os a participarem ativamente do processo de leitura. A partir da observação do título, cada aluno teria que escrever em uma folha algumas hipóteses sobre o assunto que o texto iria tratar por mais que, a nosso ver, o título fosse demasiadamente denotativo. Mesmo assim, o registro das inferências dos alunos era importante não só pelo que foi dito antes, mas por ser uma forma dinâmica de iniciar a nossa aula. Além disso, durante a leitura do texto, os alunos poderiam observar se as hipóteses que levantaram se concretizaram ou não.

Logo após, pedimos que alguns alunos lessem as hipóteses que haviam escrito no papel. Esse momento foi de grande interação. A maioria dos alunos estava bastante participativa, pareciam ansiosos para ler o que haviam escrito e escutavam atenciosamente o que o colega escrevera. A partir da socialização das hipóteses dos alunos sobre o assunto do texto, foi percebido que muitos deles associaram o assunto tratado no cordel anterior com o que seria tratado nesse outro. O que aconteceu é que a experiência anterior de leitura dos alunos entrou em jogo nessa tentativa de desvendar o assunto do novo texto e eles perceberam os laços intertextuais entre o texto lido anteriormente e o que seria ainda lido.

Após a socialização das inferências feitas pelos alunos, eles realizaram uma leitura silenciosa do cordel. Posteriormente a esse momento de contato solitário com o texto, já que ler é um ato solitário e solidário (COSSON, 2006), cada aluno leu uma estrofe em voz alta. Essa prática de realizar mais de uma leitura é importante para que os alunos possam observar elementos que poderiam ter passado despercebidos na primeira leitura, contribuindo, assim,

para uma melhor compreensão, bem como para instigar a participação de todos os alunos. Nesse momento de leitura, não foi necessário indicar alunos para ler o texto, como normalmente ocorre. Os alunos se voluntariaram para fazer a leitura das estrofes. Aparentemente, liam com bastante empolgação. Muitas vezes, sem o receio de soltar risos.

De fato, os alunos foram bastante participativos e envolvidos na leitura do cordel, inclusive a professora regente da turma enfatizou que foi a primeira vez que observou os alunos “disputando” a leitura de um texto. Para discutir o texto de José Francisco Borges, foi realizada uma dinâmica que consistia em fazer perguntas aos alunos disposto em equipes. O aluno encarregado de responder deveria formular a resposta com a ajuda dos integrantes de grupo. Com essa dinâmica, procuramos propiciar um trabalho de compreensão de texto em conjunto, levando os alunos a compartilharem suas opiniões sobre o texto lido e, assim, aumentarem seus horizontes de compreensão.

Mais uma vez, as questões foram elaboradas pensando-se na compreensão global do texto e de maneira que viessem a fazer com que o aluno refletisse sobre a situação, que, agora nesse cordel, causou o riso. Como o cordel de Godelivie possui muitos pontos em comum com o de J. Borges, procuramos elaborar questões que pudessem levar os alunos a estabelecerem uma relação entre este cordel e o que foi trabalhado anteriormente, uma vez que a intertextualidade não deve deixar de ser abordada em sala de aula, para que os alunos possam, no momento da leitura de um determinado texto, relacionar e confrontar os novos conhecimentos com os conhecimentos adquiridos em textos anteriores. Se, como afirma Kristeva (1974), um texto é um mosaico de citações de textos anteriores, nossa intenção nessa aula foi oferecer condições para que os alunos pudessem ter condições de construir esse mosaico percebendo os fios intertextuais que ligavam o texto da intervenção anterior com o texto da nova intervenção.

Nessa intervenção com os cordéis, os alunos, ainda que de maneira tímida, expuseram suas opiniões sobre os textos trabalhados. Em uma interação professor/aluno/texto, pudemos perceber a imagem que estes alunos tiveram sobre os textos e quanto o humor presente nos cordéis contagiou a turma. Pelo fato de possuírem mecanismos que provocam um riso mais imediato, os cordéis trabalhados fixaram a atenção dos alunos e esses se sentiram induzidos a participarem e exporem suas diversas opiniões no momento de discussão do texto, sobretudo no momento de discussão do segundo cordel. Na última intervenção do semestre, os alunos afirmaram que gostaram bastante dos cordéis e que desejariam que fossem trabalhados mais textos dessa natureza, ou seja, textos humorísticos, o que pode ser não só cordéis, como

escolhido por nós, mas piadas, chistes, anedotas, adivinhas, poesias, contos, crônicas desde que tais textos tenham como escopo o humor, o levar ao riso ligeiro ou crítico, mas ao riso.

Foi extremamente importante perceber que os alunos, até aqueles que em um primeiro momento mostraram desinteresse pela leitura do primeiro cordel, posteriormente, foram sendo conquistados pelo enredo cômico dos textos e, assim, foram compelidos a participarem das aulas e sentiram prazer em fazer a leitura dos textos. Já foi possível perceber, nessa primeira etapa, ainda que timidamente, alguns pontos positivos da abordagem do humor em sala de aula.

No segundo semestre de atividades do PIBID foi desenvolvido com os alunos um trabalho de leitura da obra *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna. O texto é uma peça teatral dividida em três atos. A história gira em torno de um velho avarento conhecido como Eurico Árabe, ou Euricão Engole Cobra, o qual guarda suas economias de anos em uma porca que é confiada aos cuidados de Santo Antônio. A avareza cega de Euricão, sua obsessão em proteger a porca contra possíveis ladrões, as armações da esperta Caroba e as inusitadas situações envolvendo os demais personagens da obra conferem a esta um tom humorístico, assim como em tantas outras obras de Ariano Suassuna.

Podemos dizer que a escolha em trabalhar com essa obra se deu, em parte, por causa dos resultados positivos que obtivemos com a leitura dos textos humorísticos anteriores. Se considerarmos que muitos dos alunos afirmaram, no início das intervenções, que não gostavam de ler, o fato de a turma ter solicitado que fossem trazidos para sala de aula “outros textos que fossem engraçados como os cordéis” foi algo significativo. Sendo assim, acreditamos que seria relevante continuar o trabalho de levar o humor para a sala de aula. Ademais, *O santo e a porca*, assim como os cordéis, é um texto com o qual os alunos se identificam não só por causa do teor humorístico, mas por ser um texto que traz elementos ligados à cultura de nossos alunos, a cultura nordestina, o que serviu como mais um ponto positivo para trabalhá-la em sala de aula, pois, como já foi enfatizado, é importante abordar textos significativos da herança cultural dos alunos, textos esses que fazem com que os estudantes tomem consciência do mundo do qual fazem parte, uma vez que, como bem coloca Cosson (2006), a literatura existe na escola para justamente fazer com que o sujeito se reconheça como agente dentro de uma comunidade.

No entanto, é pertinente colocar que o trabalho em sala de aula não deve ser reduzido apenas a abordagens de textos de humor. O professor deve atuar como intermediador de leituras, levando os alunos a explorarem os mais diversos textos, temáticas. Os textos

humorísticos, dentre outros pontos positivos, podem se configurar como uma importante estratégia para despertar no estudante o gosto pela leitura, para promover uma interação maior em sala de aula, para desenvolver a criticidade do leitor e para servir de trampolim para a leitura de textos de outras temáticas e de outros gêneros; porém, esse mesmo estudante jamais deve se constituir como “leitor de um texto só”, como um leitor que ler apenas poemas, por exemplo, ou apenas contos; é necessário levar o discente a manter contato com o vasto mundo dos textos. Em outras palavras, através dos textos humorísticos, o professor deve ir orientando os alunos a realizarem também outros tipos de leituras; assim como acontece na história de muitos leitores, os quais, muitas vezes, são fisgados por um livro e por meio desse livro descobrem uma série de outros livros, uma série de outras histórias, ou seja, vão percebendo que a leitura é esse universo labiríntico dentro qual se deseja ficar e nunca mais sair porque há muito ainda a ser explorado.

Também, é importante destacar aqui que, apesar de essa obra de Ariano Suassuna manter estreita ligação com os cordéis estudados anteriormente, pela sua marca humorística e por representar a cultura nordestina, inicialmente, pudemos enxergar a leitura desse livro como um grande passo que estava sendo dado no nosso projeto em sala de aula, já que se tratava de um texto relativamente mais extenso, com um humor mais reflexivo do que ligeiro, se comparado aos cordéis lidos, que, eis o grande desafio, deveria ser lido na íntegra pela turma. Conforme as OCEM (2006), os objetivos da escola em relação à literatura devem ser o de oferecer aos alunos uma penetração mais profunda nas obras, levar os jovens à leitura de obras capazes de gerar reflexões mais apuradas, capazes de colocar à disposição dos alunos novas visões do mundo e de si. Sendo assim, propusemo-nos, através do humor da obra, a levar os alunos a pensarem criticamente sobre o desenrolar da história apresentada e, ao mesmo tempo, dar início à grande empreitada: criar condições para tornar mais refinado o processo de formação do gosto literário desses mesmos alunos que, no início das intervenções, para lembramos aqui Daniel Penacc (1993), se arvoraram, em sua maioria, do direito de não ler.

Nosso trabalho com a referida obra de Ariano Suassuna se deu a turma em encontros que eram realizados uma vez por semana. Após o término da leitura de cada ato, foram propostas atividades para verificar o resultado da leitura, bem como para auxiliar o aluno no processo de compreensão da peça lida. Como a obra trata-se de uma peça teatral, sugerimos que os alunos interpretassem a fala de cada personagem do texto. A cada semana, era escolhido o grupo de alunos que interpretaria a fala dos personagens da obra enquanto o

restante dos alunos acompanharia a leitura feita pelos colegas. Pensamos nessa forma para conduzir a leitura como uma estratégia para fazer com que os estudantes se sentissem motivados a participarem da aula, bem como proporcionar uma maior interação entre o texto e os leitores e entre estes e si mesmos, já que os alunos inevitavelmente “dialogariam” entre si.

Inicialmente, antes da entrega de cópias xerografadas da peça, realizamos com os alunos uma atividade de motivação. Nas aulas de leitura, tal atividade é, seguindo o que recomenda Cosson (2006), sempre importante, pois prepara o sujeito para entender o mundo que será lido por ele mais tarde. Além disso, uma atividade de motivação de leitura, quando bem executada, desperta no aluno o desejo de conhecer a obra, incentiva-os a ir até ela e explorar mais daquele universo que foi apresentado a ele. Nessa primeira atividade de motivação, foi levado para a sala de aula um cofre de barro em formato de porca, o que remetia à porca do personagem Eurício da obra. Essa mesma porca, levada para a sala de aula, se configurou como um prêmio para o aluno que tivesse realizado as melhores atividades a serem propostas ao longo da intervenção, prêmio esse que seria entregue ao término das intervenções voltadas para a leitura de *O santo e a porca*. Também, como estratégia de motivação, foi colocada no quadro a seguinte citação de Plutarco que serve de epígrafe da obra de Ariano Suassuna que seria o objeto de leitura da turma: “A avareza é um tirano bem cruel; manda juntar e proíbe o uso daquilo que se junta; visita o desejo e interdiz o gozo.” A partir dessa citação e da presença da porca de barro, os alunos foram levados a imaginarem e levantarem hipóteses sobre a história que iriam conhecer logo mais.

Ao ser colocada a porca na mesa da professora supervisora, a primeira reação de alguns alunos foi de estranhamento, outros começaram a rir e indagaram o porquê da presença daquele cofre na aula. Foi explicado para os alunos que aquele cofre de barro em formato de porca era um elemento que estaria presente na obra que seria lida e que a citação abordava um assunto que também seria tratado no texto. Foi sugerido que os alunos construíssem uma ligação entre a citação colocada no quadro e a figura da porca de barro que levamos para sala de aula. Os primeiros alunos comentaram timidamente o que achavam do que lhes foi exposto, mas não demorou muito para se iniciar uma reflexão maior na sala de aula. Ao serem questionados sobre o possível perfil de uma pessoa que possuía o hábito de guardar dinheiro em cofrinhos e sobre o significado daquela citação de Plutarco, iniciou-se uma discussão sobre a avareza. Os alunos colocaram que conheciam algumas pessoas avarentas, alguns disseram que já haviam possuído um cofrinho, outros deixaram claras as consequências de ser uma pessoa “mão de vaca” ou “pão duro”, termos esses citados pelos próprios alunos.

É importante enfatizarmos aqui que esse momento em que o aluno tem a oportunidade de ativar seus conhecimentos prévios pode não parecer, mas é um dos momentos cruciais no ensino de leitura, pois, é aí que começam a ficar evidentes no estudante os objetivos para ler determinado texto. Sempre é possível ir ao texto em busca de algo, às vezes o título suscita uma ideia sobre o assunto de que aquele texto tratará. Então, inicia-se uma leitura para confirmar, ou não, a ideia que foi construída inicialmente a partir de conhecimentos prévios. Outras vezes, é possível ser atraído pela cor, pela capa, pelos desenhos do livro, seja como for, é necessário haver sempre um “ímã” que impulse o começo de uma leitura, que faça com que o sujeito inicie o contato corpo a corpo com o texto. É essa vontade de iniciar a leitura do texto que deve ser cultivada no aluno, inicialmente. De acordo com Kleiman (2008), o professor pode propor diversas tarefas que ajudem seus alunos a construir seus próprios objetivos de leitura, para que, mais tarde, o sujeito possa aprender a adaptar suas estratégias de leitura e de abordagem de textos aos seus próprios objetivos.

O que acontece, porém, é que as leituras em sala de aula, muitas vezes, são impostas aos nossos alunos pela escola. Eles simplesmente precisam ler para realizar alguma atividade e, conforme já dito aqui, receber uma determinada nota. Os objetivos e desejos dos alunos são deixados de lado para se abrir espaço para os conteúdos e leituras obrigatórias, as quais, segundo Geraldi (1997), possuem temas que valem por si e estratégias de construção que também são válidas em si. Assim, ainda conforme esse autor, os estudantes leem para atender à legitimidade social da leitura imposta pela esfera escolar e não para satisfazer seus desejos. Isso faz com que o processo de formação de leitores seja marcado por equívocos não só nas escolhas do que se deve ler, mas, sobretudo, nos objetivos de se ler. Por isso, para Geraldi (1997), a primeira pergunta que se deveria fazer quando se pensa em leitura na escola é esta: “para que se lê o que se lê?”. Sendo assim, esse momento “pré-texto” é sempre relevante para aproximação texto/leitor, para demonstrar aos alunos, a partir da ativação de seus conhecimentos prévios, que o texto que será lido está mais próximo da realidade deles do que eles imaginam, que esses mesmos alunos podem ir até o texto em busca de algo que eles mesmos desejam entender.

Ao ser levado para a sala de aula um cofre de barro em formato de porca, despertou-se a atenção dos alunos e estes foram desafiados a fazerem induções sobre a obra que seria lida. Foi perceptível, através da discussão, o interesse dos alunos em saber como aquele objeto, incomum na rotina das aulas, se configurava na peça, qual o papel que aquela figura de barro exerceria no texto. Nesse momento, também foi apresentada para a turma a obra física e seu

título, como também o autor, o que fez com que os alunos imediatamente lembrassem outra peça cômica de Ariano Suassuna, *O auto da compadecida*. Todos esses elementos contribuíram para que a maioria dos alunos participasse da aula e construísse suas próprias hipóteses e objetivos, os quais iriam ser conferidos ao longo da leitura.

No encontro em que se realizaria a leitura do primeiro ato da peça, os alunos pareciam bastante entusiasmados para começarem a conhecer o texto, já que a atividade de motivação, realizada na aula anterior, havia-os deixado curiosos e com expectativas em relação ao livro. Antes de iniciar a leitura, houve uma grande movimentação na sala de aula. Os alunos foram orientados a formarem um círculo com suas carteiras. Apesar de parecer um detalhe pouco relevante, a ação de formar um círculo na classe nas aulas de leitura torna mais descontraído o ambiente da sala de aula, deixando alunos e professores à vontade, contribuindo para melhorar a interação na aula e para captar a atenção dos alunos para o texto; isso porque o ato de alterar a ordem de cadeiras enfileiradas é uma pequena estratégia que quebra o ambiente rotineiro e impositivo da sala de aula, além disso, o fato de o professor também estar inserido na roda de leitura, degustando o livro juntamente com os seus alunos, minimiza o papel que lhe foi construído ao longo do tempo, papel esse que o coloca como único ser ativo na aula, “como aquele que tem o dom e o domínio da palavra”, o que, de certa forma, contribui para o distanciamento entre docentes e discentes. Sendo assim, torna-se relevante que o professor fique atento, até mesmo, a mínimas estratégias que podem contribuir para que suas aulas se constituam em encontros de interação efetiva.

Dando início à leitura do primeiro ato, alguns estudantes se ofereceram para interpretar as falas dos personagens do texto e, através desses alunos, a leitura foi realizada durante a aula. No decorrer da leitura de *O santo e a porca*, já na primeira aula destinada a isso, houve muitas risadas, até mesmo os próprios alunos que liam o texto, em certos momentos, não continham o riso e faziam uma pequena pausa na leitura porque não conseguiam conter o riso. Nesse primeiro encontro de leitura, foi perceptível um interesse geral da turma pela história que acabava de lhes ser apresentada. Esse interesse pode ser confirmado na fala de um aluno ao término da aula: “quando a aula é boa em um instante acaba”. Aqui, podemos dizer que esse primeiro momento de leitura se configurou, para os alunos, como algo diferente do cotidiano a que eles estavam acostumados quando o assunto era leitura, algo que lhes deu prazer ao mesmo tempo em que um saber estava sendo construído. O enredo cômico que acabava de ser apresentado, os personagens caricatos, a dinâmica propiciada pela leitura em interpretativa das falas dos personagens envolveu a turma

e, nesse primeiro momento, pôde ser percebido que o humor da obra alterou o quadro de aulas a que os alunos estavam acostumados. Ao término de cada aula, as cópias xerografadas da peça eram recolhidas e devolvidas apenas no encontro seguinte, já que, nesse caso, a estratégia era manter as expectativas dos alunos sobre a história e, com isso, manter aceso o desejo de continuar a leitura até serem baixadas as cortinas do final.

Na aula posterior, os alunos estavam ansiosos para dar continuidade à leitura do primeiro ato. Antes de se iniciar a aula, os estudantes conversavam entre si sobre a história do texto, alguns relacionavam a personalidade dos personagens do livro com a personalidade dos próprios colegas da classe. Muitos alunos criaram certo tipo de “relação” afetiva com os personagens e, em todas as aulas, por exemplo, um determinado aluno que já tinha lido as falas de, por exemplo, Euricão ou uma aluna que tinha reproduzido as falas de Caroba insistiam em continuar sendo o canal para as vozes desses personagens. Em virtude de esses alunos terem se colado a tais personagens, muitas vezes tinha que ser explicado para eles que os outros colegas também precisavam de oportunidades para participarem das aulas, para poderem viver na pele a experiência de leitura que aqueles alunos tinham experienciado e de que não queriam mais se desprender. Isso foi outro aspecto positivo da experiência com *O santo e a porca*. No lugar de rechaçarem o texto, os alunos não queriam mais largarem-se dele. Por isso, ao término de cada ato, era necessário escolher novos alunos para interpretar os personagens da obra, o que gerava uma grande euforia na sala, pois havia sempre uma disputa entre os alunos para decidir quem realizaria a leitura do texto na próxima aula.

Muitas vezes, nas aulas de Português, os alunos possuem certa resistência para realizar uma leitura, principalmente leituras em voz alta, isso acontece porque, na maioria dos casos, essas leituras são usadas pelo professor como expediente de cobrança para verificar o desempenho dos alunos, desde o nível gramatical até a entonação no momento da leitura. Conseqüentemente, essa atitude faz com que muitos estudantes se recusem a ler e ler em voz alta por medo do risco de serem repreendidos ou até mesmo reprovados pelo professor. Métodos como esse de avaliação de leitura, dentre tantos outros, têm contribuído pouco para a formação de leitores ou tem contribuído muito para a formação de um leitor passivo que se ressentido de colocar-se como sujeito de suas escolhas de leitura. Esse quadro é, pois, resultante de uma prática já bastante arraigada em nosso universo escolar que, calcada na mera transmissão de conhecimento, estabeleceu lugares fixos e rígidos para o professor e os alunos: estes estão sempre como aqueles que são objetos de avaliação enquanto que aquele é sempre o que determina, impõe, avalia e pune.

Apesar desse quadro pouco alentador na formação de leitores, o fato de os alunos envolvidos em nossa experiência se oferecerem para ler e até disputarem a leitura, com ainda mais intensidade que nas intervenções anteriores com os cordéis, pode ser considerado um grande ponto positivo, o qual pode ser atribuído à capacidade dos textos humorísticos de proporcionarem um ambiente descontraído em sala de aula, um ambiente no qual os sujeitos sentem-se à vontade para participarem. Sob esse aspecto, a importância dos textos humorísticos na formação de novos leitores, Ottoni (2007) afirma que muitas pesquisas têm confirmado que um dos aspectos positivos no trabalho com os textos de humor é justamente o fato de esse gênero contribuir para minimizar o papel de superioridade do professor, colocando as relações em sala no viés da interação, da igualdade, promovendo uma coesão em sala de aula. Assim, as tensões e inibições, muitas vezes provocadas por uma rotina de práticas tradicionais em sala de aula, pelo papel de superioridade do professor, podem ser reduzidas quando “o riso” se faz presente, visto que não se ri apenas do Outro, mas, pelo riso, pode-se aprender com o Outro.

Após o término da leitura do primeiro ato, foi proposta uma primeira atividade de interpretação cujo objetivo era a produção por parte dos alunos de uma ficha de caracterização dos personagens do texto. A partir das impressões que foram percebidas na leitura do primeiro ato, os alunos produziram as fichas nas quais deveriam constar características físicas e psicológicas dos personagens a partir do que os alunos, pelo que tinham lido até então da peça, poderiam depreender de cada um dos sete personagens que compõem *O santo e a porca*. Além disso, a ficha possuiria fotos dos personagens, as quais poderiam ser desenhadas pelos próprios alunos ou recortadas por eles em revistas e jornais. Neste último caso, o aluno deveria explicar por que a pessoa cujo perfil foi recortado da revista ou jornal tinha sido escolhida, quais os traços que tal pessoa possuía com o personagem com o qual o aluno a comparava. Segundo Cosson (2006), uma atividade de interpretação após a leitura é sempre pertinente, uma vez que qualquer sujeito, após ler algo, sente a necessidade de fazer considerações sobre aquilo que leu para auxiliar na própria construção de sentido e de compreensão do texto. Além disso, através da exposição e compartilhamento de leituras, o leitor toma consciência de que faz parte de uma coletividade e de que essa mesma coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura, como aconteceu com a turma em que desenvolvemos nossas intervenções durante a participação no PIBID.

Porém, o que geralmente acontece é que muitos professores sentem dificuldade em propor atividades que avaliem a leitura de seus alunos. Isso acontece porque, como afirma

Batista (1997), alguns docentes colocam que a leitura seria “muito dependente de quem lê ou do que se lê”. Assim, é preferível fazer avaliações de gramática porque esta seria mais “objetiva”. Na verdade, segundo o autor mencionado, um ensino calcado apenas na transmissão privilegia conteúdos que podem ser avaliados objetivamente. Dessa forma, a leitura, a qual é considerada “subjetiva demais para ser avaliada”, não possui um espaço importante nas aulas de Português ou até mesmo chega a ser desconsiderada nessas aulas. No entanto, é vital explorar a subjetividade do aluno, pois este precisa ser formado como sujeito autônomo, de ideias e opiniões próprias, que tem diferentes maneiras de sentir e pensar a respeito de algo. Sendo assim, propomos a produção das fichas dos personagens com o objetivo do aluno não só construir e desconstruir hipóteses ao decorrer da leitura, mas também com o objetivo de levar este a registrar suas próprias impressões sobre o livro, sobre os personagens, personagens esses que seriam construídos também a partir de óticas diferentes, de acordo com o efeito que o livro provocaria em cada um dos estudantes. Em outras palavras, as fichas seriam, para nós, um modo de entender como cada um dos alunos lia a obra de Ariano Suassuna, quais as marcas que a peça deixaria neles, em que eles se aproximavam ou se distanciavam do horizonte do texto lido.

Assim, a cada encontro era reservado um momento para o acompanhamento da produção das fichas e para que os estudantes pudessem tirar suas possíveis dúvidas sobre a atividade, sendo que, esses mesmos estudantes, ao passo que prosseguiam com a leitura da peça, poderiam ir modificando as características dos personagens elencadas por eles. A cada leitura realizada, os alunos poderiam flagrar novas características que auxiliariam na construção do perfil a ser delineado nas fichas. Dessa maneira, os alunos atribuiriam características aos personagens a partir de uma primeira impressão de leitura, características essas que iam sendo confirmadas ou infirmadas durante o decorrer da leitura do livro. Nesse processo, os alunos poderiam dialogar com o texto construindo e desconstruindo hipóteses para, ao término da leitura, registrarem a impressão final, a “última palavra” deles sobre o texto lido. Para Cosson (2006), o professor deve propor atividades que possam ajudar o aluno a levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, incentivando-os a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, mas isso deve ser feito sempre exigindo dos alunos justificativas para as razões das impressões de leitura apresentadas por eles.

Prosseguindo com a leitura de *O santo e a porca*, foi dado início ao segundo ato. Antes de iniciar a leitura dele, foi feita uma retrospectiva, juntamente com os alunos, sobre o primeiro ato. A cada aula, sempre era feita uma retomada dos acontecimentos passados do

texto. Os alunos eram indagados sobre o andamento da história, sobre o que havia acontecido, sobre o que eles acreditavam que iria acontecer, se esses mesmos alunos estavam gostando da leitura ou não, quais as razões da manutenção desse gostar ou do desgosto com o texto que estava sendo lido. Esse diálogo estabelecido com a turma antes da leitura pode ser tido como uma estratégia de compreensão, como uma forma de manter os alunos “conectados” com a obra, já que às vezes acontecia de não ter aula na escola no dia das intervenções. Ademais, esse diálogo funcionava como uma forma de atualizar a história para aqueles alunos que haviam faltado às aulas anteriores. Ou seja, o diálogo era uma forma de manter em cena o que se estava lendo na ação em sala.

No diálogo estabelecido antes de iniciar a leitura do segundo ato, pôde-se perceber o quanto os alunos estavam ansiosos para começarem a leitura. Alguns diziam “vamos logo ler”, outros pediam que fosse distribuído logo os textos para que eles pudessem iniciar a leitura. Também foi perceptível nessa aula, como em todas as outras, a relação de identificação e afeto, já citada, que os alunos criaram com os personagens da história: alguns queriam continuar interpretando determinados personagens que eles já tinham interpretado durante a leitura do primeiro ato, não queriam abrir oportunidade para que os outros alunos realizassem a leitura do texto assumindo a persona dos personagens da peça. Os alunos também tinham preferência por personagens e às vezes acabava havendo uma “disputa de personagens” entre os alunos, pois, geralmente, mais de um aluno queria interpretar um mesmo personagem. Era comum ouvir ao término da aula frases como: “na próxima aula, eu serei esse personagem de novo”. Também, é importante destacar aqui que mesmo aqueles que faltavam às intervenções, no momento de leitura da obra, pareciam envolvidos. Isso pôde ser percebido através dos risos que deixavam escapar ao longo da aula, o que demonstra o quanto o enredo contagiava mesmo aqueles alunos que não acompanhava as aulas da leitura da obra, o quanto, pelo riso, esses mesmos alunos eram situados no universo do livro e compartilhavam com os outros colegas o prazer de se realizar a leitura daquela obra. E o riso deles era, a nosso ver, a prova maior da concretização do prazer de ler.

Ao terminar a leitura do segundo ato, propomos aos alunos outra atividade. Vale a pena enfatizarmos aqui que, quando a obra é extensa, atividades de intervalos de leitura são importantes, pois, como coloca Cosson (2006), é nessas atividades de intervalos de leitura que o professor poderá perceber as dificuldades dos alunos, também poderá incentivá-los prosseguirem com a leitura da obra, solucionando, assim, problemas que poderão leva-los a abandonar o livro. As atividades realizadas durante os intervalos de leitura podem também

contribuir para manter as expectativas dos estudantes com relação aos acontecimentos futuros da história. Essas expectativas são um dos pontos que mantém vivo o interesse do leitor pelo livro. Sendo assim, na atividade proposta no intervalo entre o segundo e terceiro ato, a classe foi orientada a escrever o final da história do livro. A partir dos acontecimentos desenrolados no primeiro e segundo atos, a partir das impressões construídas pelos alunos, a partir dos perfis dos personagens delineados nas fichas de identidade construídas pelos próprios alunos, esses ficaram encarregados de deduzirem o desfecho da história.

A cada discussão realizada antes da leitura, era perceptível a manifestação de desejos dos alunos com relação ao desenrolar dos acontecimentos. Dessa forma, nasceu a ideia de propor que eles manifestassem seus desejos por escrito e, assim, registrassem um possível final para a história do livro. No momento de proposta dessa atividade, os alunos pareciam bastante empolgados para imaginarem um final para a história. Alguns já até externalizavam oralmente como desejavam que a história terminasse, inclusive, a própria professora supervisora, a qual perguntou se poderia também escrever o seu final, foi contagiada nesse momento.

Em estudo sobre as principais técnicas humorísticas, Possenti (2010) destaca a descoberta do inesperado, de um sentido diferente daquele que até então era expresso em um primeiro plano e que até o final parecia ser o único possível. Essa é uma técnica geralmente muito usada para se produzir o humor das piadas, mas também é considerada uma técnica geral dos textos humorísticos. Assim, considerando que *O Santo e a Porca*, até o final do segundo ato, dava margem para um único acontecimento no desfecho da história, o roubo da porca de Euricão, a atividade de produção do desfecho da história funcionou como um “desafio”, no qual os alunos tiveram que descobrir se esse acontecimento realmente se concretizaria, se a porca, de fato, seria roubada, para que, no momento de leitura do último ato, esses mesmos alunos pudessem ser surpreendidos com o sentido inesperado daquele enredo cômico ou pudessem confirmar a ideia construída na atividade.

Todo leitor, quando envolvido com a leitura de um livro, imagina um desfecho para a história, deseja esse ou outro final para ela, para cada um de seus personagens e às vezes fica constrangido ou até mesmo revoltado porque o final do livro ou da história não era o “seu” final, isto é, o que ele imaginou, criou durante todo o percurso de leitura. Porém, muitas vezes, a escola não atende aos desejos de leitor dos alunos, não propõe atividades que façam com que esses alunos participem de maneira ativa na leitura de um livro e que ainda possibilitem os registros das próprias impressões dos discentes sobre aquele mundo de papel.

Ao contrário, de acordo com Walty (1999), a escola, muitas vezes, age formando leitores obedientes, que preenchem fichas de leitura ou reproduzem enunciados textuais, leitores que têm suas leituras controladas, que ficam sempre congelados pelo excesso de didatismo e regras escolares.

Dessa forma, ao podar a liberdade do leitor e ao reduzir o texto literário a uma teia de definições e classificações, pouco operacionais, a escola, como bem afirma Walty (1999), acaba por decretar a morte da literatura e de seu leitor. Podemos dizer, então, que as atividades propostas, tanto as produções das fichas, as quais, ressaltamos, em nada se assemelham às fichas de leitura que comumente são preenchidas nas escolas durante os eventos de leitura, quanto a produção do desfecho da história visavam à dinamicidade do leitor e da obra, à produção de sentidos, ao diálogo entre ambos, que é o que deve acontecer em todo encontro entre o livro e seu leitor ou leitores, já que, à medida que o lê o livro, o leitor lê, sobretudo, a si mesmo, pois ler é uma forma de sempre devolver renovado ao mundo o homem.

Posteriormente, no encontro em que foi dado início à leitura do terceiro ato, pôde ser percebida a expectativa da turma em relação ao final da história, tanto que, ao entrarmos em sala de aula, nesse dia de leitura do último ato, a turma começou a aplaudir. Essa euforia dos estudantes com relação às aulas também foi percebida em outras aulas, nas quais, muitas vezes, houve certa comemoração dos alunos no momento de nossa chegada em sala de aula. Esse fato demonstra o quanto os alunos estavam envolvidos com aquelas aulas de leitura, o quanto estavam ansiosos, a cada aula, para saber o desenrolar da história à qual estavam enredados.

No momento de leitura do terceiro e último ato, assim como na leitura dos demais, o riso tomou conta da sala de aula. A interação se fez presente e os alunos puderam se constituir como leitores ativos através da leitura compartilhada e das discussões suscitadas. O riso uniu professor e aluno em um objetivo em comum: degustar o desfecho da história de um homem avarento, devoto de santo Antônio e obcecado por uma porca de barro, a qual escondia o seu tesouro; da esperta Caroba e de seus amigos, vítimas de suas armações. É relevante destacar aqui que, nessa última aula de leitura, o sinal tocou, anunciando o intervalo de almoço dos alunos, antes do término da leitura do último ato, porém, surpreendentemente, os estudantes não ficaram eufóricos para sair da sala, que é o que geralmente acontece na escola, ao contrário, esses ignoraram o toque e pediram que a leitura prosseguisse até a última página do livro.

Ao término da leitura, alguns alunos se surpreenderam com o final da história, outros confirmaram as ideias que haviam escrito na atividade anterior – a de escrita do desfecho para a narrativa. Os estudantes também foram levados a exporem suas opiniões sobre o desfecho do livro, o que propiciou o início de uma última discussão na sala de aula. Através do último trecho do livro, fala do personagem Euricão, o qual se questiona sozinho sobre o sentido de todos aqueles acontecimentos, já que, ao final, descobriu-se que todo o dinheiro guardado pelo personagem em sua porca, durante tanto tempo, já não tinha valor no mercado, houve um questionamento na sala de aula sobre o sentido de todo aquele esforço do personagem em esconder sua porca, de sua avareza, de sua obsessão que o fez cego em vários momentos da história. Levantou-se um questionamento também sobre a relação entre o mundo espiritual e o mundo material, já que o personagem principal, em vários momentos da história, via-se dividido entre a devoção ao santo ou à porca.

Dessa forma, os alunos foram levados, juntamente com o próprio Euricão, a também refletirem sobre a condição final do personagem; alguns estudantes colocaram que Euricão havia apenas perdido tempo ao se empenhar tanto em proteger seu dinheiro, outros colocaram algumas coisas que consideravam importantes na vida e que, para o personagem, não pareciam ter nenhum grau de importância, alguns também se mostraram sensibilizados com o estado final do velho Euricão e foram induzidos a refletirem sobre a avareza humana, a qual se constitui como prisão do homem, principalmente do homem contemporâneo.

Podemos dizer, pois, que através dos vários mecanismos humorísticos de *O Santo e a Porca*, tais como, a surpresa (passagem de um script a outro), alusões e ambiguidades de itens lexicais, contrastes e exploração de características que fogem daquelas padronizadas na sociedade, todas essas elencadas por Possenti (2010) em seu estudo sobre os motivos do riso, levaram os alunos não só a se divertirem com o enredo cômico como também a refletirem sobre os problemas e conflitos do próprio ser humano. Assim, o humor cumpre uma de suas funções, a qual está estreitamente ligada à função legítima do ensino de literatura: a de humanizar. E por humanização por meio da literatura, estamos entendendo:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Nesse sentido, na esteira de Silva (2006), a leitura de *O santo e a porca* trouxe uma dupla experiência para os alunos: ao mesmo tempo em que lhes foi uma experiência de libertação, porque os fez esquecerem, ainda que por um momento bastante efêmero, os problemas e preocupações de sua existência; foi também uma experiência de preenchimento, porque possibilitou a eles modificarem o seu olhar sobre as coisas, sobre o seu próprio entorno e sobre si mesmo. E a instauração dessa dupla experiência de leitura só foi possível por que entre texto e leitor havia um elemento que os manteve unidos do começo ao fim do enredo da peça: o humor. Este, segundo Possenti (2010), explora os mais diversos assuntos existentes na sociedade, os quais fazem parte até de outras áreas ou outros campos totalmente diferentes do humor. Através dos textos humorísticos, é possível descobrir e compreender fatores ideológicos/culturais, fantasias e desejos que estão vivos e atuantes em nossa sociedade. Portanto, o humor é uma forma de conhecer e entender o próprio ser humano e é esse conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo que todo ensino de literatura deve proporcionar aos alunos, leitores em formação. Sobre esse ensino voltado para a formação de leitores da palavra literária, Cosson (2006) afirma que:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2006, p.15).

Assim, as aulas de leitura de *O santo e a porca* se converteram em momentos em que o riso se fazia presente, porém dividia espaço também com o conhecimento, com a formulação do pensamento crítico acerca do texto lido e dos alunos, leitores do texto em discussão. O mundo apresentado pelo livro de Ariano Suassuna pôde revelar aos alunos novos pontos de vistas, os quais puderam ser compartilhados e ampliados não só durante a discussão final do livro, mas também em todos os outros momentos anteriores, inclusive na própria elaboração das atividades, nas quais os alunos puderam expressar seus novos conhecimentos formulados através da experiência de leitura.

Nessa aula de leitura do último ato da peça, os estudantes também manifestaram o interesse de lerem mais textos como a obra trabalhada, alguns teceram comentários, tais como: “tem mais desse pra gente?”, fato que é importante de ser percebido, já que os alunos estavam solicitando textos, eles estavam querendo ler, e isso para satisfazer um desejo interior e não para atender ao desejo da instituição escolar. Também, nesse encontro, as atividades

solicitadas nos intervalos de leitura foram recolhidas e os discentes foram avisados que as melhores atividades seriam selecionadas para a premiação que ocorreria em outra aula.

Foi possível perceber que, na atividade em que teriam que elaborar o desfecho da história, muitos alunos escreveram sobre o final de um personagem específico, aquele com quem mais se identificaram. Alguns deram continuidade ao tom humorístico do texto, escrevendo um final também engraçado, outros escreveram um final de teor mais trágico e triste. Como já dissemos, na produção das fichas, os alunos construíram o perfil dos personagens a partir de características que estavam explícitas no texto, mas também de induções, de hipóteses levantadas a partir do enredo da história e do papel de cada um dos personagens nesse enredo, já que a atividade solicitava a criação de algumas informações que não poderiam ser encontradas explicitamente no texto em um primeiro momento, tais como as características físicas dos personagens, por exemplo. Assim, os alunos eram compelidos a preencherem aquilo que consideravam “lacunas” no texto, de acordo com seu imaginário e seus desejos de leitor. Segundo Walty (1999), é essa possibilidade de preenchimento desses espaços vazios existentes em todo e qualquer texto que deve caracterizar o trabalho com a literatura na escola. A referida autora enfatiza que a literatura é uma produção social que oferece espaços em brancos a serem preenchidos, mesmo que nela o imaginário, a fantasia tenham espaço garantido. Sendo assim, foi a manifestação desse imaginário, dessa fantasia de leitor de literatura que pôde ser percebida nas produções dos alunos da turma em que intervimos, sobretudo nas produções escolhidas para ganhar a premiação, das quais transcrevemos alguns trechos logo abaixo:

1º Lugar

Pinhão rouba a porca de Euricão, Euricão se dá conta de que a porca não está no local onde tinha colocado.

Euricão desespera-se: - Ai meu Santo Antônio, que santo mais traidor, deixou que os ladrões roubassem a minha porca querida. Santo Antônio, me dê uma luz. [...]

Euricão encontra a porca dentro de um ninho de cobra, Euricão então diz: - Nosso Senhor fez com que eu nascesse macho e não vai ser de umas cobrinhas dessas que eu vou ter medo.

Euricão coloca a mão no ninho de cobra e descobre que o ninho é de mentira, e diz: - Vou matar Pinhão.

Pinhão então chega e fala: - Tire as mãos da porca, foi eu que achei e corre para pegá-la.

Euricão - Sai daqui seu ladrão, miserável, de quinta categoria, nem pra roubar uma porca e fazer um ninho de verdade você serve. [...]

Euricão tropeça e a porca voa longe, caindo no chão e se despedaçando. Todos correm para pegar os tostões, com uma grande decepção eles percebem que os tostões não tem mais valor.

Euricão finge que está passando mal e diz: -Ai meu coração, vou morrer. Pião diz - Agora danou-se.

Eudoro - Esses tostões só o musel é que quer.

Caroba: - Agora que sabemos que os tostões não tem valor. Eu quero que todos vocês vão já pra sala. Eu já estou por aqui de tantas histórias.

Caroba conta toda a verdade e todas as suas armações. [...]

Euricão – Sua ladrona você acha que eu vou cair nesse seu papinho de desculpas, vai pro inferno, você e esse ladrão de quinta só queriam me roubar.

Margarida- Papai por favor, Caroba trabalhou na nossa casa sem nunca ter ganhado nada, cuidando de mim, por favor perdoei ela.

Euricão- Já basta a comida que ela come aqui em casa, tá bom demais. E você Margarida, pare de pedir desculpas por Caroba que sua batata já queimou, a sua e desse boca da noite, enganador, inimigo dobrado e trambiqueiro.

Eudoro – Pense três vezes antes de falar assim do meu filho.

Euricão – Anda em capa de letrado muito asno disfarçado, tu tais vendo que esse filho de Deus te enganou dizendo que ia estudar fora, mais na verdade estava aqui o tempo todo. Filho de onça já nasce pintado mesmo.

Euricão expulsa todos da sua casa gritando: - Ladrões! [...]

Eudoro e Benona decidem casar-se. Ele também paga o casamento para o seu filho com Margarida e o de Pião com Caroba. Margarida sempre perguntando se seu pai quer ir morar com eles na cidade grande. Euricão sempre responde: - Deixar minha terrinha? Não deixo, meu santinho? Jamais, e minha porquinha despedaçada? Só se for pra ir pro céu. Eu tou satisfeito com o meu novo cachorrinho. “Porque mais vale um cachorro amido o que uns amigos cachorros.”

2º Lugar

Após deixar sua porca enterrada no cemitério, Euricão volta para casa descansado pensando que sua preciosa porca estava a salvo, mal sabia ele que sua porca estava sendo vigiada por olhos gananciosos: os olhos de Pião. [...]

Ao amanhecer, Euricão vai ao cemitério ver se tudo estava como havia deixado, ao chegar lá, teve uma triste e desesperadora notícia que o deixou sem chão, mais que notícia seria essa? Claro, sua preciosa porca havia sido roubada. Euricão saiu correndo pelas ruas desesperado: “fui roubado santo Antônio me socorra, fui roubado.” Logo toda cidade ficou sabendo. [...]

Pião tinha sim pegado a porca, mais por que ele viu quando Euricão estava a caminho do cemitério alguém estava o seguindo para roubá-lo, quando Euricão enterrou a porca e saiu do cemitério, Pião correu e pegou a porca para que a pessoa que estava seguindo Euricão não roubá-la; a intenção de Pião era devolver a porca a Euricão, estava apenas esperando a poeira baixar.

[...] Na cidade chegou uma senhora por nome Estela, senhora já de idade, mas não aparentava a idade que tinha, ela era viúva de um fazendeiro rico de região, ela e Euricão haviam se conhecido quando eram jovens e tiveram um rápido romance, ao se reencontrarem aquele sentimento do passado voltou tanto para Euricão como para Estela, o coração do velho Euricão agora sentia novamente o amor, Euricão agora era um homem apaixonado, a felicidade era tanta que nem se importava mais com a porca. [...]

Euricão resolver quebrar a sua porca na frente de todos e teve uma grande surpresa, o dinheiro não servia mais pra nada, já estava fora de circulação no mercado, pobre Euricão estava inconsolável, não acreditava que todo o seu suor de anos de trabalho não valia mais nada. [...]

Passado um ano, Euricão recebe uma carta em sua casa noticiando que sua tia Sebastiana que já era bem idosa havia morrido e Euricão era o único herdeiro de todos os seus bens. Ela não era milionária mas tinha uma boa fortuna que agora era de Euricão. Depois de tudo que aconteceu Euricão percebeu que valioso e importante não é o dinheiro mais sim as pessoas e os sentimentos que elas despertam.

3º Lugar

Logo após Euricão ter enterrado a porca no cemitério, na mesma noite uma forte chuva caiu na cidade e com uma forte correnteza a porca foi desenterrada e levada junto com a água. Euricão parecia perceber o que estava acontecendo e não conseguia descansar durante toda a noite. De manhã quando a forte chuva havia

passado Pinhão encontrou a porca e a escondeu. No mesmo momento Euricão procurava a sua porca no cemitério e se desesperou ao perceber que sua porca havia sumido ele gritou santo Antônio quem foi, quem roubou a minha pobre porca.

Euricão desesperado contratou o melhor detetive da região mesmo sabendo o grande prejuízo que iria ter, mas era melhor do que perder a sua preciosa porca. Logo se descobriu que quem estava com a porca era Pinhão. Euricão não perdeu tempo e foi atrás de Pinhão. [...]

Euricão se sentia muito só e foi passear pelo centro da cidade e lá conheceu Amélia, uma jovem senhora que tinha acabado de chegar de Portugal para cuidar de sua tia doente.

Euricão se interessou pela bela portuguesa Amélia e a visitava todos os dias. Logo Euricão e Amélia se casaram, mas Euricão não quis fazer festa para não gastar. Dois anos se passaram e Euricão decidiu contar a Amélia o segredo sobre a porca que estava enterrada no quintal e resolveu quebrar a porca, quando ele abriu logo percebeu que sua porca que tinha guardado a tantos anos não valia mais nada, mas ele não se importou porque tinha encontrado riqueza maior, o seu amor por Amélia.

Posteriormente, na aula de premiação das atividades, foram apresentadas para os alunos essas três melhores produções, bem como os critérios de escolha utilizados, tais como a boa construção do texto, a criatividade e os traços humorístico, elementos esses presentes nos textos das alunas ganhadoras, sobretudo da aluna que levou o primeiro lugar, a qual utilizou bastante criatividade na produção das fichas e preservou, de maneira relevante e significativa, o traço humorístico na produção do desfecho. Além disso, um aspecto relevante de ser percebido na ganhadora do primeiro lugar foi sua capacidade de selecionar uma característica cômica de um personagem da obra, a mania exagerada de Pinhão em falar ditados, e fazer dessa mesma característica o principal elemento gerador de humor do texto que ela produziu e que se sagrou o vencedor. Segundo Aguiar (1999), as atividades de promoção da leitura literária devem criar condições para que o sujeito-leitor, a partir dos elementos fornecidos pelo texto, preencha espaços e construa uma totalidade de sentidos para o texto lido, o que foi feito durante todo o percurso de leitura de *O santo e a porca* com alunos, mas, sobretudo, nesse momento de antecipação por escrito do final da peça. É importante perceber as diferentes dimensões que as alunas construíram para o texto, as duas últimas alunas, por exemplo, reconstruíram a imagem de Euricão, ao final, como um homem redimido pelo amor, dando um enredo mais romântico ao texto, diferentemente da aluna do primeiro lugar, a qual optou por preservar até o final as características originais do personagem: um homem avarento, capaz de qualquer coisa para proteger o seu dinheiro. Assim, as alunas se utilizaram tanto de elementos presentes na obra como de sua própria visão sobre o mundo, sobre os fatos apresentados no texto lido, para assim realizarem a atividade proposta.

À aluna vencedora, em primeiro lugar, foi entregue a porca de barro, a qual possuía várias moedas e cédulas de dinheiro de verdade, pois, durante o tempo em que trabalhamos a leitura da peça com a turma, no cofre que ficou na sala dos professores foram depositadas cédulas e moedas em real pelos outros professores da instituição. Ou seja, ao contrário da porca da peça, a que a aluna recebeu como prêmio continha dinheiro de verdade. Por isso, além da porca como um prêmio aumentar as expectativas dos alunos e contribuir para que esses se empenhassem nas atividades, esse objeto pôde também ser utilizado como uma estratégia de estimular o imaginário da classe, já que foi colocado algumas vezes que o aluno autor das melhores produções ganharia a “porca de Euricão”, contribuindo, dessa forma, para aproximar, mais ainda, texto e leitor.

Ao final das intervenções, foi solicitado aos alunos que escrevessem comentários sobre de que forma haviam compreendido a experiência de leitura, sobre como aquela experiência tinha sido significativa, ou não, para a constituição daqueles estudantes como sujeitos leitores. A partir das transcrições de alguns desses comentários escritos pelos discentes, podemos perceber o papel relevante que o humor pôde desempenhar no ensino de leitura e na constituição desses alunos como sujeitos leitores. Através dos relatos dos alunos pode-se perceber o quanto a experiência com o texto humorístico modificou o cotidiano das aulas. Os comentários abaixo foram escolhidos entre tantos outros, para demonstrar o quanto, na concepção dos alunos, o humor trazido para a sala se configurou como algo diferente na rotina escolar deles:

Aluno A – Eu gostei muito das aulas porque modificou o cotidiano, modificou o clima da sala de aula. Recomendo que se faça isso mais vezes, para dá mais alegria à sala.

Aluno B – Eu gostei muito desse período, pois foi muito motivante e descontraíu muito as aulas, tornando-as mais interessantes.

Aluno C – Eu achei bem legal, foi uma experiência bem interessante, porque durante todo esse ano isso foi uma coisa nova, diferente de todas as outras coisas que já fizemos. Foi uma experiência boa não só para mim, mas para todos os alunos que leram e que gostaram de aprender de uma forma diferente.

Como podemos perceber pelos comentários acima, o trabalho de leitura realizado se mostrou como algo que rompeu com a rotina de aulas dos alunos; no comentário do Aluno B, ele deixou claro que a experiência de leitura foi diferente de todas as outras já vivenciadas. Aqui, é possível confirmar a ideia colocada por Santos (2010) sobre os textos humorísticos. Segundo o autor, esses textos podem trazer grandes contribuições para a rotina escolar, muitas

vezes desgastada pelo ensino tradicional de conteúdos, pela falta de interesse dos alunos e, muitas vezes, até do próprio professor. A sala de aula é vista, muitas vezes, como um espaço “chato”, onde se realiza árduas tarefas todos os dias. O humor contribui justamente para modificar esse pesado “ar de seriedade” do ensino, para propiciar um clima menos tenso às aulas. Esse clima descontraído das aulas, proporcionado pelo trabalho com os textos, foi percebido positivamente pelos estudantes, os quais, como menciona o aluno C, “gostaram de aprender de uma forma diferente”. Ou seja, a esses alunos foi mostrado que é possível, em sala de aula, conjugar saber e sabor nas aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, o que também, a nosso ver, é possível nas outras disciplinas. Mas isso exige algumas mudanças no sistema de ensino, nas práticas desenvolvidas, no empenho do docente de querer, mesmo em meio às adversidades da profissão, promover tais mudanças e fazer do espaço da sala de aula um lugar aprazível de trocas de experiência em busca do conhecimento, do conhecimento que foi institucionalizado e escolarizado pela escola, mas, sobretudo, do conhecimento de si e do Outro.

Essa “forma diferente de aprender” pode ser traduzida em uma “forma prazerosa de aprender”, visto que, entre as consideradas árduas tarefas do cotidiano escolar, está o exercício de ler, exercício esse que, por muitas vezes, acaba distanciando ainda mais o leitor do texto, através de tradicionais e pouco significantes abordagens de leitura. Assim, o aluno acaba por incluir o ato de ler na gama de tarefas chatas e mecânicas que precisam ser realizadas na escola. Partindo desse fato, o riso pode, em um primeiro momento, desvelar o prazer de se realizar a leitura de textos literários na escola. É o que podemos confirmar através dos seguintes comentários de alguns discentes:

ALUNO D – Gostei muito dessa nova experiência. Nos incentivou muito a gostar de ler, pois pensava que era muito chato.

ALUNO E – Eu gostei muito, pois me incentivou a ler, coisa que eu pensava que era chato, mas com histórias engraçadas a aula se tornou muito divertida.

ALUNO F – As atividades passadas pela professora, como a peça, foram muito boas, porque ajudou as pessoas que não tinham tanta vontade de ler a querer ler para encontrar histórias tão boas quanto o santo e a porca.

Através do prazer proporcionado pelos textos literários abordados nas intervenções, muitos alunos se deram conta de que a leitura não é um trabalho árduo como pensavam. A concepção de leitura aqui fugiu dos ditames da leitura escolar a que eles estavam acostumados e que, como afirma Walty (1999), acaba esvaziando o verdadeiro sentido literário do texto, transformando-o em definições e classificações estantes ou como meio de ensinar regras

morais e principalmente regras gramaticais. Esse tratamento emprestado aos textos literários acaba por criar um impasse entre a escola e a promoção da leitura literária, pois os alunos têm a impressão errônea que toda leitura realizada na escola é algo exaustivo e sem nenhum sentido para eles. O maior problema dessa concepção de leitura gerada pelo excesso de didatismo escolar, talvez, seja o de que muitos alunos têm o seu primeiro contato com textos literários ou são expostos com mais frequência a tais textos justamente na escola. Dessa forma, sua constituição como sujeito leitor acaba sendo deformada pela própria instituição escolar cujo objetivo último e primeiro deveria ser, justamente, a formação de leitores no que, infelizmente, ela tem fracassado paulatinamente. Diante desses paradoxos, surgiu-nos o seguinte questionamento: como modificar uma concepção de leitura já enraizada em nossos alunos? E ainda: de que forma demonstrar a esses mesmos alunos que a leitura escolar pode estar carregada de saber e de sabor?

Em primeiro lugar, advogamos que o humor pode se transformar em uma alternativa de quebrar as regras congelantes da leitura escolar justamente por causa do caráter subversivo desse gênero. Travaglia (1990) enfatiza o poder do humor de desvelar verdades, desmistificar coisas, derrubar falsos equilíbrios. Como já colocado aqui, os textos humorísticos, muitas vezes, veiculam sentidos censurados pela sociedade e fazem com que o sujeito se liberte de certas ideologias difundidas por certos paradigmas sociais. Por isso, é possível, através do trabalho com o humor, quebrar as correntes dos leitores que têm o sentido de suas leituras sempre controladas pela escola e demonstrar a esses mesmos leitores que o texto está próximo a eles, que lhes fala ao mesmo tempo em que eles falam ao próprio texto com suas experiências de vida, de leitores. Além disso, só o fato do riso se fazer presente em sala de aula, seja ele uma gargalhada ou um “riso íntimo”, já é algo que rompe com os ditames colocados pela instituição escolar ao longo do tempo, ditames esses que apresentam a escola como uma instituição em que reina a ideologia da seriedade, em que o “riso é proibido” porque é necessário “manter a ordem”, ou porque, mesmo que de maneira implícita, essa instituição conserva a concepção de humor como “gênero menor”.

Em segundo lugar, como colocado anteriormente, o humor e o riso são atividades intrinsecamente humanas, usadas até mesmo como meio de equilíbrio e “sobrevivência”, isso por esse gênero proporcionar, através da comicidade, certo tipo de prazer e por abordar assuntos da vida humana, como aconteceu na leitura de *O Santo e a Porca*. Seja como for, o trabalho com o humor na escola abre alternativas para se modificar o quadro alienador da leitura e das próprias “leis” escolares, através do rompimento de paradigmas e da descoberta

do prazer literário. É possível, através do humor, transformar certos discursos segundo os quais os alunos não gostam de ler, aquela ou esta turma não querem participar das aulas, os alunos são apáticos e desinteressados. Como prova dessa transformação possível, transcrevemos as seguintes palavras de um dos alunos da turma com a qual desenvolvemos a experiência aqui relatada:

ALUNO G – As aulas foram ótimas, foram aulas interessantes. Todo mundo participou na leitura dos cordéis e da peça. Gostei bastante de tudo que fizemos porque me diverti e aprendi também.

Portanto, essa experiência de leitura com a obra de Ariano Suassuna e com os cordéis de Maria Godelivie e Francisco José Borges demonstra o quanto as atividades de promoção da leitura a partir de espaços institucionalizados, como a própria escola, podem se configurar como algo prazeroso para os alunos e para os próprios professores. Nossa experiência demonstra também que é possível modificar a concepção de aula de Português para uma concepção mais próxima da do comentário do aluno acima, uma aula em que une o prazer e o conhecimento em um mesmo espaço.

Enfim, podemos observar claramente, sobretudo na experiência com a peça de Ariano Suassuna, que o texto despertou o interesse dos alunos, até mesmo daqueles que não eram participativos nas aulas. A história envolveu os discentes e, ao término de cada ato, os alunos ficavam cada vez mais ansiosos para conhecerem o desenrolar dos acontecimentos. Através dessas aulas, eles puderam ter uma visão diferenciada sobre leitura literária na escola e sobre o próprio ato de ler. Pelo riso propiciado pelos textos lidos, puderam reconhecer a si mesmos como partes integrantes de uma comunidade de leitores, que resistem às leituras impostas pela escola ou as realizadas para não serem punidos por não cumprirem com certos protocolos, mas que o que desejam mesmo é textos para ler não como mera obrigação, textos que até podem aparecer como uma imposição, mas que sejam textos que possam satisfazer não as vontades da instituição escolar, mas as vontades interiores dos alunos-leitores em formação, vontades essas que muitas vezes se dão a conhecer aos alunos durante o próprio percurso de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi colocado no presente trabalho, fica destacada a importância de despertar os alunos para a leitura escolar, não para aquela à qual geralmente já estão acostumados a realizar na instituição, mas uma leitura carregada de sabor e de significados para os próprios alunos. Fica claro também que o humor pode funcionar como um caminho possível para levar esses alunos a “enxergar a leitura com bons olhos”, para quebrar alguns paradigmas da instituição escolar que têm afastado cada vez mais o leitor do texto.

O riso, acompanhado de reflexão, vai diretamente ao encontro dos objetivos da formação de um leitor que saiba extrair uma experiência estética sobre aquilo que está lendo, transformando essa experiência em saber. Foi esse processo que pôde ser percebido ao longo das intervenções pedagógicas relatadas aqui. Logo nas primeiras intervenções, realizadas a partir da leitura dos cordéis, os alunos iam estabelecendo timidamente uma relação entre aquilo que liam e suas formas de pensar, sendo que, no momento de leitura desses cordéis, a sala de aula se transformou em um lugar onde o riso dos alunos imperava. Entretanto, no momento de discussão, a sala se convertia em um cenário de reflexão sobre assuntos sérios: o lugar do gay em nossa sociedade, as relações afetivas calcadas em interesses financeiros e não apenas amorosos. Em tais momentos, alguns alunos colocavam suas opiniões, ainda que de maneira imprecisa e tímida. Nas intervenções com esses primeiros textos, pôde ser observado que os alunos deram início à degustação de uma experiência até então nova para eles: o ler por prazer e, com isso, poder rir na sala de aula sem que, ao fazer isso, fossem repreendidos.

Nas intervenções com a obra de Ariano Suassuna, a relação íntima que os alunos estabeleceram com o texto do autor foi percebida mais claramente. Nessa relação, o sabor e a reflexão estraram em jogo ao mesmo tempo. Sabor porque era visível na própria expressão facial dos alunos a alegria a cada encontro em que era realizada a leitura de um ato mesmo ato ou de um ato novo. Eram visíveis as expectativas construídas ao término da leitura dos primeiros atos quanto ao que iria acontecer aos personagens nas próximas cenas. Era perceptível também a íntima relação que os alunos estabeleceram com os personagens do livro, alguns chegaram até a comparar sua personalidade com a personalidade do personagem.

Quanto à reflexão dos alunos sobre o que estavam lendo, ela esteve presente em todos os momentos em que ia se iniciar a leitura de um novo ato e era realizada uma pequena pausa para que os alunos se situassem dentro da história, esteve presente também na realização das atividades, nas quais os alunos tiveram que usar aquilo que sentiam e pensavam sobre o mundo representado no próprio texto e sobre o mundo construído por eles a partir dessa leitura; reflexão essa que também agora fará parte da leitura de mundo dos alunos e estará

presente na realização da leitura de outros textos que tratem de assuntos semelhantes aos abordados na obra. Assim, através do riso, pôde-se observar a construção de um processo gradativo do relacionamento entre leitor e texto, processo esse que culminou no início de um desabrochamento dos alunos para a leitura a partir de uma perspectiva das práticas de leitura a que eles vinham sendo expostos. Isso pode ser confirmado no fato de os alunos solicitarem a leitura de mais livros de humor e nos próprios depoimentos escritos por esses ao final de todas as intervenções.

Por fim, gostaríamos de registrar que essa experiência do PIBID se configurou como algo não só importante para a formação dos alunos como leitores, mas para a nossa própria formação docente. As estratégias utilizadas nas abordagens e os bons frutos colhidos através delas serviram-nos para construir a concepção de que o processo do despertar do aluno da educação básica para a leitura é um trabalho que exige esforço, dedicação e principalmente um trabalho de pesquisa e observação sobre os gostos dos alunos, as pistas que esses alunos dão acerca do tipo de texto que pode cativá-los, quais as abordagens que podem lhes despertar a atenção e os envolver nas aulas.

Um dos grandes erros da escola é a crença de que todos os alunos são sujeitos que pensam e sentem de maneiras iguais. Enquanto essa imagem homogeneizada e construída por uma tradição escolar mecanicista estiver presente, será praticamente impossível formar leitores que se tornem sujeitos de seus próprios discursos e escolhas. Homogeneizar os alunos é escamotear uma constatação óbvia: os seres humanos possuem desejos e anseios particulares, cada classe possui um conjunto de alunos com histórias diferentes, com (necessidades de) leituras diferentes. Por isso, anseiam, em um primeiro momento, de abordagens textuais que venham ao encontro de suas vontades humanas e de seus horizontes de expectativas para, em um momento posterior, alongar tais horizontes e ampliar essas necessidades.

Nesse sentido, o humor, fio condutor de nossas intervenções pedagógicas, foi um meio encontrado para satisfazer os desejos dos alunos com os quais trabalhamos, uma forma encontrada para levar esses mesmos alunos a descobrirem que a leitura é uma prática que pode ser saboreada, que é possível o “querer aprender”, sem imposições, sem as regras tão rígidas que acabam por construir a imagem de uma aula de português monótona e sem muito sentido para os discentes.

Como abordado ao longo deste trabalho, o riso está sempre imerso na vida do homem. Se observado com atenção, em quase todos os aspectos e momentos da vida, o sujeito se

utiliza do humor de alguma forma. Recorrer ao humor é necessário para que o próprio ser humano mantenha certo tipo de equilíbrio no mundo, enxergando a realidade de uma maneira mais palatável, sem com isso deixar de lado um olhar sério e crítico sobre os fatos. Essa forma de enxergar o mundo através do risível pode ser relevante para a formação humana do aluno. Por isso, a escola deve propiciar esse contato com essas e outras formas de analisar a realidade de maneira agradável ao espírito do discente. Em outras palavras, a escola deve, por meio da literatura, aproximar o aluno de suas próprias emoções, de seus próprios desejos, para que a partir deles esse mesmo aluno elabore um pensamento crítico, seja através do riso ou de outros elementos que fazem parte da própria formação humana.

Por fim, a partir do que foi desenvolvido no presente trabalho, fica explícita a constatação de que é possível encontrar maneiras de conquistar futuros leitores, de que é possível contribuir para um despertar do aluno para a leitura efetiva do texto literário na escola, apesar da dura resistência imposta pelos alunos, por alguns colegas de profissão, sobretudo os que estão anos a fio no magistério, e pela própria instituição. Enfim, é possível presenciar o tão sonhado “desejo de aprender” por parte dos alunos, mesmo que, para isso, seja necessário antes passar por uma tempestade de recusas, de desestímulos e desinteresses. Fica clara também a possibilidade do humor como um fio condutor para se chegar até o aluno, para levá-lo a estabelecer um laço afetivo com a leitura e enxergar artisticamente nela o seu eu e o seu mundo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BERGSON, Henri. *O riso. Ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOSI, A. *A interpretação da obra literária*. In: BOSI, A. Céu, Inferno. São Paulo: Ática, 1988.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação e Tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- Bremmer, Jan e Roodenburg, Herman (orgs.). *Uma história cultural do humor*, Editora Record, Rio de Janeiro, 2000.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: — *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34; Duas Cidades, 2002.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: — *Vários escritos*. 3. ed rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (org.). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 172.
- MARTINS, Aracéli. *Entendendo o humor*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- MELLO, C. Parte III. Para uma teoria do ensino de literatura. In: *O ensino de literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998. p. 263-352.
- OTTONI, Maria Aparecida Resende. *Os gêneros de humor no ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem discursiva crítica*. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, português e Línguas clássicas da Universidade de Brasília, 2007.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PINHEIRO, H. (Org.). *Pesquisa em Literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.
- PROPP, Vladímir. *Comicidade e riso*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. In: YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- REZENDE, N. L. de, JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*.
- ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do Ensino de Literatura. In: DALVI, M. A.
- RUIZ S, Alice. *Dois em um*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SANTOS, Hélio de Sant'Anna dos. *A contribuição do humor para o ensino de Língua Portuguesa*. Miscelânea- revista de pós-graduação em letras. Vol.8, jul./dez.2010
São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, Marcelo Medeiros da. *Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso*. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2006. (Dissertação de Mestrado).

TAVARES, Edson. Literatura na escola: o “assassinato” do gosto literário. In: SWARNAKAR, Sudha (org.). *Tecidos metafóricos*. João Pessoa: Idéia, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Uma introdução ao estudo do humor pela linguística*. Delta-Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v. 6, n.1, p. 55-82, 1990.