

O DESPERTAR DO PRAZER PELA LEITURA COM O CONTO O ROSTO, DE VALTER HUGO MÃE

THE AWAKENING OF PLEASURE BY READING BASED ON THE TALE THE FACE, OF VALTER HUGO MÃE

Marinês Andrea Kunz ¹
Ingrid Silveira da Teixeira ²

Resumo: A leitura no Brasil, em especial a de textos literários, constitui, ainda hoje, no Brasil, um problema a ser superado. Apesar dos esforços, por meio de programas de leitura e de provimento de bibliotecas escolares, os avanços no número de leitores e de livros lidos são desoladores. Nesse sentido, discutir a formação e leitores é, sem dúvida, ainda imprescindível, tendo em vista que tal realidade resulta no baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações no âmbito nacional e no internacional. Diante disso, este artigo discute a questão e apresenta um roteiro de leitura do conto O rosto, de Valter Hugo Mãe, destinado ao Ensino Médio, com uma abordagem interacionista. Reveste-se, pois, de importância a questão metodológica que subjaz ao trabalho com leitura na escola, na medida em que toda atividade deve ser significativa para o aluno e concorrer para a entendimento e a apreciação do texto proposto.

Palavras-chave: Leitura Literária. Projeto de Leitura. Ensino Médio. Valter Hugo Mãe. Leitor Crítico.

Abstract: Reading in Brazil, especially of literary texts, is still today a problem to be overcome. Despite efforts, through reading programs and the provision of school libraries, the advances in the number of readers and of books read are dismal. In this sense, discussing the formation of readers is, without a doubt, still indispensable, considering that this reality results in the low performance of Brazilian students in national and international evaluations. For this reason, this article discusses the issue and presents a reading guide of the short story "O rosto", by Valter Hugo Mãe, for high school students, with an interactionist approach. The methodological issue that underlies the work with reading in school is therefore very important, since every activity must be meaningful to the student and contribute to the understanding and appreciation of the proposed text.

Keywords: Literary Reading. Reading Project. High School. Valter Hugo Mãe. Critical Reader.

¹ Doutora em Letras (PUCRS). Professora e pesquisadora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023392978446829>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-1573>. E-mail: marinesak5@gmail.com

² Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (Feevale).. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8625963427890274>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7113-2252>. E-mail: ingridteixeiradasilveira@gmail.com

Introdução

É notório que o cenário de leitura no Brasil não é nada animador, o que se comprova, mais uma vez, na quinta pesquisa do Instituto Pró-Livro, realizada em 2019, que teve como objetivo avaliar o perfil e o comportamento do leitor. Foram realizadas 8076 entrevistas em 208 municípios. O resultado quanto ao número de livros lidos ao longo de um ano é igual à pesquisa anterior, do ano de 2015, ou seja, 5 livros. Além disso, é importante destacar que o professor é, ainda, citado como quem mais influencia a leitura (11%), seguido pela mãe ou responsável do sexo feminino (8%) e, depois, pelo pai ou outro parente masculino (4%). Em outras palavras, na essência, não houve modificações no quadro.

Nesse sentido, fica evidente também nesta edição da pesquisa que a escola tem papel fundamental na formação de leitores na figura do professor, que exerce a função de mediador de leitura (ou não). Os docentes — de todas as áreas —, em especial os de língua e literatura, precisam estar cientes da importância da influência que exercem sobre seus alunos no âmbito da leitura. Para que essa influência seja positiva, é necessário que o professor seja um leitor competente e efetivo, que tenha considerável conhecimento do acervo literário — clássico e contemporâneo —, além de conhecer o que implica o ato da leitura, sobretudo, do texto literário. É sabido, pois, que ensinar o que não se sabe e o que não se pratica não é possível.

Conhecimento do acervo e de como se processa a leitura são requisitos, sem dúvida, essenciais para a formação de novos leitores, paralelamente a metodologias que convirjam para a protagonismo do estudante na atividade heurística do ato de ler. De outro lado, o trabalho do docente tem maiores chances de sucesso quando a escola como um todo adota a leitura como objetivo a ser alcançado, seja pela via da interdisciplinaridade ou não. Tal posicionamento é, evidentemente, uma atitude política diante do cenário pouco desolador da leitura no Brasil.

Tal engajamento da escola é tão mais importante quando se conhece o papel da arte na vida do sujeito, especialmente aquele em formação, no sentido da formação da subjetividade e do enriquecimento do conhecimento sobre o mundo. Nesse sentido, toma-se como referência texto de Antonio Candido, quando o crítico destaca o papel da literatura — e da arte como um todo — na formação do indivíduo e na educação para a alteridade:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p.186).

A literatura nos permite vivenciar experiências relatadas por outrem e, assim, pela alteridade, o leitor pode se colocar no lugar desse outro. O conceito aristotélico da catarse está na base da identificação do leitor com o que leu, em um processo de formação e de aprendizado mediado pela leitura. No mesmo sentido, esclarecem os versos do poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa “E os que leem o que escreve / E os que leem o que escreve, / na dor lida sentem bem, / não as duas que ele teve / mas só a que eles não têm”.

Assim, a leitura, compreendida como um projeto de longo prazo, se trabalhada de forma comprometida pela escola, tendo o aluno como um dos protagonistas, cujas opiniões são ouvidas e respeitadas, considerando sua realidade leitora, tem maiores chances de, em um crescendo, projetar leituras mais complexas. Tudo isso para que o educando tenha a perspectiva de refletir sobre a complexidade do mundo contemporâneo, mediado pela tecnologia e pressionado pela instantaneidade possibilitada pelas redes. No mundo da hipertextualidade, que converge também para a leitura do texto literário, já que “hipertexto e intertexto são uma rima e uma solução” (LAJOLO, 2018, p. 72), o estudante, de um lado, circula no âmbito tecnológico, mas também, em um ato contemplativo, coloca-se diante do texto artístico e desfruta do prazer proporcionado pelo arranjo estético, que exige o preenchimento das lacunas da malha textual.

Entendida dessa forma, a leitura constitui-se em um mover-se, por parte do leitor, para o texto e, do texto, para a interioridade e, novamente, para fora de si, em busca dos diálogos que o

próprio receptor percebe com base em sua experiência de vida, seu conhecimento e sua perspicácia. Nessa perspectiva, a escola deve preparar os estudantes para selecionar, ler, compreender e interpretar obras literárias, levando em conta a rede dialógica em que se insere, reconhecendo interdiscursividades e intertextualidades, a fim de conferir sentido ao lido. Como espaço sógnico plurívoco e dialógico,

o texto literário permite, ao leitor, acesso a uma rede de enunciados e de vozes que o permeiam e que, percebidas e habitadas de sentido, integram o processo de significação. O leitor deve, então, reconhecer as vozes dialogantes, acionar esses sentidos e construir significados a partir da trama textual. Exige-se dele, com isso, uma atitude hermenêutica; em outras palavras, o leitor deve ser capaz de recuperar as vozes colocadas em diálogo pelo texto literário, conferindo-lhes sentido. (KUNZ; SOUZA, 2013, p. 35-36)

Percebido o movimento heurístico e de cocriação a que o texto convida, o leitor iniciante tende a permitir-se e a desejar o mergulho no universo da literatura e, igualmente, da arte como um todo, já que a proposição de mundos possíveis não se restringe ao texto verbal.

Sobre isso, Britto (2015, p. 81) assevera que

O leitor crítico será, então, aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele — texto, autor — sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro. Caso contrário, ele se desfaz como sujeito, se aliena da via e conhecimento.

Daí a conclusão de que a motivação, o despertar e a tarefa de compreender textos devem ser incentivadas pelo professor, que é, paralelamente à família, o mediador de leitura mais significativo na sociedade brasileira. Por meio da exploração de gêneros literários diversos com abordagens significativas, em detrimento de atividades mecanicistas em que o aluno apenas devolve a informação lida, a leitura pode tornar-se uma aventura e um ato de compartilhamento. É preciso, pois, fomentar a prática de leitura do texto literário para que, de fato, essa seja uma atividade construtiva e simultaneamente prazerosa.

A escola pode, assim, olhar para a criança e para o jovem percebendo nele potencialidades a serem desenvolvidas, pois

ele [o jovem] é um público implacável e excelente. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentarem de pegá-lo na curva; consentirem em perder noites em lugar de ganhar tempo; fizerem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem em transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se transforme em dever, fundindo esse dever na gratuidade de todo aprendizado cultural, fazendo com que encontrem assim, eles próprios, o prazer nessa gratuidade (PENNAC, 1993, p. 55).

Isso nos leva a refletir sobre as prioridades da escola e dos professores, ou seja, o que tem primazia no rol de conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo. Pode-se afirmar sem medo de errar que, infelizmente, na maioria das escolas, é, ainda, o estudo da língua como instituição, ou seja, como código ao qual subjaz um conjunto de regras e de classificações a serem ensinadas ao

longo do Ensino Fundamental e retomadas no Ensino Médio, deixando-se de lado a perspectiva do letramento e da leitura, que contribuem muito mais para a formação pessoal e escolar do estudante, uma vez que a literatura é o uso da língua em sua potencialidade máxima.

Centrar a perspectiva didático-pedagógica na leitura e na produção de textos de gêneros discursivos variados, sob o enfoque dialógico, requer a revisão das propostas curriculares na escola, bem como a desconstrução da forma de compreender o próprio ensino de língua e de literatura sob pena de se desembocar no tão conhecido fracasso na leitura (no fracasso escolar e na evasão escolar), nas escolas de todo Brasil.

Para além do mau rendimento escolar, o fracasso na leitura tem como decorrência principal o quadro escolar e social desolador da nossa sociedade em que grande parte da população não compreende textos satisfatoriamente, comprometendo, inclusive, o desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, os dados das avaliações de desempenho dos estudantes brasileiros mostram que

[...] a escola — tanto pública como privada, neste caso — parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “nova” LDB já ter doze anos. (ROJO, 2009, p. 33).

Nessa perspectiva, em um país que ainda sofre com a deficiência no ensino básico e com índices de analfabetismo funcional, é necessária uma formação de professores comprometida com tais questões, a fim de que estes dominem conceitos e metodologias de ensino que deem conta das dificuldades apresentadas pelos alunos nas distintas realidades socioculturais deste imenso país.

A fim de contribuir com essa discussão, este artigo apresenta uma proposta de abordagem textual, para alunos do Ensino Médio, cujo centro é o conto *O rosto*, constante da obra “Contos de cães e maus lobos”, de Valter Hugo Mãe. Para tal, a proposta tem como base a metodologia de leitura literária de textos literários elaborada por Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge, como segue na subseção seguinte.

Conto *O rosto*: uma proposta prática

O texto não existe fora de sua recepção e de sua produção, ou seja, ele não é apenas um produto, mas um processo. O sentido de um texto não está, portanto, predeterminado, mas se constrói a partir da relação entre autor e leitor, pois toda vez que se dispõe a escrever, o autor passa por um processo de planejamento e de organização, enquanto o leitor entra no jogo do deciframento textual, munido de suas crenças e de seus conhecimentos. A leitura, por isso, constitui-se em um processo complexo, um diálogo de vozes que se entrecruzam no ato da leitura.

Segundo a Estética da Recepção, pela *poiesis*, o receptor atua como coautor do texto, com o qual ele se identifica por meio da *katharsis*, o que leva a uma multiplicidade de significados que, de muito, ultrapassa o horizonte de sua origem, redundando na *aisthesis*, ou seja, na ampliação de sua cosmovisão (JAUSS, 2002).

Jauss também traz o conceito do leitor implícito, segundo o qual autor e leitor desempenham papéis iguais no jogo da imaginação. Se aquele institui normas e regras de composição, oferecendo “pistas” na estrutura textual com o intuito de conduzir a leitura, este deverá seguir, adentrando num universo imaginário, repleto de pistas, se quiser continuar seu jogo literário até o fim, pois

[...] a leitura do texto literário transforma-se em uma espécie de espelho do eu, simultaneamente, deformador e informador. Na sua relação especular com o texto, o leitor identifica imagens deformadoras, aquelas que não convergem com sua situação existencial, e imagens informadoras, aquelas que dizem respeito a ele mesmo e que lhe possibilitam olhar

para sua interioridade, reconhecer-se como um outro e, pela duplicação ficcional, observar-se a si mesmo (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 566).

De posse das concepções teóricas da Estética da Recepção, Saraiva e Mügge (2006) propõem uma metodologia cujas etapas compreendem entender, interpretar e aplicar. A primeira etapa denomina-se Leitura Compreensiva e abarca a leitura integral do texto, oferecendo pistas que levam à interpretação. Prevê, assim, a leitura analítica que busca encontrar as potencialidades significativas do texto de acordo com suas especificidades, a fim de alcançar a plurissignificação do texto literário, para que ao final dessa etapa o leitor possa responder à pergunta: “O que o texto diz?” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 49).

Já a Leitura Interpretativa corresponde à segunda etapa do processo e resulta da comparação entre a impressão inicial da leitura com a análise crítica, a qual deriva da experiência de mundo do leitor e a relação deste com o texto. Nesse passo o leitor conseguirá responder à seguinte pergunta: “Qual é o sentido do texto?” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 50).

A terceira etapa é a de Aplicação ou Transferência da leitura, em que se dá a ampliação da experiência literária por meio do diálogo do texto com obras atuais e do passado, bem como com textos estéticos de outras linguagens, o contexto estético-histórico-cultural e da percepção do texto. Nessa etapa, o leitor deverá responder à seguinte indagação: “Que diálogo há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e o no momento de sua produção?” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 50).

A partir de tal metodologia, mas com eventuais adaptações, criou-se o roteiro de leitura apresentado a seguir, com vistas ao Ensino Médio.

ATIVIDADE I: Contextualizando o leitor

O professor solicita aos alunos que sentem em círculo. Logo após, escreve no quadro o título *O rosto*, distribui pedaços de papel em branco e solicita que cada aluno escreva do que imagina tratar-se este conto, a partir do título. As hipóteses escritas pelos alunos nos respectivos papéis serão coladas em uma cartolina trazida pelo professor, em que também escreverá o título do conto. Após, o professor afixa a cartolina no quadro e promove a socialização das hipóteses dos estudantes.

ATIVIDADE II: Identificando o tema

O professor distribui o texto aos alunos e solicita que realizem a leitura silenciosa. Em seguida, realiza a leitura oral com os alunos. Após, o professor estimula os alunos a identificar o tema do conto, comparando com as hipóteses anteriormente registradas por eles na atividade introdutória. Esta atividade é feita oralmente.

ATIVIDADE III: compreendendo e interpretando a narrativa

O professor entrega aos alunos uma folha com as seguintes atividades propostas.

As ações de uma narrativa podem ser contadas sob diferentes pontos de vista. Marque a alternativa correta quanto ao narrador do conto.

() o narrador relata ações que foram vividas por outras personagens, sendo ele apenas um observador dos fatos.

() o narrador relata uma história de que faz parte como protagonista.

() o narrador relata uma história de que faz parte, cujo protagonista é seu criado.

Considerando os efeitos produzidos no leitor, assinale as alternativas que caracterizam o modo de narrar.

() detalhamento

- () imprecisão
- () lentidão narrativa
- () visibilidade
- () apelo sensorial

Converse com seu colega sobre como percebeu esses efeitos da escrita do conto. Após, compartilhe com o grupo.

Entre os enunciados abaixo, escolha aquele que **não** corresponde ao efeito decorrente da opção por um narrador que é o protagonista da história.

- () O leitor assume a condição de ouvinte da narração ou de confidente do narrador.
- () A personagem narradora mostra-se incapaz de presentificar os momentos vividos.
- () O leitor tem a impressão de estar junto ao narrador, assistindo aos eventos narrados.
- () A narração ganha maior vivacidade, porque a história é representada sem intermediários.

Com seu colega: pelas pistas textuais, infira:
que posição social e que tipo de conhecimento o narrador apresenta?
em que situação ele estava quando soube que teria que ir à escola?

Atividade em duplas: coloque as frases em ordem de acordo com a cronologia dos fatos e discuta com o colega a ordem escolhida.

Quando o nosso cão parou de ladrar, trouxe-o para junto de mim e encarei-o atento.
Um dia, pediu-nos a professora que falássemos sobre o nosso trabalho.
Fiquei de frente para as sete crianças que estudavam comigo.
A voz do meu pai agigantava-se pelos montes fora e era afinada, tão segura quanto delicada.
Aprende-se a ver pela cor das coisas, pelo movimento e até pelos odores o que pode estar a acontecer.
O que era o mesmo que não precisaríamos mais de viver ali, julgava eu.
O rosto dela, ali todo à flor da pele, pareceu-se realmente com o distante da paisagem.
Entendi que o rosto é extenso e infinito, capaz de expressões que vamos conhecendo e outras que nunca vemos.
Mas era em silêncio que mais vivíamos.
Quem faria a minha parte de ver ao longe a medir os humores da paisagem?

Após, o professor promove a socialização da organização dos fatos pelos alunos.

Complete o esquema com informações do conto.



7) Responda à questão abaixo a partir do seguinte excerto.

“Durante muitos anos, vivemos sozinhos no cimo de um monte onde apenas estava a nossa casa, doze árvores e muitos pássaros. Tínhamos um cão e ele gostava de ladrar só de estar feliz, ou então era um bocado maluco, porque ladrava sem motivo enquanto fazíamos o nosso trabalho”.

Como o narrador se sente no local em que vive? Justifique sua resposta.

8) Desde o primeiro parágrafo, a narração visa a criar um ambiente bucólico, simples.

Em que momento do dia acontecem as ações? Justifique.

Em que lugar as ações ocorreram? Como é esse lugar?

Como é a sala de aula em que o narrador foi estudar?

9) No final do último parágrafo da história, lemos:

“Entendi que o rosto é extenso e infinito, capaz de expressões que vamos conhecendo e outras que nunca vemos. Toda a vida precisamos de estar atentos, se assim não fizermos vamos perder muito do mais importante que acontece em nosso redor. Como se houvesse um incêndio mesmo diante de nós e nem sequer o percebêssemos antes que restem todas as coisas completamente queimadas.”

Por que o narrador acredita que só agora entende a extensão do rosto? Comente.

Qual é o fato relevante ocorrido nesse trecho?

Releia o trecho: “O rosto começa onde se vê e vai até onde já não há luz nem som. [...] Conheci melhor o meu pai. Conheci melhor a minha mãe. Até conheci melhor o nosso cão [...]”

O vocabulário utilizado pelo narrador ajuda a criar uma atmosfera de certeza no que antes era desconhecido, pairava a dúvida, faltava o entendimento, na narrativa. Que palavras utilizadas neste trecho afirmam isso? Escreva-as nos retângulos abaixo.

ATIVIDADE IV: Conhecendo rostos

Fotografe um familiar próximo. Cole a foto em uma folha A4 e descreva-o, para além do rosto.

ATIVIDADE V: Recontando a história a partir de outro ponto de vista

O ponto de vista do narrador é fundamental para que tenhamos certa percepção dos fatos de uma história. A alteração do ponto de vista pode gerar uma história nova e completamente diferente da original.

O conto *O rosto* é narrado em 1ª pessoa pelo protagonista. Reconte-o, substituindo o narrador-protagonista por outro tipo de narrador. Esse narrador pode ser um dos personagens citados na história original, ou ainda, um narrador em 3ª pessoa.

ATIVIDADE VI: Retratos e autorretratos

- Autorretrato literário

O professor projeta o poema *O autorretrato*, de Mário Quintana.

O autorretrato (Mário Quintana)

No retrato que me faço

traço a traço –

às vezes me pinto nuvem,

às vezes me pinto árvore...

Às vezes me pinto coisas

de que nem há mais lembrança...

ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão...

E, desta vida, em que busco
pouco a pouco –
minha eterna semelhança,

no final, que restará?
Um desenho de criança...
corrigido por um louco!

A seguir, o professor analisa o poema com a turma, em um diálogo guiado por ele, podendo levar em conta as seguintes questões:

- o que significa dizer “às vezes me pinto nuvem”? E “às vezes me pinto árvore...”?
- como podemos interpretar a expressão “eterna semelhança”?
- em que medida o louco e a criança se assemelham? Que sentido podemos atribuir aos versos “Um desenho de criança.../ corrigido por um louco!”?

- Autorretrato da pintura

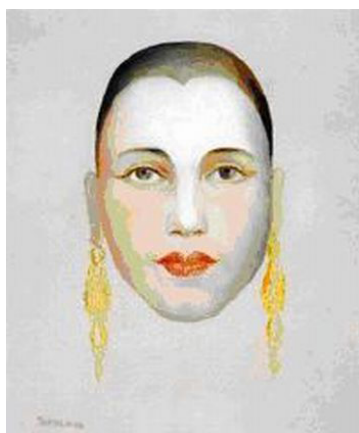
O professor apresenta aos alunos alguns autorretratos, para que conheçam melhor esse gênero da pintura.



Van Gogh

Disponível em: <http://perseu-e-medusa.blogspot.com/2007/09/gneros-de-pintura-auto-retrato.html>

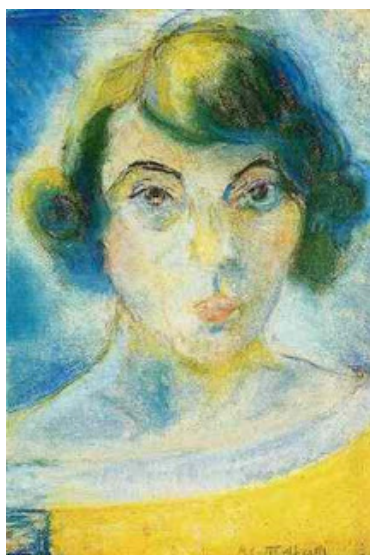
Acesso em: 05 jan. 2022.



Tarsila do Amaral

Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/opiniao/conversa-de-barr/os-autorretratos-de-tarsila-parte-ii-a-imagem-achiropita/>

Acesso em: 05 jan. 2022.



Anita Malfatti

Disponível em: <http://perseu-e-medusa.blogspot.com/2007/09/gneros-de-pintura-auto-retrato.html>
Acesso em: 05 jan. 2022.



Frida Kahlo

Disponível em: <http://perseu-e-medusa.blogspot.com/2007/09/gneros-de-pintura-auto-retrato.html>
Acesso em: 05 jan. 2022.

O professor solicita aos alunos que componham grupos com quatro integrantes e reflitam sobre o que as imagens têm em comum entre si. Após, pergunta sobre como o poema pode ser relacionado com os autorretratos.

No laboratório de informática, o professor pede que os alunos procurem, em grupos, informações sobre o gênero da pintura autorretrato e sobre os principais pintores desse gênero.

O conto se refere aos rostos que muitas vezes passam despercebidos ao olhar da maioria. Sabe-se que o autorretrato é um gênero na pintura ou na fotografia no qual se deseja representar a imagem de uma pessoa. Historicamente, somente os mais ricos e poderosos eram pintados em retratos, porém, ao longo do tempo, essa prática tornou-se mais comum e acessível para todas as pessoas. Com o advento da Internet foi disseminado como *selfie*.

Ao longo da história, muitos foram os pintores retratistas e muitas foram as pessoas retratadas. O professor solicita que façam uma pesquisa na Internet sobre os retratos mais famosos e seus respectivos pintores e mencionem aquele que acharam mais interessante e justifiquem a sua resposta.

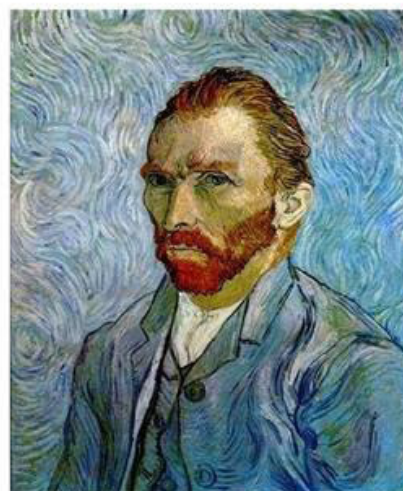
ATIVIDADE X

Propaganda Samsung: “Para autorretratos, não para selfies”.

a) O professor solicita aos alunos que busquem os autorretratos de Frida Khalo, de Van Gogh e de Albrecht Dürer. Depois, apresenta a campanha publicitária da Samsung e, por meio de perguntas explora os sentidos da propaganda, como, por exemplo, a ideia de que a máquina fotográfica faz imagens tão perfeitas como os autorretratos dos mestres da pintura. Ou seja, não são simples fotos, mas obras de arte.



Disponível: <http://geekologie.com/2014/12/iconic-self-portraits-imagined-as-selfie.php>
Acesso em: 05 jan. 2022.





Depois, provoca um debate a partir da seguinte questão: qual é a relação do rosto do conto com as *selfies* que expomos nas redes sociais? Essas *selfies* condizem com a realidade do que as pessoas que as expõem estão sentindo?

b) Por fim, solicita que cada aluno faça autorretrato pintado e um escrito.

As atividades propostas constituem um caminho possível para a abordagem do conto *O rosto*, de Valer Hugo Mãe. Podem, portanto, ser adaptadas à realidade de cada turma e cada escola. O que se pretende mostrar é a possibilidade de preparar os estudantes para receber o texto literário, por meio do levantamento de hipóteses a partir do título, para, em seguida, realizar atividades de compreensão e de interpretação. E, com isso, extrapolar o texto literário e estabelecer diálogos com outros textos, inclusive de gêneros diversos, contemplando, assim, a perspectiva dialógica na atividade didático-pedagógica.

Considerações Finais

Para além da valorização da leitura, a formação de leitores na escola requer metodologias adequadas que propiciem o entendimento e a fruição do texto literário. Por meio do diálogo que o texto possibilita com outras áreas artísticas e do conhecimento, extrapola-se a leitura para alcances inusitados, permitindo ao leitor vislumbrar caminhos vários e diversos, pois “os textos se enredam mutuamente porque constituem uma rede, porque um remete a outro, que remete a outro, que remete a outro. Tantos *outros* quantos, em sua memória, o leitor conseguir agenciar” (LAJOLO, 2018, p. 159).

Necessário se faz, portanto, levar o aluno a perceber que o texto literário não serve apenas para o estudo escolar, mas para a vida, para o seu cotidiano, e é possível questionar o que é lido. Por intermédio da leitura, é possível fomentar a imaginação do aluno e despertar sonhos. Com atividades planejadas com base em teorias da literatura, é possível promover a compreensão e a interpretação textuais e conferir ao aluno um novo papel diante do texto, ou seja, não apenas o de espectador/receptor dos textos, mas como leitor, por conseguinte, coautor.

Referências

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**. Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.
- FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro**. Retratos da leitura no Brasil 4. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- KUNZ, Marinês A.; SOUZA, Márcia Regina S. de. Leitura e dialogismo: implicações para o ensino. **Revista Língua & Literatura**. Frederico Westphalen, v. 15, n. 25, p. 33-46, Dez. 2013. Disponibilidade em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1056/1667> Acesso em: 05 jan. 2022.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.
- MÃE, Valter Hugo. **Contos de cães e maus lobos**. Ed.: Porto Editora, 2016.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SARAIVA, Juracy; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Recebido em: 10 de janeiro de 2022.

Aceito em: 21 de março de 2022.