

Artigo / Article

Educação literária e ensino remoto: um relato de pesquisa para uma comunidade de leitores em formação

*Literary education and distance learning: a research report for an under-
guidance community of readers*

Daniel dos Santos* 

arquifonema@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-3294-106X>

Drisana de Moraes Oliveira Santos** 

drisana.m@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8064-3641>

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar duas práticas pedagógicas elaboradas para turmas de Ensino Médio da Escola Técnica de Vargem Grande do Sul no que tange à educação literária na modalidade de ensino remoto. Considerando aportes teóricos abordados por Rildo Cosson, Cecília Bajour e Silvia Castrillón acerca do direito à leitura/literatura e da experiência da escuta literária, procuramos sistematizar reflexões e teorias que subjazem a prática docente, em um relato essencialmente narrativo. Por fim, oferecemos alguns indícios de que tais práticas, e, conseqüentemente, o cotidiano das interações nas aulas de Língua Portuguesa e Literaturas, possam ter desnaturalizado percepções dos estudantes em relação à adaptação da gestão escolar local, assim como do sistema de ensino estadual, para o modelo de aulas remotas proposto no de ano de 2020.

Palavras-chave: Literatura; Ensino médio; Ensino remoto; Formação de leitores; Práticas pedagógicas.

Abstract

This paper aims to describe and analyze two teaching practices concerning High School remote classes of Literature at Vargem Grande do Sul's Technical School. In order to systematize reflections and theories regarding the practice of teaching, we drew on the works of Rilson Cosson, Cecilia Bajour, and Silvia Castrillón concerning the debate on reading and literature rights and the experiences of literary listening. In conclusion, we

* Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

offer some evidence that teaching initiatives may have disrupted students' perceptions related to school management and the adaptation of the state educational system to remote education in 2020.

Keywords: *Literature; High school; Distance education; Reader development; Pedagogical practices.*

Considerações iniciais

Na condição de professor de Língua Portuguesa e Literaturas em três turmas de Ensino Médio da Escola Técnica de Vargem Grande do Sul (Centro Paula Souza/SP)¹, convivi, no ano de 2020, com a experiência de mediação de textos literários para microfones quase sempre desligados e câmeras fechadas. Do curto período de aulas presenciais (cinco semanas) em que tive contato com tais turmas, que para mim eram novas, saímos de um contexto promissor, em que estas aguardavam a aula de Língua Portuguesa e Literaturas (LPL) para “reunir-se em roda” (TRUJILLO; PINTO, 2020; COSSON, 2014), e migramos para um espaço em que o que contou como presença e avaliação me pareceu um tanto reducionista: para dizer-se *presente*, cada aluna(o) deveria realizar um número significativo de atividades, a despeito de estar ou não disponível *do outro lado* no horário em que as aulas aconteciam.

O que considero como reducionismo, portanto, não diz respeito às atitudes individuais de cada professor com os quais compartilhei essa experiência, pois erraria em dizer que trabalhamos pouco ou menos, ou ainda que os planejamentos curriculares destes permaneceram inalterados. No entanto, ainda que a mudança do *presencial* para o *remoto* não tenha modificado a assiduidade da atuação docente, me sentia, muitas vezes, sozinho no que entendo como construção de um projeto coletivo de ensino remoto.

O Centro Paula Souza (CPS), uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo presente em 336 municípios, administra, simultaneamente, 223 escolas técnicas (Etecs) e 73 faculdades de tecnologia (Fatecs) estaduais, o que compreende mais de 300 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos. No tocante à proposta geral do ensino remoto, a instituição seguiu protocolos e modalidades distintas do ensino público estadual em geral, constituindo-se como um sistema de ensino à parte. Ademais, mesmo com uma rápida adaptação às condições impostas pela pandemia da Covid-19, pouco foi feito no sentido de uma resposta organizada em termos coletivos no nível local. Seguimos, em um modelo digital que espelhava a experiência presencial², em que cada disciplina/professor(a) possuía um ambiente

¹ Apenas um dos autores atuava no contexto de ensino-aprendizagem foco deste texto. No sentido de evidenciar essa diferença, optamos por manter excertos essencialmente narrativos em primeira pessoa.

² É certo que o modo que experienciamos o *remoto*, como sociedade em geral, por vezes toma o *presencial* como sendo uma dicotomia da *distância*. No entanto, o que se espera como *presença* nos ambientes *online* requer os mesmos gestos e, na medida do possível, a mesma disponibilidade, não havendo, no limite, diferenças significativas nesta diferenciação para o gerenciamento de atividades escolares; ou seja, nesse raciocínio, bastaria uma plataforma que mantivesse as conexões para que o cronograma presencial pudesse ser replicado

reservado para socialização e contato na plataforma *Microsoft Teams*, considerando as respectivas atividades de cada unidade curricular.

Da minha experiência nesta configuração virtual de docência, de início, temporária (abril/2020), me vi inseguro e, até certo ponto, resistente. Permanecia horas gravando videoaulas até me sentir confiante o suficiente para manter uma videochamada síncrona em funcionamento. Carece de ter coragem estar exposto a tantas intermitências, a tanto caos. A instabilidade de conexão, o material preparado que pode, por diversos motivos, não esmaecer nas telas dos alunos; até mesmo o livro didático, muitas vezes demonizado por cercear a prática docente, passava a ser uma garantia de que quando eu indicasse uma página, leitura ou tarefa do lado de cá, ela existiria, nos mesmos termos de acesso, do lado de lá. E, mesmo quando os estudantes possuíam condições mínimas de acesso, a forma como cada um poderia experienciar o ano letivo nos termos do *remoto* era demasiado distinta se considerarmos as diferentes disponibilidades de espaços propícios ao estudo em suas respectivas casas, as variadas características da sociabilidade familiar, tal como a necessidade (ou não) de assumir tarefas laborais em concomitância com a escola, uma vez que o cenário pandêmico trouxe desafios orçamentários para inúmeras famílias.

É por acreditar que as respostas locais aos desafios do distanciamento pudessem ter sido gestadas diferentemente da opção por um “simples” espelhamento das atividades presenciais que segui atento à minha prática (SANTOS, 2020). Do mesmo modo, permanecia ciente de que não bastaria replicar digitalmente o que esperava realizar em um momento anterior (RIBEIRO, 2020). Esse posicionamento exige disponibilidade para ressignificar a *forma escolar* (DI NAPOLI, 2020), e, sempre que possível, a consciência de que ser e estar no espaço *online* dialoga com outros movimentos pedagógicos e intersubjetivos, tanto de estudantes, quanto dos agentes escolares e comunidade do entorno.

Isto posto, reitero as palavras de Ana Elisa Ribeiro em um texto ensaístico que trata das nada recentes possibilidades da/pelas tecnologias: “nem sempre vi acontecer o que importa: projetos que mantenham a formação de professores e professoras, no século XXI e para o século XXI, e que, de quebra, reeduquem, também, as famílias quanto a isso” (RIBEIRO, 2020, s/p). Ou seja, ainda que o debate sobre o uso e apropriação de tecnologias nas atividades de ensino-aprendizagem não tenha surgido com os desafios da pandemia, a experiência do ensino remoto parece ter evidenciado que ainda pouco se conhece das especificidades éticas de conviver com estes recursos, até então intermitentes e temporários no currículo cotidiano. Nas palavras desta reconhecida pesquisadora da interface entre linguagens e tecnologias, vi materializarem-se anseios no que antes pareciam apenas sensações do pensar sozinho.

na experiência remota. No entanto, o deslocamento físico promove outros múltiplos deslocamentos no que tange à interação aluno-docente, acesso, conexão de Internet, sociabilidade da casa e sua frequente sobreposição ao trabalho e à escola.

Ao longo do ano de 2020, tais reflexões depararam-se com o curso “Literatura na escola”, oferecido pelo PRAPEDI (Práticas Pedagógicas do CAP/UFRGS em diálogo), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em meio aos (des)encontros entre escola, gestão (local e de governo). Ouvir o relato de tantos docentes e dos desafios do ensinar remotamente me fez mais consciente do que queria dizer, do que me mobilizava e me deslocava em um período de aulas em que nada me lembrava os encontros presenciais.

É certo que naturalmente me interessaria pela discussão do ensino de literatura na escola, uma vez que meu ingresso na prática docente é recente. Não poderia, portanto, deixar de fazer uma analogia com o que diz Alberto Manguel (2017; 2018) sobre a leitura literária, no sentido de que a experiência pode nos permitir dizer e falar daquilo que nem sabíamos que queríamos (dizer e falar). Foi assim que me senti menos sozinho, pois buscava materializar muito mais do que um currículo formativo, em seu sentido mais restrito. Procurava, como professor, me apropriar de sentidos valorados pela responsabilidade convicta da sala de aula, e que pareceu, por vezes, abatida no silêncio mais frequente das plataformas digitais.

Dessa maneira, indicamos, como objetivo central para este texto, descrever e analisar duas práticas pedagógicas elaboradas para duas turmas (2º e 3º anos, respectivamente) de Ensino Médio da Escola Técnica de Vargem Grande do Sul no que tange à educação literária na modalidade de ensino remoto. Por meio destas, procuramos sistematizar reflexões e teorias que subjazem a prática docente de um dos autores deste texto. Por fim, evidenciaremos alguns indícios de que tais práticas e, da mesma forma, o cotidiano das interações em meio à educação literária na escola, possam ter permitido a professor e estudantes questionar formas restritas de adaptação ao modelo de aulas remotas.

1 Propostas didáticas para afagar o silêncio das câmeras

Neste segundo momento, trataremos das duas propostas pedagógicas selecionadas para este texto. Para além de um período de experimentações e vivências do ensino remoto aqui narradas, trataremos dos encontros possíveis destas com apontamentos teóricos que se alinham aos movimentos didáticos elaborados.

De modo narrativo e interpretativista, pretendemos destacar como as práticas de leitura em voz alta, tal como a experiência de leitura literária no espaço íntimo da casa, puderam subverter o espelhamento das atividades presenciais. De acordo com os estudantes, a partir de um questionário de autoavaliação, vemos que as experiências nas aulas de Língua Portuguesa e Literaturas diferenciaram-se positivamente da experiência geral no contexto remoto.

1.1 Ler em grupo, ler em voz alta, ver-se na leitura

A primeira atividade pedagógica a ser apresentada diz respeito à prática de leitura em voz alta. Nos debates do curso “Literatura na escola” (Cap/UFRGS), uma das palestrantes

trouxe como exemplo e inspiração de sua prática docente o projeto “Lendo Clássicos em Voz Alta”³ (ENDRUWEIT, 2019). Este projeto memorava momentos em que professor e turma liam trechos de *O Auto da Compadecida*, ainda nos primeiros encontros presenciais da Etec: nos dispúnhamos em círculo, dividíamos as leituras entre as personagens das cenas e, um a um, íamos experimentando falar sob a voz do outro. Naqueles encontros, via os estudantes instigados quando pediam para interpretar o texto, como manda o figurino em uma peça de teatro, enquanto apercebiam-se na estrutura cadente e melódica do texto de Ariano Suassuna. Enquanto vivenciava os desafios do ensino remoto, sentia falta do frenesi que acompanhava a mudança de turno entre Chicó e João Grilo, personagens da obra.

A disposição em roda oportuniza o estímulo à leitura como elemento principal das aulas de literatura, e permite a ampliação do repertório das práticas de letramentos, seja no que cabe ao (re)conhecimento das relações de poder e identidade estabelecidas no contato com o(s) outro(s) e suas alteridades, ou ainda do que puder contribuir para a formação de uma comunidade de leitores (COSSON, 2014). Naquilo que diz respeito aos encontros em sala de aula, por sua vez, recuperam-se ideias incomuns ou mesmo desobedientes do leitor para com a leitura, uma vez que ler a obra equivale a *levantar a cabeça* depois de ler, ouvir a voz do outro, dissimular uma interpretação possível e espantar-se ou ver-se nos sentidos construídos em grupo (BAJOUR, 2012).

No que cabe à minha prática docente instituída antes do distanciamento social, pensava ter resgatado uma vivacidade – muitas vezes, improvável – nos relatos de outros professores sobre as aulas de literatura no ensino básico: seja porque relegam apatia às populares *provas do livro*, seja porque permanecem frequentes discursos sobre a experiência de leitura em que somente cabem múltiplas versões de *os(as) alunos(as) não leem, não gostam de ler ou não entendem o que leem*. Fadado a esses discursos, é certo que teria pouco o que fazer, como professor. Ainda que essa chama tenha se esvaído na mudança do ambiente presencial para o contexto remoto, depois de um tempo inicial de resistência voltei a conjecturar propostas didáticas que fugissem, sob o meu olhar, das alternativas pedagógicas adicionadas à já significativa quantidade de atividades como validação de presença⁴.

Mediar a leitura de um texto em formato *pdf*. (não que o problema seja o formato em si) colocava-se como um desafio em minha experiência docente, naquele momento. Do que eu podia perceber, não se tratava de uma prática recorrente naquele espaço escolar nas aulas de Língua Portuguesa ou em outras disciplinas, e mesmo trazê-lo por meio dos aparelhos celulares, nos encontros presenciais, combinava-se a um senso de extrapolar o proibido. Não cheguei a

³ “O projeto destina-se a incitar a leitura em grupo, favorecendo o vínculo criado entre os participantes, além de valorizar a leitura em voz alta, criando o hábito da escuta e vencer a solidão da leitura silenciosa, proporciona a discussão sobre o livro lido”, objetivo do projeto (ENDRUWEIT, 2019, s/p).

⁴ Na escola em que um dos autores atuava, neste período, a presença/ausência de estudantes nas aulas foi avaliada a partir da entrega de trabalhos assíncronos, em sua maioria. Dessa maneira, uma vez que a presença em videochamadas não fosse obrigatória, o Centro Paula Souza passou a validar *presença* mediante a entrega de tarefas e atividades assíncronas.

ter tempo suficiente para ver como uma experiência assim se daria antes da migração para os encontros *online*. No entanto, como a passagem para o contexto remoto tornava-se totalmente dependente de arquivos digitais, não houve outra escolha possível.

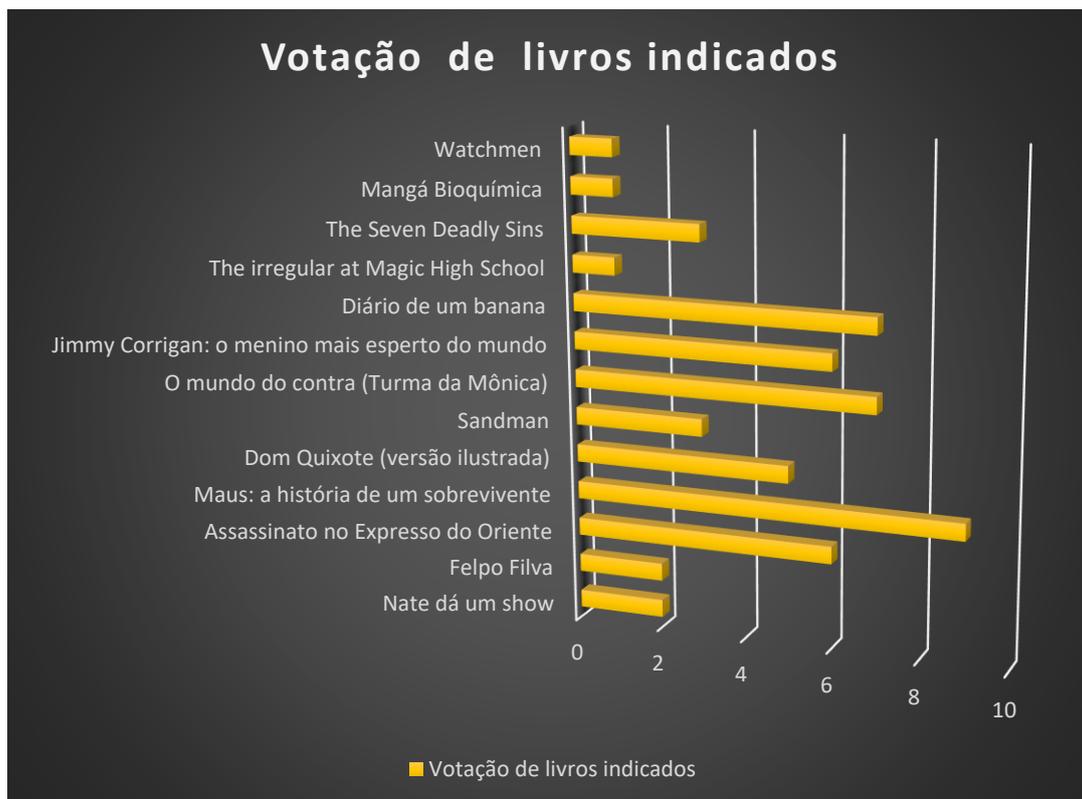
Em meu cotidiano, passei a enviar recortes de trechos de livros que estivéssemos lendo, editando ou reorganizando os arquivos, e ainda assim o diálogo entre as experiências individuais de leitura e minha mediação pouco se materializava. Talvez isso ocorresse porque a “presença” nos encontros síncronos, ainda que estimulada, não fosse considerada obrigatória. Os conflitos, dissensos, leituras outras e interação, característicos da sincronia, passaram a competir com a necessidade de mostrar-se presente mediante a entrega de atividades (por vezes, excessiva). Entendo também que as diferentes realidades dos alunos não permitiam ampla disponibilidade síncrona na plataforma, uma vez que simular o cronograma presencial é uma tarefa desafiadora (ainda que eu discorde de que tal simulação tenha sido a única saída).

Para as perspectivas pedagógicas da educação linguística e literária, perde-se muito quando o foco dos encontros está distanciado ou dissociado dos espaços de troca e interação. Permaneci, nos nove meses, a partir de abril de 2020, tentando dissimular o que estava proposto como prática avaliativa, com o fim de resgatar proximidade, percepções, releituras, em um espaço de aparente silêncio e fotos de perfil padronizadas: uma letra e um círculo perimetral.

No quarto bimestre, ainda em meio a contratempos, decidi deixar de lado a prioridade das tarefas, e reservei um dos horários de cada uma de minhas três turmas, na semana, para que lêssemos juntos ou conversássemos sobre algum trecho de um livro pré-selecionado. No processo de seleção das obras em questão, permiti que os estudantes escolhessem e votassem naquelas que pudessem melhor representar seus interesses, inspirado pelos direitos do leitor apresentados na obra de Daniel Pennac (1993). Indiquei alguns filtros para cada uma das turmas, levando em consideração (i) as competências e habilidades determinadas pelo Centro Paula Souza para cada uma das séries do Ensino Médio, assim como (ii) os tópicos que faziam parte daquilo que estivesse aparente no livro didático (autoria de Maruxo Junior, Faraco e Moura, 2018) para os próximos encontros.

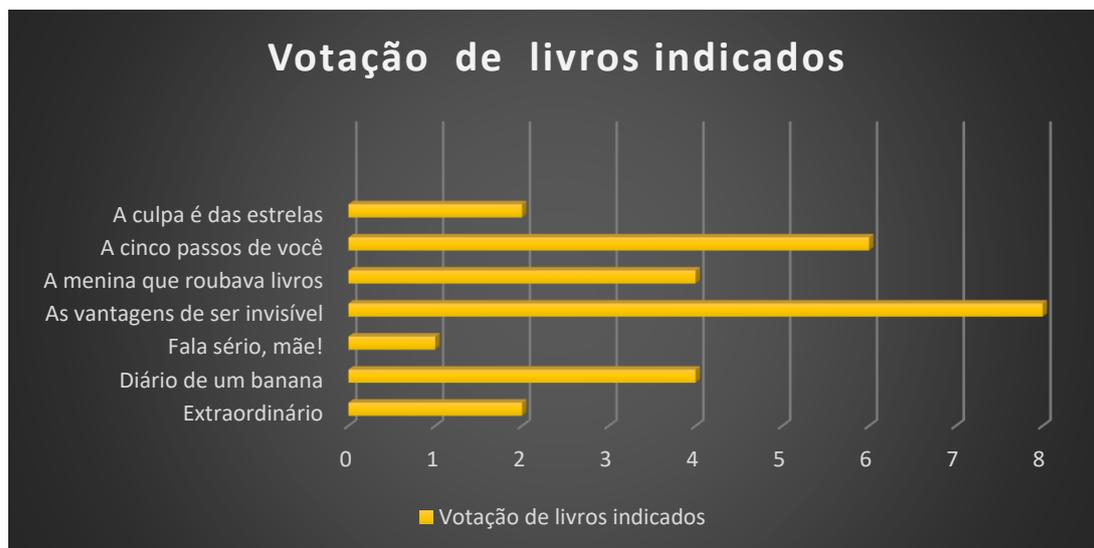
Sendo assim, para o primeiro ano, o recorte seria o de uma obra literária que se constituísse do diálogo entre o texto verbal e o imagético. Para o segundo ano, um livro que tratasse, de algum modo, da adolescência. Para o terceiro, alguma peça de teatro. Nessa primeira filtragem, cada um dos alunos indicaria um livro para ser votado posteriormente – individualmente, em uma resposta a um formulário. Alguns títulos se repetiram, e alguns dos indicados estavam muito distantes do recorte proposto. Excluí da lista final de votação as repetições e títulos que não faziam parte do recorte. Abaixo, seguem os gráficos (Gráfico 1, 2 e 3) dos resultados de votação de cada turma, considerando os títulos que permaneceram. No primeiro ano, lemos *Maus: a história de um sobrevivente*; no segundo ano, lemos *As vantagens de ser invisível*; no terceiro, *O Auto da Compadecida*.

Gráfico 1. Votação de livros indicados (1º ano)

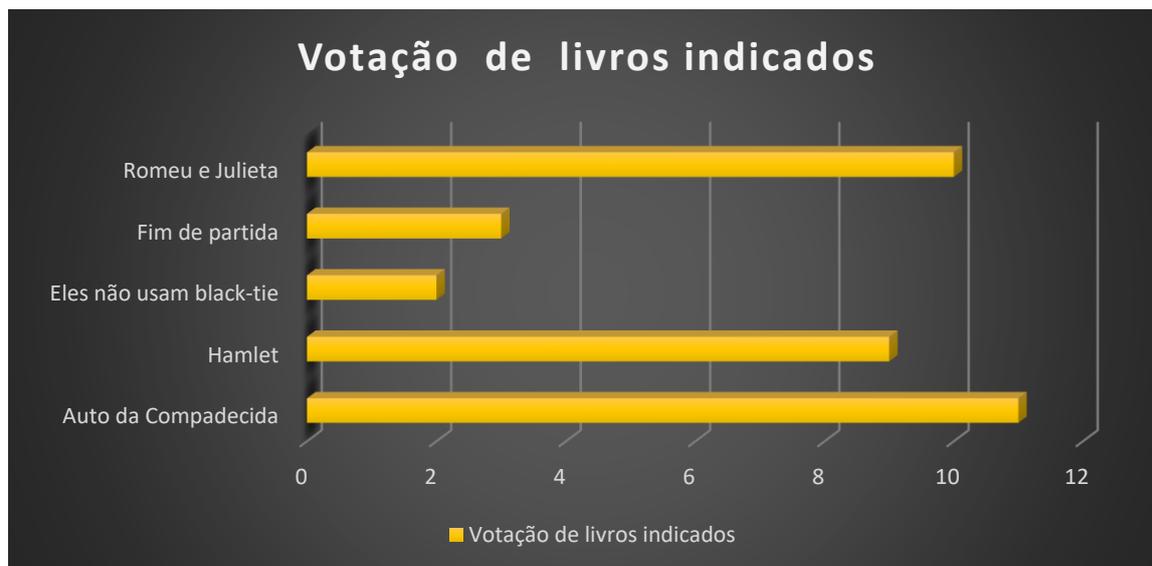


Fonte: Dados dos autores.

Gráfico 2. Votação de livros indicados (2º ano)



Fonte: Dados dos autores.

Gráfico 3. Votação de livros indicados (3º ano)

Fonte: Dados dos autores.

O gerenciamento dos encontros, dentro das possibilidades, também coube àquilo que cada turma entendia como mais confortável. Assim, ao longo do tempo, recebi indicativos dos estudantes de como gostariam que os encontros ocorressem. No primeiro ano, conversávamos mais livremente, trazendo para o debate aquilo que primeiro viesse à memória da leitura realizada dias antes. No segundo ano, gostávamos de lembrar fatos pontuais sobre as *cartas* da personagem principal, comentá-los, um a um. No terceiro ano, líamos o texto juntos, de forma síncrona: cada um dos(as) presentes se dividia entre as personagens das cenas do Auto da Compadecida. Permiti e pedi esse gerenciamento coletivo, pois entendia que os acordos ali realizados serviriam de estímulo à participação dos encontros síncronos – sendo a obrigatoriedade, ou mesmo a necessidade de uma tarefa ligada ao encontro, um elemento de segundo plano.

Embora eu entenda que aqui coubesse um aprofundamento quanto à pesquisa e a seleção dos livros pelos alunos, não irei me delongar nestas análises. O que me compete e, por outro lado, dialoga com os objetivos desta pesquisa são as possibilidades encaminhadas por uma prática pedagógica, no âmbito da educação literária, que propiciassem um elemento desnaturalizador nas relações e interações entre estudantes e professores no ensino remoto. É desse modo que me via nas palavras de Ángeles, uma das mediadoras relatantes do texto de Cecília Bajour (2012, p. 44):

Como mediadora, sinto que há algo entre a proposta de livros como esses e a gestão de um espaço e de um tempo em companhia de outros leitores, que, lentamente, vai estabelecendo a possibilidade de descobrir outras leituras, as dos leitores mais silenciosos: leituras não expressas em palavras, mas com gestos, sinais, olhares. Descobri-las a partir do lugar do mediador e poder, em alguns momentos, devolvê-las ao grupo talvez em palavras que as valorizem e lhes deem lugar em meio a todos.

O meu reconhecimento nesta narrativa se dava por dois motivos principais. Primeiro, porque fui capaz de perceber, no relato e em minha experiência, uma intencionalidade pedagógica: não esperava que os encontros tivessem um fim em si mesmos, nem mesmo tinha como objetivo construir, em meio aos estudantes, um ideal de leitor. Pelo contrário, foi justamente na oportunidade de múltiplas formas de leitura, inclusive da possibilidade de permanecer em silêncio – ou, ainda, não ler (PENNAC, 2014) – que acredito ter estimulado um público cativo nos encontros síncronos.

O segundo motivo justifica o desenvolvimento deste texto e de minhas narrativas enquanto condição de pesquisa, seja no âmbito acadêmico, seja por me reconhecer na condição de professor-pesquisador. Por estarmos vivendo em um espaço, por vezes, litigioso, entre escola e o espaço íntimo familiar (DI NAPOLI, 2020), tornou-se desafiador solicitar a participação síncrona através de vídeo e/ou áudio. Dentro do que era possível, mas não somente por estarmos em situação remota, via como pré-condição a pluralidade de leituras e leitores para que uma comunidade pudesse se estabelecer, uma vez que, como no relato destacado por Bajour (2012), os *gestos, sinais, olhares*, mais do que nunca, significavam. Uma mensagem no *chat* lida em voz alta pelo professor, voz sem vídeo, presença sem voz, perguntas no *Whatsapp* depois do encontro. A tarefa que coube a mim, nesse momento, era a de visualizar essa rede de sentidos e partir desta para construir os próximos planejamentos didáticos; pois, diferente da sala de aula presencial, onde temos a sensação de tudo ouvirmos e tudo vermos, no ambiente remoto é necessário que alguém (o(a) professor(a), geralmente) recrie redes, por ora, discretas ou imperceptíveis.

Assim, não somente propunha redesenhar essa(s) rede(s), muitas vezes vacilante(s), mas tratar de sua constituição e fortalecimento como um projeto de gestão institucional. Desse modo, cabe lembrar que em um momento anterior a esta proposta de leitura literária, já havia sinalizado outros interesses no que tange à discussão do espaço da biblioteca escolar. Estes interesses se materializaram através de um mapeamento que realizei com a turma do primeiro ano⁵, na tentativa de nos conscientizarmos das potencialidades desse espaço, reconhecendo, ao mesmo tempo, suas limitações. Nesse momento pudemos, dentre outras reflexões sobre uma biblioteca desejada, discutir práticas de leitura no espaço familiar. Abaixo, seguem alguns relatos que destaquei nesse mapeamento:

⁵ Aqui, decidi encaminhar a tarefa à turma do primeiro ano porque, como a ETEC de Vargem Grande do Sul oferta somente turmas de Ensino Médio, este grupo, em especial, teve pouquíssimo contato com a escola: cerca de seis semanas. Também é importante destacar que, durante as atividades remotas, existia, na Plataforma *Teams*, um espaço dedicado às ações da biblioteca, ainda que, ao longo do tempo, suas ações tenham se limitado a publicações esparsas, não permitindo, inclusive, espaços públicos de interação por meio de comentários.

Quadro 1. Relatos de estudantes sobre práticas de leitura em contextos familiares

RELATO 1 ⁶
Eu gostei de fazer essa entrevista, pois consegui compreender melhor sobre a leitura em voz alta, que muitas pessoas sentem vergonha, eu também tenho vergonha de ler em voz alta. Ouvir a leitura de um texto em voz alta também é bom pois conseguimos imaginar de uma forma diferente do que se fossemos ler em voz baixa para nós mesmos, e como cada pessoa tem um jeito de ler podemos imaginar de um jeito com uma pessoa lendo e de outro jeito com outra pessoa lendo.
RELATO 2
Quando comecei a minha entrevista eu achava que o entrevistado já tinha ouvido várias vezes pessoas lerem para ele, entretanto fiquei surpresa ao saber que só na sua época de estudante alguém veio a ler para ele: “Eu só ouvi pessoas lendo para mim na escola, depois disso ninguém nunca mais leu, e eu lembro que a minha professora dava muita atenção para as vírgulas e pontos, e eu gosto disso”; no meu diário eu escrevi que o entrevistado lia bastante crônicas. Após conversar um pouco com ele descobri que ele lia bastante, e também era uma pessoa que adorava crônicas, e isso foi algo que eu realmente me surpreendi, não é muito normal achar uma pessoa que lê crônicas.

Fonte: Dados dos autores

A experiência da entrevista com indivíduos *de fora* das relações escolares mais diretas, como é o caso dos colegas de turma, tinha a intenção de provocar estranhamentos na percepção de si mesmo como leitores. Assim, destaca-se o relato 2, em que o entrevistado diz que “só ouvi[u] pessoas lendo para [ele] na escola, depois disso ninguém nunca mais leu”. Como principal agência de letramento, a escola elege a leitura como um dos seus elementos principais. Ao que parece, por outro lado, não é recuperada, na vida e como consciência cultural, o entendimento de que a leitura e, portanto, a literatura, são práticas sociais para além de escolarizadas. Causa surpresa, ao aluno entrevistador, o fato de seu familiar ler, tal como o fato deste dizer-se leitor de crônicas.

Estes contrapontos e reflexões eram possíveis e, principalmente, recomendáveis, pois, de todo modo, a escola já estava *dentro* de casa. Assim, no sentido de tornar essa sobreposição menos conflituosa, relações familiares e leitura em voz alta poderiam estimular encontros síncronos quando há indisponibilidade de que este se estabeleça entre professores e alunas(os). É certo que o interesse pelas práticas de leitura do outro trata-se de uma orientação que extrapola a experiência do ensino remoto, e, nesse sentido, fazem parte de um movimento estratégico que pode culminar na formação de uma comunidade de leitores (COSSON, 2014). Consideramos, assim, ser estimulado que as distintas características do espaço-tempo da casa e da escola pudessem se alinhar de modo a permitir um encontro de/pela literatura, ainda que este não ocorresse necessariamente por meio do docente (dados os desafios de conexão e disponibilidade síncrona de ambos).

⁶ Os relatos são individuais e foram transcritos na íntegra, sem alterações de conteúdo.

Nesse movimento de destacar fios soltos, cabe ao professor provocar estranhamentos, em seus movimentos pedagógicos, da mesma forma que faz a literatura em sua linguagem. Pergunta a(o) professor(a), mas principalmente convida a turma a dizer: *quem é leitor? Quem se diz leitor? Quem é/se diz leitor de literatura? Quem é leitor de crônicas (ou outros gêneros literários)?*, ou ainda, de descrever e avaliar o que conta como experiência de leitura: o silêncio, a troca, a leitura em voz alta, os distintos espaços: a casa, o espaço íntimo, a escola, a biblioteca, a praça pública, etc. Nesse movimento intencional de convidar a falar, da mesma forma que constituímos encontros propícios para ouvir alguém que nos lê algo, recupera-se a intenção de desnaturalizar uma característica comum de aulas de literatura quando esta se mostra mais disciplinar e menos uma prática cultural.

Para o relato em que só se ouve alguém ler na escola, leitura e literatura parecem ser somente atividades escolares. Em que medida, assim, o contexto remoto reafirma que tais encontros e comunidades permanecessem no espaço prescrito do que é “escolar”, permanecendo na tela e nas intermitências da conexão digital? De modo contrário, a intencionalidade pedagógica deste movimento se aproxima mais daquilo que a prática de leitura literária pode propiciar, no sentido da formação de comunidades de leitores do que insistir na manutenção do cronograma curricular do calendário de aulas presenciais. Entendia-se, assim, que a decisão alternativa ao cronograma presencial espelhado buscava estranhar o encaixe exigido para a gestão do tempo escolar em relação ao tempo da casa, os quais permaneciam em disputa. Desse modo, ainda que os estudantes, sozinhos ou em grupo, não estivessem lendo uma obra em situação síncrona, poderiam, caso decidissem, ler com outras pessoas próximas, ao tornarem-se cientes que a leitura e a literatura são práticas sociais que extravasam o contexto da escola.

Este grupo foi convidado a refletir sobre as práticas de leitura para além da silenciosa, a partir de trechos de livros literários, sendo um deles “Vamos comprar um poeta” de Afonso Cruz. Não por acaso, a referida obra discute o papel e a potência da literatura, da poesia, por meio de uma ficção orientada em uma espécie de sociedade distópica, centrada em um núcleo familiar, no qual a poesia era considerada “inútil”. A narrativa se desenvolve, então, a partir de uma relação estabelecida entre o poeta (comprado, como se fosse mesmo um objeto) e os familiares. Passam, os moradores da casa, a ser constantemente interpelados pelo poeta através de versos em seu dia a dia, os quais eram verbalizados ou escritos em cantos da casa. Em princípio, não eram nem mesmo capazes de compreender o que diziam mas, ao longo do tempo, com o convívio, são todos transformados por essas reflexões poéticas.

Assim, apropriando-se da narrativa de Afonso Cruz, os alunos compartilharam um momento de leitura entre eles mesmos e seus familiares, contribuindo no desenvolvimento de uma comunidade a partir do reconhecimento dos hábitos de leitura uns dos outros. Foi assim que me vi, como docente, expandindo o espaço dito escolar, já reterritorializado pelo ensino remoto. Perguntava e os questionava, em atividades como essa, sobre o como e o porquê da leitura (literária), perpassando esse diálogo pelas práticas individuais de leitura que traziam consigo e pelo espaço da biblioteca escolar, revozeando a relação entre espaço público e privado, política e democracia:

Uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações da cultura e da arte. E para que as bibliotecas se assumam como tais espaços, elas devem conceber suas funções e seus serviços para esses fins. É preciso que as bibliotecas se comprometam com um objetivo político, social e cultural muito claro a partir do qual formulem seus planos de trabalho e sua programação de atividades (CASTRILLÓN, 2011, p. 25-26).

Na próxima seção continuaremos a tratar das práticas de leitura literária para além dos encontros síncronos, com um destaque para o conto “O espelho”, de Machado de Assis.

1.2 Expandir-se no espaço íntimo em meio à experiência de leitura literária

Neste segundo momento do texto, ainda recuperando a experiência formativa do curso “Literatura na escola”, me senti instigado a recuperar o sentido de literatura como direito de que trata Antonio Candido (1995), bem como de tratar o engajamento na leitura literária como não sendo uma mera experiência de fruição “e nada mais” (BAJOUR, 2012). Assim, entendo que o esforço conjunto de gestão, professores e escola em propor e constituir uma comunidade de leitores trata-se de uma realização a longo prazo, a qual deve ser mantida e transformada com o ingresso de novas turmas ao passar dos anos. Não seria diferente dizer, portanto, que a formação de uma comunidade de leitores, um dos pontos de partida que consideramos principais na construção da identidade escolar, perpassa relações inter e transdisciplinares.

Mais uma vez em menção a Alberto Manguel (2017; 2018), destaco o sentido da leitura como um *ato de poder*. O autor indica, em sua argumentação em torno desse enunciado, que a sociedade como estrutura regimenta variadas formas de poder ao distanciar a leitura dos sujeitos: (i) seja por impedir que pessoas aprendam a ler ou que creiam que a leitura é elitista; (ii) que se trata de uma prática comum a determinados grupos somente, como mulheres ou intelectuais, por exemplo; ou, ainda, (iii) quando se diz que a leitura é apenas uma forma de entretenimento, e, portanto, consiste em algo supérfluo ou superficial. É do desejo desse modelo de sociedade que se conservem determinados paradigmas e relações de poder, de modo que a organização vigente não seja ameaçada. Em um sistema distinto, fazer circular textos, leituras e leitores trata-se de viabilizar espaços e relações nas quais o mundo pode vir a ser constantemente reinterpretado.

A proximidade entre a leitura e as camadas populares da sociedade não é, sabemos, antiga, mas muito pelo contrário; até pouquíssimo tempo em nossa história, o acesso à linguagem escrita era totalmente limitado. No entanto, a literatura não se restringe à linguagem escrita, apesar de ter hoje sua grande expressão e reconhecimento a partir dessa modalidade. Ao tentar recuperar o seu caráter oral, busca-se estreitar, portanto, as relações entre o texto e boa parte da sociedade, historicamente apartados. Pretende-se sublinhar, assim, na relação entre literatura oral e escrita, a interdependência entre a língua que se escreve e a língua que se fala.

Esse distanciamento é não só injusto como limitante, uma vez que seu caráter popular e seu fluxo seguem atravessando séculos a fio e nos trazem uma série de questões interessantes acerca da própria formação e transformação dos gêneros literários, como a origem do romance, por exemplo.

A origem da palavra, nos relembra Konder (2005), vem do advérbio latino *romanice*, referente, na Idade Média, ao dialeto dos iletrados, que não falavam e muito menos escreviam em latim, a língua da intelectualidade da época. *Romanice* não era uma língua escrita, mas estritamente oral e “compreende-se, então, que tenha surgido para um público ‘popular’, marcado pela presença de peregrinos e mulheres, uma literatura oral” (KONDER, 2005, p. 24). Os ditos romances medievais eram, então, lidos e declamados e conseqüentemente, compostos de versos que contribuíssem na memorização e nos efeitos sonoros, muito diferente do que concebemos hoje em dia como romance.

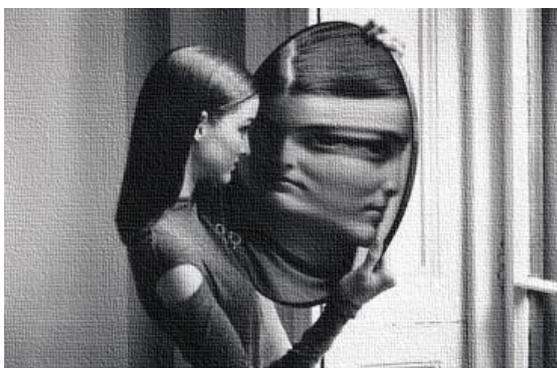
Entende-se assim, que há uma dupla recuperação da oralidade ao longo do processo pedagógico até então narrado. Ou seja, não só a partir do seu caráter intrínseco à literatura escrita desde sua gênese (lembremos das declamações públicas das epopeias), como também pela participação na história da formação de um dos mais importantes gêneros literários da modernidade. Quando o professor propõe a oralização de textos literários, há uma tentativa de estimular a correlação, por vezes não tão evidente, entre as modalidades escrita e falada. Passo agora, portanto, ao segundo relato, aqui encaminhado como proposta didática.

Na esteira da historiografia organizadora do currículo das aulas de literatura, seguíamos, nos encontros do segundo ano, perpassando pela estética realista. Imaginava que seria (mais) possível e (mais) viável apostar em textos menores, no sentido da quantidade de páginas, como é o caso dos contos machadianos, para que eu pudesse acompanhar, de maneira mais próxima a leitura literária dos estudantes desta turma. Assim, apesar de citar e falar sobre os romances de Machado – amplamente mencionados em livros didáticos nos tópicos da escola realista no Brasil – indiquei como leitura o conto “O espelho” (da obra “Papéis Avulsos”).

Aqui, nos interessa apresentar, como proposta didática, o que pretendeu-se mobilizar naquela turma, antes que o contato com o conto, de fato, ocorresse. Trata-se, portanto, de uma atividade de pré-leitura. Para isso, foram selecionadas cinco imagens que, de alguma forma, apresentassem um conflito entre o espelho e um objeto/sujeito à frente dele, sendo refletido. A partir de um formulário *online*, foi pedido aos alunos que classificassem as imagens em uma escala numérica, considerando uma avaliação de 0 a 10, destacando quais delas chamavam mais sua atenção. O contato inicial com as imagens serviria como uma introdução à atividade de produção escrita. No quadro abaixo (Quadro 2), as imagens indicadas à turma.

Quadro 2. Imagens selecionadas na atividade de pré-leitura

Figura (a)



Fonte: <https://bit.ly/3w5eCT5>. Acesso em 25 set. 2020.

Figura (b)



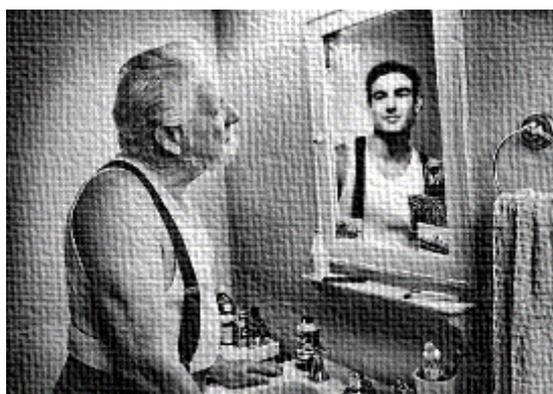
Fonte: <https://bit.ly/3w2tcuF>. Acesso em 25 set. 2020.

Figura (c)



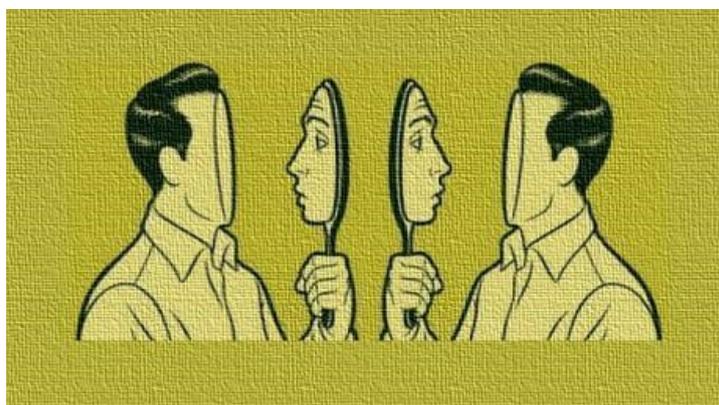
Fonte: <https://bit.ly/3w2tcuF>. Acesso em 25 set. 2020.

Figura (d)



Fonte: <https://bit.ly/3fmGFri>. Acesso em 25 set. 2020.

Figura (e)



Fonte: <https://bit.ly/3u5yinN>. Acesso em 25 set. 2020.

Após este primeiro exercício, os estudantes do 2º ano foram convidados à leitura de dois enunciados. Seguem:

1. Agora, repita o que você viu nas imagens: olhe-se no espelho. Depois, tente escrever, em algumas linhas, qual é a sensação que você tem quando se vê no espelho.
2. À medida que o dia passar, repita a ação de olhar-se no espelho. Faça isso em diferentes momentos: quando sentir alegria, tristeza, raiva, ansiedade, etc, tentando perceber se a sua resposta, do primeiro momento, muda. Ou seja, se quando um sentimento surge, sua percepção de si mesmo, no espelho, também muda. Por fim, junte todas essas impressões e escreva um pequeno relato sobre a sua experiência.

Ainda que, no rol de avaliações, a entrega de tarefas constituísse parte da nota do bimestre, a intenção, nesse momento, era a de encorajar a construção de uma narrativa pessoal, frisando que não haveria, assim, uma *resposta certa*. Considerando as duas questões, os alunos produziram um conjunto de 60 respostas.

Quadro 3. Relatos produzidos a partir de uma atividade de pré-leitura de “O espelho”

RELATO 1
A única coisa que eu vejo quando eu me olho no espelho é uma mulher insuficiente, confusa, que se julga demais pela aparência. Não me sinto bonita muitas das vezes. Somente quando eu faço alguma maquiagem, ou um delineado, algo do tipo, consigo me ver bem mais bonita, me sinto perfeita nesse momento. Agora o meu "eu", no natural, estou aprendendo a aceitar. É difícil se comparar com as pessoas, e também ver o corpo delas e o nosso, mas cada uma é de um jeito, cada uma foi criada assim. Todas elas são perfeitas, lindas e suficientes. Espero muito um dia poder me olhar no espelho mais vezes e dizer isso a mim mesma.
RELATO 2
Esta experiência é uma das mais sensacionais demonstrações de que o nosso corpo é a maior fonte de arte que poderíamos ter por perto. Em cada momento quando estava mais nervoso, ou ansioso, as expressões, rigidez facial, o formato dos lábios, a profundidade do olhar, tudo mudava. Isso só nos mostra que temos muito o que aprender sobre nós mesmos. Foi uma experiência totalmente diferente sentir como uma emoção do momento faz toda a diferença em como me vejo. No começo não achei que teria importância me olhar no espelho, ficava com receio. Mas agora vejo como foi interessante esse exercício.

Fonte: Dados dos autores.

Antes de discutir possíveis resultados dessa intervenção pedagógica, consideramos relevante destacar que os relatos apresentados são densos e oferecem linhas outras de análise para serem melhor abordadas em outros textos ou pesquisas futuras. Temos consciência de que, no contato com narrativas pessoais, muitos sentidos são construídos, indiciados e, a partir destes, discussões de várias ordens podem ser empreendidas. Aqui, por outro lado, iremos nos despir dessa responsabilidade e ater-nos aos objetivos deste texto.

A proposta buscava, de todo modo, estabelecer um diálogo com uma das principais discussões levantadas pelo conto, de que temos “duas almas, uma que olha de dentro pra fora, outra que olha de fora pra dentro”, sendo a alma exterior um corpo qualquer que reverbere em si mesmo:

A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. (ASSIS, 2008, p. 106)

Além de uma das principais discussões levantadas pelo conto, o conceito de *reflexão* é também um dos mais fundamentais para o romantismo alemão⁷, esse que se constituiu como base para algumas das correntes teóricas e escolas literárias do século XX, que consideravam o objeto como sendo também (parte do) sujeito. Nesse sentido, ao estranhar o objeto (aqui posto como sendo um livro, uma pessoa, ou qualquer outro tipo de matéria), estranhamos a nós mesmos, bem como ao identificarmos algo, nos alinhando a algo ou alguém, descobrimos uma nova parte do que nos constitui, nos transformando, portanto, constantemente. Trata-se de uma forma de nos integrarmos ao meio ao qual fazemos parte, de forma mais ativa e consciente das ressonâncias que promovemos e a que estamos predispostos.

Nesse sentido, a intenção com cada uma das propostas foi a de estimular conexões alternativas na relação professor-estudante que, embora não fizessem, necessariamente, ligar câmeras e áudio, pudessem convidar cada uma das turmas para um encontro síncrono, o qual não servisse como pretexto para uma tarefa obrigatória. Por exemplo, na prática anterior, entendemos que ao lhes oferecer a oportunidade de participar mais ativamente da escolha de um livro literário a ser lido, os estudantes poderiam perceber a si mesmos como mais autônomos nesse processo. Claro que também cabe avaliar, de forma mais apurada, a origem das escolhas que fizeram. Por outro lado, há uma negociação de sentidos do que é (e do que pode vir a ser) a sala de aula de literatura ali apresentada e construída.

Ademais, seria ingenuidade dizer que práticas pedagógicas não prescindam de avaliação. Embora este termo possa, em algumas situações, estar ligado a um sentido punitivo, ou um modo de reconhecer *déficits*, o que estava em jogo, neste contexto de ensino-aprendizagem, é a oportunidade de ampliar o que pode ser considerado como avaliação nos termos institucionais. Ou seja, equivaleria a como produzir espaços e oportunidades para avaliar menos pretensamente neutras e, por outro lado, engajar-se na compreensão das múltiplas realidades às quais cada um dos estudantes vive e nos oferece. Isso significa dizer que ao repensar a prática aqui narrada, não pretendemos substituir um espaço por outro (presencial e remoto), ou uma tarefa por outra, mas sim procurar permanecer cientes de que uma única oportunidade (ou um único modelo) de avaliação não seria o suficiente; da mesma forma, não

⁷ Nos referimos ao que se conhece como primeiro romantismo alemão, tendo como principal teórico Friedrich Schlegel (1772 – 1829).

seria possível confiar que o simples fato de nos apartarmos de tarefas que não produzissem, em seu fim, uma *nota*, fosse a melhor opção.

Ademais, quisera lembrarmos que, a linguagem, mesmo no silêncio das câmeras, não esteve *em isolamento*. É assim, portanto, que argumentamos no sentido de que práticas pedagógicas comprometidas com a educação linguística e literária deveriam estabelecer-se em meio a um projeto interdisciplinar de gestão escolar, principalmente quando a intencionalidade se volta para a constituição de comunidade de leitores e, potencialmente, de indivíduos autônomos, críticos e cientes do seu papel no mundo (MANGUEL, 2018). Trata-se, assim, de um exercício de escuta como compromisso com o outro (e consigo mesmo), portanto ético e político (FREIRE, 2015), que se dá tanto de formas explícitas quanto pelas entrelinhas:

Assim, a autora retoma a metáfora “ouvir nas entrelinhas” como uma releitura ao ato de levantar a cabeça enquanto lê – ato, ao mesmo tempo, desrespeitoso e apaixonado que se dá na leitura literária – para marcar a relação que apercebe entre ler e escutar, seja no momento íntimo, seja na arena coletiva, quando o ato de levantar a cabeça é também parte do processo de mediação (BAJOUR, 2012, p. 21-22).

Nos círculos de leitura propostos (TRUJILLO; PINTO, 2020; COSSON, 2014), o que se torna intencional e objetivo principal é o desejo por estabelecer territórios em que a escuta e as vivências se materializem – atitudes aqui entendidas como indissociáveis das práticas de leitura. É desse modo, portanto, que os relatos 1 e 2 ganham a cena (Quadro 3), dado que a prática pedagógica de mediação do texto literário propõe ouvir e considerar múltiplas interpretações, assim como validar experiências anteriores dos alunos as quais se relacionam com os diferentes contextos familiares em períodos de isolamento.

Por fim, entendemos que o trabalho com o texto literário, por um lado, irá considerar um diálogo com (re)leituras acadêmicas e suas questões historiográficas. Entretanto, a experiência com “O espelho” não irá cindir-se da experiência individual, nos círculos de leitura. Desse modo, dialogamos com Bajour (2012) ao distanciar-se da expectativa, no processo de avaliação, do reconhecimento da *verdadeira leitura*, e procuramos tatear outras vias para além daquelas já amplamente construídas pelo que é considerado canônico:

Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura, esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós. Não se trata então de uma agregação aleatória, que pode ocorrer ou não, e que costuma ser interpretada como a “verdadeira” leitura, aquela que se dá quando os olhos percorrem as linhas e as imagens ou quando os ouvidos estão atentos para a oralização de um texto por meio de uma leitura em voz alta. Falar dos textos é voltar a lê-los. (BAJOUR, 2012, p. 25)

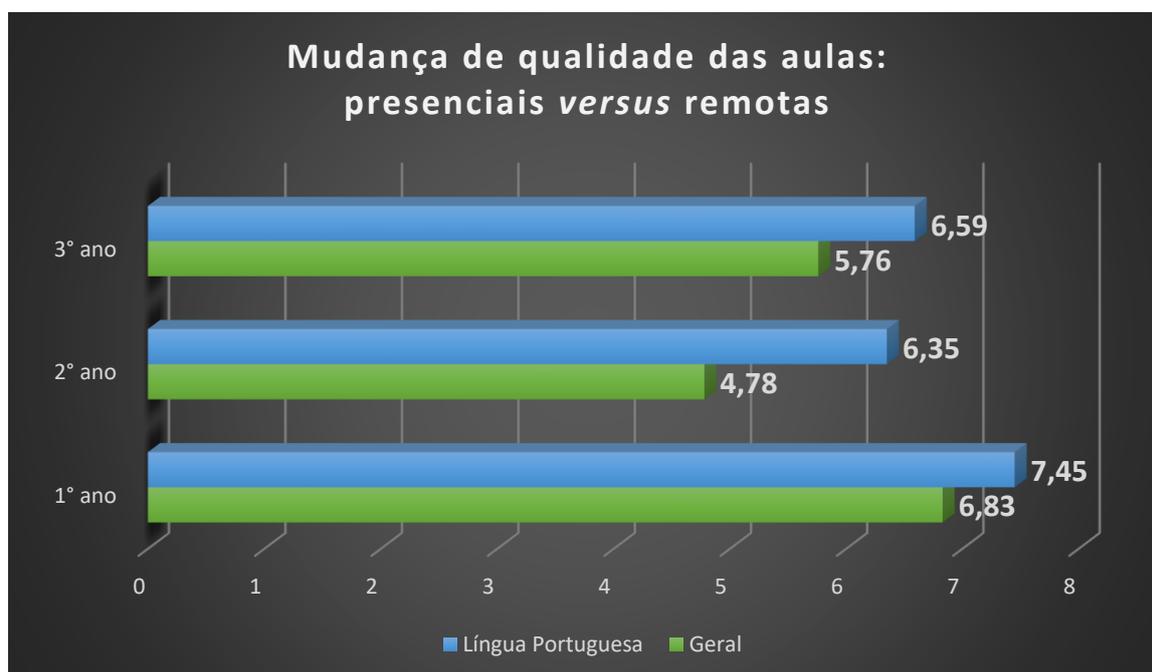
Assim, na intenção de cocriar com os estudantes possíveis horizontalidades, acreditamos que poderemos reconhecer e melhor negociar relações de poder no que tange às diferentes práticas de leitura. “Falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 23). Afonso Cruz, em “Jalan jalan: uma leitura de mundo”, comenta sobre a pertinência de substituímos a

expressão *era uma vez* por *era uma voz*, uma vez que toda narrativa que lemos ou ouvimos guarda em si uma personalidade. Essa dimensão pode ser também observada no processo pedagógico, uma vez que é intrínseca às relações construídas na escola.

2 Aperceber-se das práticas pedagógicas pelo olhar dos estudantes: ouvindo nas entrelinhas

De modo a retomar as práticas pedagógicas narradas nas seções anteriores, apresentaremos alguns indícios de que ouvir nas entrelinhas e estimular uma participação ampliada dos estudantes pode oferecer resultados significativos em suas experiências escolarizantes em contexto remoto. Por meio de um formulário compartilhado com as três turmas de Ensino Médio, foco deste texto, procuramos compreender em que medida as interações e encontros síncronos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas apresentaram-se como significativos. No Gráfico 4, por exemplo, foi pedido que avaliassem a experiência do ensino remoto de modo geral e, de modo específico, nas aulas de Língua Portuguesa.

Gráfico 4. Mudança de qualidade das aulas: presenciais *versus* remotas



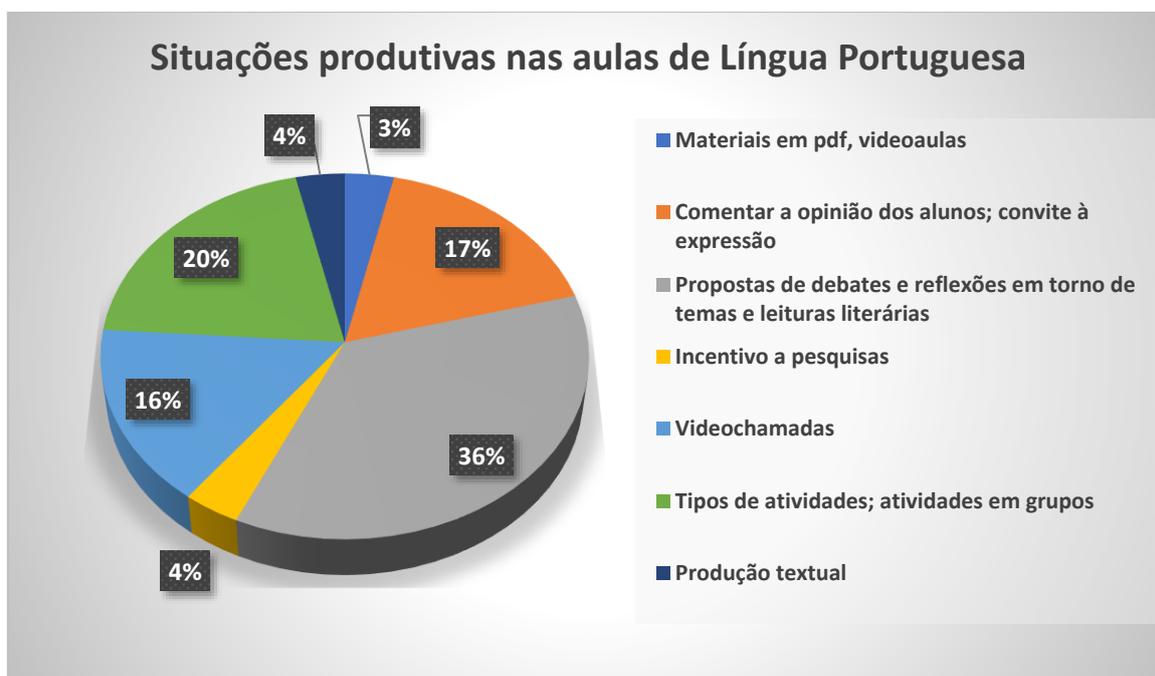
Fonte: Dados dos autores.

Cabe destacar que o formulário encaminhado aos alunos, embora tivesse como foco uma avaliação geral do ano de 2020, pode oferecer indicativos a respeito das práticas pedagógicas aqui narradas, uma vez que estas fazem parte de um posicionamento constante ao longo do período letivo (SANTOS, 2020). Por meio de uma escala que se inicia em zero e finaliza-se em

10, os estudantes indicaram, em cada uma das três turmas, valores superiores para as interações em Língua Portuguesa, com destaque para a turma do 2º ano, em que a avaliação se estabeleceu como 32% maior do que a média geral do quadro de disciplinas. Ao todo, foram obtidas 64 respostas.

Um segundo resultado significativo trata-se de uma das perguntas do formulário em que foi solicitado aos estudantes que citassem, de forma aberta, situações produtivas nas aulas de Língua Portuguesa. Seleccionamos, mais uma vez, as 64 respostas e as categorizamos em itens semelhantes. Contendo um terço das respostas, a categoria “propostas de debate e reflexões em torno de temas e leituras literárias” mostra-se relevante, dado que pode ser relacionada diretamente às práticas pedagógicas que analisamos ao longo deste texto. Além disso, considerar as vozes dos estudantes, tornou-se, na visão destes, uma situação produtiva nos encontros e demais interações (17%).

Gráfico 5. Situações produtivas nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Dados dos autores.

As interações, assim marcadas, também podem ser mapeadas por meio dos tipos de atividades solicitadas (20%), além do fato de que muitas delas consideravam a interação coletiva (atividades em grupos, 20%). É por meio dessas indicações que as situações aqui destacadas recuperam um processo dialógico em que não somente a escuta se materializa na escuta do outro, mas também na escuta de si:

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse

ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos relevar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. (BAJOUR, 2012, p. 25)

Nos espaços privilegiados para que os estudantes ouvissem os outros e a si mesmos, as videochamadas (16%), procurava-se instigar instâncias menos burocráticas e mais permissivas para microfones e câmeras abertas. Diferente de muitos colegas de outras instituições, ou dos tantos relatos aos quais tivemos acesso, o desafio, nesta experiência, foi o de oferecer situações em a participação ampliada dos estudantes se tornasse condição essencial para a realização de encontros síncronos, principalmente quando os círculos de leitura estivessem presentes nos planejamentos daquela aula. É assim que, como Bajour (2012), recuperamos a ideia de que o regresso aos textos [literários] por meio da conversa sempre traz algo novo” (p. 26).

Nossa intenção, portanto, ao apresentar estes dados, era o de expandir as análises das práticas pedagógicas ao considerar a avaliação (ou, ainda, validação) dos estudantes perante as aulas de Língua Portuguesa e Literaturas no ensino remoto. Da mesma forma, procuramos evidenciar alguns indícios de que alternativas pedagógicas aqui apresentadas foram reconhecidas como mais significativas por parte dos estudantes.

Considerações finais

Nesta última seção procuramos retomar os objetivos que motivaram a produção deste artigo. Como indicado, no início, a intenção foi descrever e analisar duas práticas pedagógicas direcionadas a duas turmas do Ensino Médio da Etec-Vargem Grande do Sul. Por meio destas, procuramos recuperar discussões teóricas esmiuçadas em Cosson (2014), Bajour (2012) e Castrillón (2011), ocupando-nos de desnaturalizar indicativos institucionais para as interações em sala de aula do ensino remoto do ano de 2020.

Não nos coube, neste texto, oferecer receitas, nem mesmo pressentir que as atitudes perante as condições do ensino remoto aqui relatadas foram mais bem sucedidas do que a de outros docentes. No entanto, acreditamos que o compromisso em produzir planejamentos inter/transdisciplinares, neste e em outros momentos, pode oferecer melhores oportunidades e, do mesmo modo, permitir um engajamento mais autônomo dos estudantes em suas distintas possibilidades. Ademais, ainda que o recorte, aqui, seja o de aulas da disciplina de Língua Portuguesa e Literaturas, entendemos que as práticas pedagógicas descritas podem tornar-se mais abrangentes e mais significativas se o foco institucional for o de construir colaborativamente oportunidades de aprendizagem interdisciplinares, sendo a “leitura” (literária ou não) tratada como um projeto de gestão escolar.

Nas palavras de Krenak (2019), reiteramos que “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (p. 26-27). Em seu texto, espaço de lucidez ética e política, o autor oferece indícios para adiar o fim

do mundo. Neste artigo, em inspiração à suas provocações, nossa intenção é a de manter-nos atentos às entrelinhas da prática e formação docente, contínua e inacabada, imaginando um contexto (remoto ou não) em que a escuta seja uma atitude política nos espaços educativos (Freire, 2015) – e que nos propomos a verdadeiramente aprender com ela. E, sempre possível, recriar e reiterar a relevância das presencialidades em nossos contextos de atuação docente.

Entendemos, assim, que a atuação docente perante o ensino remoto não é um efeito ligado somente às dadas circunstâncias, mas refere-se intimamente ao processo formativo como um todo. Bem como a prática docente, o conhecimento é também um contínuo resultado de um processo inacabado:

O conhecimento é uma forma de dissecação, de abrir as entranhas das coisas, de puxar cortinas para o lado, de despir o mundo. O questionamento e a sabedoria são o acto de espreitar debaixo da cama e, com isso, desvanecer os mais tenazes monstros. À medida que vamos olhando para o escuro, iluminá-lo. (CRUZ, 2017, p. 305)

Trata-se, assim, de incorporar às formulações reflexivas a consciência de que o que conhecimento está não só no que já se foi, mas especialmente no que ainda vai crescer, a partir da semente – em princípio o resto do fruto – e, sobretudo, no movimento que fazemos ao jogá-la na terra. Esta pequena parábola trazida por Andronikos em “Jalan jalan” nos lembra da nossa constante falta de paciência e anseio imediatista com o conhecimento, que, muitas vezes, o fixa na ordem do ato e não o percebe como processo, processo esse no qual a nossa participação é ativa. Essa associação pode ser feita também com a história de Cronos, ou Saturno, este que devora ao mesmo tempo que gera – o deus do tempo que é também, curiosamente, o deus da agricultura, conhecido como o grande ceifador.

Podemos, portanto, pensar que mesmo em um contexto, à primeira vista, desfavorável à personalidade, é possível nos valermos da leitura literária tanto como acesso quanto estímulo às esferas íntimas dos sujeitos em questão. Assim, pensamos que o ensino remoto oferece alternativas mobilizadas por incessantes contradições, estas que movimentam e caracterizam a complexidade do mundo. Conhecê-las cada vez mais não nos permitirá conhecer o mundo em sua totalidade, mas nos aproxima de uma maior compreensão de seu funcionamento e, simultaneamente, do nosso próprio.

É preciso, assim, destacar e dissecar as entrelinhas desse processo, cavá-lo até onde for possível. Pois apesar de serem processos em princípio mais tortuosos e trabalhosos, que nos afastam do que conseguimos ver de imediato, nos ensinam sobre o tatear e lidar com o ainda desconhecido, o que é novo.

A profundidade é-nos muitas vezes repelente: as entranhas, os corpos abertos, os buracos, os abismos, os poços, a escuridão, o sangue. E quando entramos dentro da intimidade de uma casa ou de uma alma que nos assustamos verdadeiramente. (...) A densidade é, por definição, algo invisível, escondido e que não suporta a luz, ou, o que é mais dramático, a revelação. A sua natureza é essencialmente misteriosa. (CRUZ, 2017, p. 335)

Ao nos afastarmos, nem que temporariamente, do que já nos é conhecido, não só descobrimos outro espaço, como também nos permitirmos olhar com lentes diferentes o que já conhecíamos. Pela ausência é também possível nos fazermos presentes. Assim, ao tratarmos a prática pedagógica como um processo, ampliamos nosso conhecimento das partes que o constituem, o que contribui diretamente no trato de uma situação de um todo que é urgente e emergencial. Para tanto, nos valem das lentes concedidas pela literatura.

Financiamento

Daniel dos Santos agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa.

Referências

- ASSIS, M. *Papéis Avulsos*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BENJAMIN, W. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. Trad. de Márcio Seligmann-SILVA. São Paulo: Editora Iluminuras, 2020.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e de escrever*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CHBOSKY, S. *As vantagens de ser invisível*. Trad. de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2007.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRUZ, A. *Jalan jalan: uma leitura do mundo*. Lisboa: Penguin Random House, 2017.
- CRUZ, A. *Vamos comprar um poeta*. Porto Alegre: Editora Dublinense, 2019.
- DI NAPOLI, P. N. Convivência virtualizada entre escolar e lar em tempos de pandemia: uma reflexão socioeducativa. *Olhar de professor*, v. 23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15510.209209225352.0521>. Acesso em 7 de agosto de 2021.
- ENDRUWEIT, M. *Lendo os Clássicos em Voz Alta*. Salão de Extensão (20, 2019: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/215716>. Acesso em 5 de agosto de 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- KONDER, L. *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. Boitempo: São Paulo, 2005.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LINHA D'ÁGUA

MANGUEL, A. *O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

MANGUEL, A. Ler é um ato de poder, 2018. 1 vídeo (5 min.). Publicado pelo canal *Fronteiras do Pensamento*. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XHBIAntmnh8>. Acesso em: 24 mar. 2021.

MARUXO JUNIOR, J. H.; FARACO, C. E.; MOURA, F. M. *Linguagem e Interação* [3 volumes]. 3ªed. São Paulo: Editora Ática, 2016. Disponíveis em: <https://www.edocente.com.br/pnld/2018/obra/lingua-portuguesa-linguagem-e-interacao/>. Acesso em 24 mar. 2021.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. *Blog da Parábola Editorial*, 2020. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/sobre-tecnologias-e-educacao>. Acesso em 18 de março de 2021.

SANTOS, D. Prática docente em Língua Portuguesa no ensino médio: desafios, experimentações e o cotidiano das câmeras fechadas. *H2D | Revista de Humanidades Digitais*, 2(2), 2021. DOI: <https://doi.org/10.21814/h2d.2894>.

SCHLEGEL, F. *Conversa sobre poesia e outros fragmentos*. Trad. de Victor-Pierre Stirnimann. São Paulo: Editora Iluminuras, 1994.

SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2018.

TRUJILLO, C. S. A.; PINTO, N. S. A roda literária como uma proposta para a formação de leitores literários no projeto de extensão “Fragata: itinerâncias literárias”. *Revista Cadernos da Educação Básica*, v. 5, n. 1, 2020.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.