

V.
35^{n.1}

ISSN 2236-4242

jan-abr 2022

LINHA D'ÁGUA

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo



Revista Linha D'Água

Instituição

Universidade de São Paulo

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Diretor: Paulo Martins
Vice-diretora: Ana Paula Torres Megiani

Revista

Editor-chefe

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo (USP)

Editores convidados

v. 35, n. 1 – jan.-abr. 2022

Alberto Roiphe

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Revista Linha D'Água

Equipe técnica

Revisão e normalização

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo (USP)

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo (USP)

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo (USP)

Verônica dos Santos Modolo

Universidade de São Paulo (USP)

Yuri Andrei Batista Santos

Universidade de São Paulo (USP)

Revisão da Língua Inglesa

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo (USP)

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo (USP)

Verônica dos Santos Modolo

Universidade de São Paulo (USP)

Assistência editorial

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo (USP)

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo (USP)

Editoração

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo (USP)

Revista Linha D'Água

Indexadores



ESCI
Emerging Sources Citation Index
(Web of Science)



Google
Google Scholar



Latindex
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal



Diadorim
Diretório de Políticas Editoriais das Revistas
Científicas Brasileiras



DOAJ
Directory of Open Access Journals



EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek
(Biblioteca de Periódicos Eletrônicos)



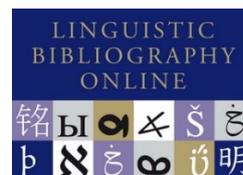
Portal de Periódicos da Capes
Periódicos



REDIB
Red Iberoamericana de Innovación y
Conocimiento Científico



MLA
Modern Language Association Database



Linguistic Bibliography

Revista Linha D'Água

v. 35, n. 1 – jan.-abr. 2022

Editor-chefe

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo (USP)

Editores convidados - v. 35, n. 1 – jan.-abr. 2022

Alberto Roiphe

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Comissão científica - v. 31, n. 1 – jan.-abr. 2022

"Ensino de leitura literária: reflexões e práticas"

Adriana Maria Assumpção (UNESA)
Adriane Ogêda Guedes (UFRJ)
Aline Souza Oliveira Lanzillotta (Colégio Pedro II)
Alvanita Almeida Santos (UFBA)
Caio César Esteves de Souza (Harvard University)
Camila Alderete Capitani (FECAP)
Carlos Magno Gomes (UFS)
Diego da Silva Vargas (UNIRIO)
Eduardo César Catanozi (IFSP)
Everton de Jesus Santos (UFS)
José Ricardo Carvalho (UFS)

Laura Camila Braz de Almeida (UFS)
Marcela Afonso Fernandez (UNIRIO)
Marília Forgearini Nunes (UFRGS)
Marlene de Almeida Augusto de Souza (UFS)
Norma Seltzer Goldstein (USP)
Raquel Silva Barros (SME - Rio de Janeiro)
Rosangela Sarteschi (USP)
Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno (UFS)
Tiago Ribeiro (INES)
Vima Lia de Rossi Martin (USP)

Sumário

Editorial

**Ensino de leitura literária: reflexões e práticas /
*Teaching literary reading: reflections and practices*** 1-3

Alberto Roiphe
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Artigos originais

**O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas
e desafios a partir da BNCC** 4-20

Andréa Portolomeos
Susana Vieira Rismo Nepomuceno

**Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da
linguagem literária** 21-38

Marília Forgearini Nunes
Renata Sperrhake

**Para além dos contos de fadas: representações de gênero
no ensino de leitura e de escrita para estudantes de 3º ano
do Ensino Fundamental** 39-58

Sabrine Weber
Leonardo da Silva
Quézia Delgado Caleffi Lemos

**Fabulação e formação de leitores: Uma aventura em
O mistério do coelho pensante, de Clarice Lispector** 59-80

Adriana Morais de Sousa Baldoino
Fani Miranda Tabak

**A literaturização da escola a partir de uma experiência
com Machado de Assis no Ensino Básico** 80-95

Edcleberton Modesto
Izandra Alves

Desenvolvimento do letramento literário a partir de estratégias de leitura	96-116
Carolina Alves Fonseca Maria Beatriz Pinto	
Ensino de literatura e avaliação formativa: a experiência de alunos das camadas populares	117-134
Rafaela Kelsen Dias Túlio Romualdo Magalhães	
Dos argonautas aos astronautas: admoestações intertextuais e ensino de literatura	135-156
Márcio Matiassi Cantarin Valéria Hernandorena Monteagudo de Campos	
Educação literária e ensino remoto: um relato de pesquisa para uma comunidade de leitores em formação	157-179
Daniel dos Santos Drisana de Moraes Oliveira Santos	

Editorial

Ensino de leitura literária: reflexões e práticas

Alberto Roiphe* 

roiphea@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7421-6993>

Isabel Cristina Michelan de Azevedo** 

icmazevedo2@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo*** 

paulosegundo@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

Este número especial da revista *Linha D'Água* dá continuidade à edição anterior, relacionada a reflexões sobre leitura no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Esta edição, por sua vez, evidencia as especificidades da leitura literária. Os artigos têm como foco análises de atividades didático-pedagógicas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, considerando tanto o ensino presencial quanto o ensino remoto.

Diferentes abordagens teóricas fundamentam os trabalhos, destacando-se: o papel dos documentos oficiais com relação à leitura, a função do professor na mediação da leitura, o caráter estético do texto literário, o aumento de repertório, as escolhas de obras em virtude de temáticas e de estruturas composicionais eleitas pelos respectivos escritores, as estratégias de leitura, entre outros assuntos.

No primeiro texto, “O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC”, Andréa Portolomeos e Susana Vieira Rismo Nepomuceno retomam o princípio que Antonio Candido defende em seu artigo “O direito à literatura”, em que o crítico anuncia que o texto literário promove uma experiência humanizadora na medida em que o indivíduo leitor tende a se tornar mais empático diante das mais diferentes realidades. Esse posicionamento de Antonio Candido, comparado às orientações da Base Nacional Comum

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

** Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil.

*** Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

Curricular (BNCC) para o trabalho com o texto literário em sala de aula, evidencia o pouco aproveitamento da abordagem estética do texto literário. Nesse sentido, as autoras sugerem uma discussão que auxilie professores em práticas de leitura emancipadoras.

Da discussão geral sobre os documentos oficiais, o número temático caminha para a especificidade da abordagem do texto literário no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nesse ponto, o artigo de Marília Forgearini Nunes e Renata Sperrhake, “Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária”, chama a atenção para a importância de uma mediação docente qualificada, que incentive a percepção de estruturas linguísticas características de textos literários, a fim de que estudantes leiam, compreendam a leitura e produzam sentidos com autonomia.

Outro artigo que apresenta uma proposta de ensino e aprendizagem de literatura para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais é “Para além dos contos de fadas: representações de gênero no ensino de leitura e de escrita para estudantes de 3º ano do Ensino Fundamental”, de Sabine Weber, Leonardo da Silva e Quézia Delgado Caleffi Lemos. Os autores analisaram as representações de príncipes e princesas em textos verbais e visuais produzidos por estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental. Por meio das atividades, os pesquisadores revelam, por um lado, a presença de estereótipos em contos de fadas e, por outro, a necessidade de recontextualização e ressignificação dos gêneros dos personagens.

O último artigo com foco na leitura literária no Ensino Fundamental – Anos Iniciais é “Fabulação e formação de leitores: Uma aventura em *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector”, de Adriana Morais de Sousa Balduino e Fani Miranda Tabak. Ao explorar a importância da fabulação para a formação de leitores, o artigo também explicita a relevância da escuta prolongada no processo de recepção estabelecido pelas crianças, compreendido como uma “experiência significativa”, o que se reflete na atividade prática sugerida pelas autoras a partir do texto de Clarice Lispector.

Na sequência, a edição traz abordagens sobre o ensino e a aprendizagem de literatura na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. O artigo “A literaturização da escola a partir de uma experiência com Machado de Assis no Ensino Básico”, de Edcleberton Modesto e Izandra Alves, a partir de um estudo de caso baseado em uma atividade envolvendo alunos do nono ano do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio, discute o papel da literatura canônica na escola e, mais especificamente, o papel de transformação e acesso ao conhecimento da literatura.

Em seguida, o artigo “Desenvolvimento do letramento literário a partir de estratégias de leitura”, de Carolina Alves Fonseca e Maria Beatriz Pinto, discute o uso de estratégias de leitura para o desenvolvimento de uma oficina literária a partir da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, para a formação estética e cidadã de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Assim, por meio da discussão de temáticas relacionadas a gênero, raça e classe social, desenvolvem-se e aprimoram-se, ao mesmo tempo, habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

O artigo “Ensino de literatura e avaliação formativa: a experiência de alunos das camadas populares”, de Rafaela Kelsen Dias e Túlio Romualdo Magalhães, está voltado para práticas avaliativas de literatura para estudantes do Ensino Médio, tendo a seguinte questão norteadora: “a avaliação formativa em literatura é capaz de promover uma formação humana integral para os discentes das camadas populares?”. A partir da realização de uma pesquisa exploratória, descritiva e documental, os autores defendem uma política inclusiva do ensino de literatura direcionado às classes populares.

Em “Dos argonautas aos astronautas: admoestações intertextuais e ensino de literatura”, Márcio Matiassi Cantarin e Valéria Hernandorena Monteagudo de Campos apresentam como proposta uma atividade didática com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, a partir do “episódio do velho do Restelo”, do Canto IV de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, em perspectiva intertextual com os poemas “Fala do Velho do Restelo ao Astronauta”, de José Saramago, e “O Homem; As Viagens”, de Carlos Drummond de Andrade.

O último artigo deste número da revista, “Educação literária e ensino remoto: um relato de pesquisa para uma comunidade de leitores em formação”, de Daniel dos Santos e Drisana de Moraes Oliveira Santos, descreve e analisa duas práticas pedagógicas realizadas com turmas do Ensino Médio. Tais atividades promoveram a valorização da escuta do texto literário em aulas remotas ocorridas em 2020 no contexto da pandemia de COVID-19.

A seleção de artigos apresentada neste número, partindo de pesquisas teórico-práticas, visa ao aprofundamento e à difusão de conhecimentos sobre o ensino de leitura literária em diferentes perspectivas. Os autores partem da escassez ou mesmo da ausência da leitura como problemática para a realização de atividades concretas, em diferentes níveis de ensino, com o fim de transformar as práticas arraigadas de ensino de leitura literária.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura!

São Paulo, março de 2021.

Editorial

Teaching literary reading: reflections and practices

Alberto Roiphe* 

roiphea@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7421-6993>

Isabel Cristina Michelan de Azevedo** 

icmazevedo2@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo*** 

paulosegundo@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

This special issue of *Linha D'Água*, concerned with reflections on reading in the context of the Professional Master's Degree in Letters (Profletras), is a follow-up to the previous issue. The current issue highlights the specificities of literary reading. The articles present analyses of didactic and pedagogical activities carried out within basic education and upper secondary education, considering both in-person and remote teaching.

The papers are supported by different theoretical approaches and focus on the role of regulatory documents concerning reading, the role of the teacher in reading mediation, the aesthetic nature of the literary text, the expansion of cultural repertoire, the structural and thematic criteria adopted by authors in the selection of literary works to be read during class, and, among other subjects, the teaching of reading strategies.

In the first paper, "Literary reading teaching in the basic school: prospects and challenges from the BNCC", Andréa Portolomeos and Susana Vieira Rismo Nepomuceno revisit the principle defended by Antonio Candido in his article "O direito à literatura" ("The right to literature"), in which the critic proclaims that the literary text promotes a humanizing experience, as the reading individual tends to become more empathetic in the face of various realities. Candido's position, when compared to the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) for dealing with literary text in the classroom, highlights the underuse

* Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brazil.

** Federal University of Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brazil.

*** University of São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brazil.

of the aesthetic approach to the literary text. In this regard, the authors suggest a discussion that may support teachers in emancipatory reading practices.

From the general discussion on the regulatory documents, the issue moves on to the specificity of the approach to literary texts in Elementary School. On this matter, the article “Children's literary text: reading comprehension and literary language”, by Marília Forgearini Nunes and Renata Sperrhake, draws attention to the importance of qualified teaching mediation, for it encourages the perception of linguistic structures characteristic of literary texts, so that students can read, understand reading and produce meanings autonomously.

Another article that presents a proposal for teaching and learning literature for Primary School is “Beyond fairy tales: Gender representation in the teaching of reading and writing for elementary school 3rd graders”, by Sabine Weber, Leonardo da Silva and Quézia Delgado Caleffi Lemos. The authors analyzed the representations of princes and princesses in verbal as well as visual texts produced by third-grade students. Based on their activities, the researchers reveal, on the one hand, the presence of stereotypes in fairy tales and, on the other hand, the need for re-contextualization and re-signification of the characters' genders.

The last article focusing on literary reading in Elementary School is “Fabulation and reader development: an adventure in *The mystery of the thinking rabbit*, by Clarice Lispector”, by Adriana Morais de Sousa Balduino and Fani Miranda Tabak. Moreover, by exploring the importance of fabulation in the development of readers, the article explains the relevance of prolonged listening in the reception process established by the children, understood as a “significant experience”, which is reflected in the practical activity suggested by the authors based on the text by Clarice Lispector.

Next, the issue presents approaches on the teaching and learning of literature in the transition from middle to high school. The article “Literaturization of school from the experience with Machado de Assis' literary productions in elementary and high school”, by Edcleberton Modesto and Izandra Alves, based on a case study of an activity involving ninth-grade middle school students and second-grade high school students, discusses the role of canonical literature in school and, more specifically, the potential of literature in social transformation and access to knowledge.

After that, the article “The use of reading strategies for the development of literary literacy”, by Carolina Alves Fonseca and Maria Beatriz Pinto, examines the use of reading strategies for the development of a literary workshop based on the work *Quarto de Despejo*, by Carolina Maria de Jesus, for the aesthetic and civic development of first-year high school students. Thus, reading, writing, speaking, and linguistic analysis skills are, simultaneously, developed, and improved through the discussion of themes related to gender, race, and social class.

The article “Literature teaching and formative assessment: the experience working classes' students”, by Rafaela Kelsen Dias and Túlio Romualdo Magalhães, focuses on

assessment practices of literature for high school students, based on the following guiding question: "can formative assessment in literature promote integral human development for students from lower social classes?". By conducting exploratory, descriptive, and documental research, the authors defend an inclusive policy of literature teaching aimed at the popular classes.

In "From argonauts to astronauts: intertextual admonitions and the teaching of literature", Márcio Matiassi Cantarin and Valéria Hernandorena Monteagudo de Campos propose a didactic activity with first-year high school students, based on the episode of the Old Man of the Restelo, from *Canto IV* of *Os Lusíadas*, by Luís Vaz de Camões, in an intertextual perspective with the poems "Fala do Velho do Restelo ao Astronauta", by José Saramago, and "O Homem; As Viagens", by Carlos Drummond de Andrade.

The last article in this issue, "Literary education and remote classes: a research narrative related to an emerging readers community ", by Daniel dos Santos and Drisana de Moraes Oliveira Santos, describes and analyzes two pedagogical practices carried out with high school students. Such activities promoted the appreciation of listening to literary texts in remote classes that took place in 2020 in the context of the COVID-19 pandemic.

The selection of articles presented in this issue, based on theoretical and practical research, aims to deepen and disseminate knowledge about the teaching of literary reading from different perspectives. The authors start from the scarcity or even the absence of reading as an issue to the conduction of tangible activities, at different levels of education, intending to transform entrenched practices in the teaching of literary reading.

We wish you a good read!

São Paulo, March 2022.

Translated by

André de Oliveira Matumoto 

andrematumoto@usp.br
University of São Paulo
<https://orcid.org/0000-0003-3544-3576>

Theodoro Casalotti Farhat 

farhat@usp.br
University of São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-9646-6301>

Verônica dos Santos Modolo 

veronicamodolo@usp.br
University of São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-9355-136X>

LINHA D'ÁGUA

Artigo / Article

O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC

The teaching of literary reading in basic education: prospects and challenges stemming from the BNCC

Andréa Portolomeos* 

andrea@ufla.br

<https://orcid.org/0000-0001-7298-5695>

Susana Vieira Rismo Nepomuceno** 

susanarismo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7894-1738>

Resumo

Antonio Candido, no texto *O direito à literatura*, defende que a leitura do texto literário promove uma experiência humanizadora à medida que o indivíduo tende a se tornar mais empático diante das mais diferentes realidades. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é homologada em 2017, oferecendo aos professores da educação básica orientações que dialogam com o posicionamento de Candido. Todavia, entra em contradição em suas diretrizes, se distanciando da compreensão do texto literário enquanto material estético. Assim, este artigo promove uma discussão sobre a especificidade do texto e da leitura literária que auxilie o professor na sua prática de sala de aula e ainda reflète sobre as perspectivas e desafios presentes na BNCC no que se refere ao ensino da leitura literária como forma de promover aulas de literatura mais emancipadoras.

Palavras-chave: Leitura literária; Escola básica; BNCC.

Abstract

Antonio Candido, in the text *The right to literature*, argues that literary text reading promotes a humanizing experience as the individual tends to become more empathetic in the face of the most different realities. The Common National Curriculum Base (BNCC) was approved in 2017, providing teachers guidelines that dialogue with Candido's positioning. However, it contradicts its guidelines, distancing itself from the understanding of the literary text as aesthetic material. Therefore, this work promotes a

* Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, MG, Brasil.

** Professora da rede básica de ensino, Vitória, ES, Brasil.

discussion on the specificity of text and literary reading that helps the teacher in his/her classroom practice and also reflects on the perspectives and challenges present at BNCC with regard to the teaching of literary reading as a way to promote more emancipatory literature classes.

Keywords: *Literary Reading; Basic school; BNCC.*

Introdução

Antonio Candido, no ensaio *O direito à literatura* (2011), defende que a literatura é um elemento imprescindível para a sociedade. Isso porque, segundo o eminente professor, o texto literário, como objeto estético, é capaz de proporcionar experiências que desenvolvem a sensibilidade, o senso crítico e a humanização do indivíduo. Candido ainda observa que a literatura é capaz de descortinar graves problemas sociais na medida em que pode dar visibilidade à miséria, à servidão e à mutilação espiritual (CANDIDO, 2011, p. 188). Nessa linha, para o autor, negar o poder humanizador da literatura seria negar à sociedade seus próprios direitos.

Nesse mesmo viés, Perrone-Moisés (2009) destaca que o reconhecimento do potencial libertador da experiência estética está atrelado a um “projeto emancipador da sociedade” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 201), uma vez que a arte impulsiona o sujeito para a experiência da alteridade, para a sensibilidade em relação à afirmação da diversidade que constitui uma sociedade mais igualitária. A pesquisadora nos lembra que Barthes, em *Aula* (2009), defende a literatura como fonte de saberes, e assim, o texto artístico, na medida em que remete a universos e sentimentos tão distintos, promove uma “reflexividade infinita” (BARTHES, 2009, p.19) sobre as diferenças que nos constituem individual e socialmente.

Frente a todo esse reconhecimento da potencialidade formadora da arte literária, torna-se importante para licenciandos, professores na sua prática de sala de aula e pesquisadores do ensino da literatura investigar como o texto literário, objeto inalienável segundo Candido, vem sendo trabalhado hoje nas escolas. Benedito Antunes (2015) e Perrone-Moisés (2006, 2009) consideram que, apesar de fundamental, esse ensino se encontra em sérias dificuldades. Isso porque com o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais tecnicista e objetiva, áreas como a literatura, que exercitam a emotividade e a subjetividade, vêm sofrendo uma desvalorização notável nas próprias orientações oficiais para a educação. Mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e que apresenta alguns avanços no tratamento do texto literário na escola básica, ainda repercute essa desvalorização, que fica patente no fato de a literatura não constituir uma área específica no documento, estando subordinada à área da língua portuguesa.

Refletindo sobre essas dificuldades, Perrone-Moisés (2009) discute sobre a necessidade de ampliação das pesquisas acadêmicas que dialoguem com os documentos oficiais e a prática de sala de aula na escola básica. Observa a pesquisadora:

Para fazer algo a respeito, seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativas, para se

interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino [...] É fato que as diretrizes são apenas conselhos e sugestões, e não são elas que determinam, em última instância, o que ocorre nas milhares de escolas e salas de aulas no país. Mas, se elas não são lidas pelo universitário (a não ser por aqueles que participam das comissões que as elaboram), elas são recebidas pelos diretores de escolas e pelos professores do secundário, como emanado de instância supostamente mais competentes, e acabam tendo efeito na prática didática cotidiana (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 19).

Apesar de a ponderação ser de 2009, ela é extremamente atual e continua merecendo a atenção, pois não é difícil constatar o reduzido número de pesquisas direcionadas para o ensino de literatura nos cursos de graduação e pós-graduação em letras se comparado ao número de outras vertentes de pesquisas na área. Da mesma forma, não é difícil perceber o quanto esse campo de pesquisa sofre com uma desvalorização dos próprios pesquisadores da área de literatura que, em geral, mesmo atuando em cursos de licenciatura, não se reconhecem como pertencentes à área do ensino. Assim, tendo em vista a atual necessidade de ampliação e consolidação dos debates sobre ensino de literatura, este artigo investiga e discute: 1) a necessidade de um sólido conhecimento, respaldado na teoria literária, sobre a especificidade da linguagem e da leitura literárias para um ensino mais efetivo na escola básica; 2) algumas dificuldades contemporâneas no ensino de literatura na escola; 3) o tratamento dado ao texto literário na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir dessas discussões, o artigo propõe encaminhamentos para a promoção de uma prática da leitura literária em sala de aula que seja promotora de saberes mais humanizadores e democráticos.

1 O texto literário e suas especificidades

Tentar responder à pergunta “O que é um texto literário?” é uma tarefa incessante para pesquisadores de diferentes vertentes da teoria literária. Dessa maneira, René Wellek e Austin Warren trazem, em *Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários* (2003), uma importante contribuição para tal definição e para este trabalho. Os teóricos argumentam que é necessário ultrapassar a ideia do texto literário como toda produção escrita e reconhecer o texto artístico enquanto um material complexo na sua produção e recepção. Wellek e Warren propõem, então, um destaque para o uso particular da linguagem dentro do campo da arte. Tendo por base essa premissa, passemos a investigar a linguagem literária.

O reconhecimento do uso diferenciado da linguagem na literatura é um passo fundamental para a compreensão sobre a particularidade do campo literário. Desse modo, Domicio Proença Filho, no livro *A linguagem literária* (2007), mostra que no contexto cotidiano a linguagem é um instrumento de informação e ação, enquanto no contexto literário ela se apresenta a serviço da criação artística, impulsionando o leitor para experiências relacionadas a esse modo particular de construção textual. Assim, Proença Filho (2007) entende que a elaboração e a recepção do texto literário devem ser investigadas a partir de um dos conceitos fundamentais da teoria da literatura, o conceito de mimesis, originário na antiguidade

clássica. Trabalha na mesma perspectiva o teórico contemporâneo Luiz Costa Lima (2000), oferecendo-nos valiosas e extensas reflexões sobre o assunto.

Platão introduz o termo no livro X de *A República* (2012). As teorias do filósofo, baseadas na metafísica, buscam discutir o acesso ao conhecimento sobre a verdade e, nesse sentido, passam pelo debate sobre a relação entre poesia e conhecimento. Como sabemos, o sistema de ideias de Platão concebe que, no nosso mundo, todas as coisas são imitações de um plano superior, denominado de mundo das Ideias. Assim, a poesia seria uma imitação das coisas sensíveis, isto é, uma imitação das coisas do nosso mundo, sendo por isso uma imitação da imitação. Nesse diapasão, a poesia estaria distante da verdade e do conhecimento e, por isso, o filósofo expulsa o poeta da cidade ideal em seu livro. As estudiosas Andressa Voigt, Cinthia Rolla e Claudiana Soerensen, no artigo “O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles: breves considerações” (2015), argumentam que Platão, quando aborda a mimesis poética, não se refere à obra de arte em si, mas ao papel da arte na busca da verdade. Nesse contexto, a poesia só teria lugar quando submetida à filosofia, que, segundo o filósofo, seria mais apta para o conhecimento da verdade.

Luiz Costa Lima (2000) adverte que Aristóteles (2008), discípulo de Platão, se afasta de seu mestre, considerando as manifestações artísticas como um campo que não está subordinado ao mundo real, embora esteja ligado a ele. Para Aristóteles, a arte é um tipo de imitação que transfigura o objeto imitado, ampliando seus significados usuais. A partir da via emocional, de um efeito de prazer específico gerado pela obra de arte, o indivíduo seria capaz de equilibrar suas emoções, tornando-se mais apto para a vida. Sabemos que esse prazer é denominado por Aristóteles de *catarse*. A *catarse* gera um efeito de *purgação libertadora* no receptor da arte como explica Proença Filho (2007).

Desse modo, mimesis, com Aristóteles (2008), não se refere mais a uma imitação pura e simples das coisas sensíveis, mas a uma atividade a partir da qual se podem recriar as coisas do mundo, retirando-as de seus lugares comuns de significado. Voigt, Rolla e Soerensen (2015) acrescentam que, para Aristóteles, a poesia - entendida no sentido amplo de arte - ganha um caráter de prestígio até mesmo em relação à história, por trabalhar com o que é possível acontecer para além do que já ocorreu. Dessa forma, enquanto a poesia trabalha com a verossimilhança, a criatividade e a imaginação, a história se atém ao que já está dado, ao que aconteceu.

Assim, a universalidade da poesia, partindo do possível e do verossímil, ganha um lugar de destaque dentro do pensamento aristotélico, pela sua capacidade de imitar os fatos de maneira mais enriquecedora, tornando mais elevada que a história, que seria uma imitação particular que em nada enriquece (VOIGT; ROLLA; SOERENSEN, 2015, p. 234).

Assim, fica evidente que Aristóteles (2008) reconhece a linguagem artística como distinta da linguagem não artística, na medida em que a primeira trabalha com a criatividade, a imaginação e a reelaboração de sentidos pré-estabelecidos. Nas palavras do filósofo:

Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade. O historiador e o poeta não diferem pelo facto de um escrever em prosa e o outro em verso (se tivéssemos posto em verso a obra de Heródoto, com verso ou sem verso ela não perderia absolutamente nada o seu carácter de História). Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia é mais filosófica e tem um carácter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História o particular. O universal é aquilo que certa pessoa dirá ou fará, de acordo com a verossimilhança ou a necessidade, e é isso que a poesia procura representar, atribuindo, depois, nomes às personagens (ARISTÓTELES, 2008, p. 54).

Segundo Lima (2000), para o filósofo grego, a mimesis é uma atividade complexa, a partir da qual o autor expande a prática da linguagem para além de seus usos utilitários e pragmáticos. A linguagem artística desempenha um papel criador e recriador, capaz de ampliar a compreensão do receptor sobre a realidade e sobre ele mesmo. Tal conceito grego continua gerando discussões até os tempos modernos e contemporâneos, como vimos, com destaque para a extensa produção de Luiz Costa Lima sobre o tema. Na modernidade, Proença Filho (2007) destaca os estudos de Hölderlin como fundamentais para sua compreensão, uma vez que o filósofo passa a entender o conceito como capacidade criadora a partir do real empírico e, portanto, como promotor de uma compreensão mais ampla desse real.

[...] devemos ao poeta Hölderlin a moderna revitalização do conceito de mimesis. Ele faz ver que imitar não é copiar; é descer ao plano de articulação das possibilidades subjacentes na coisa. A arte supre a natureza e, desse modo, se relacionam sem se confundirem (PORTELHA, 1981 apud PROENÇA FILHO, 2007, p. 31).

Atrelando as ideias modernas e contemporâneas às ideias gregas clássicas de Aristóteles, pode-se entender que, na construção do texto literário, o produtor cria a partir de sua experiência com o real, ampliando a compreensão do leitor, no seu ato particular de leitura, sobre o mundo e a vida. Por meio da mimesis, procedimento específico da produção artística, o texto se relaciona com a realidade objetiva para ultrapassá-la mediante a subversão de sentidos pré-estabelecidos e da consequente reconstrução de significados para a vida e o mundo que ocorrem no ato da leitura.

1.1 O signo linguístico no texto literário

Compreender o papel da mimesis na produção do texto literário significa também compreender melhor a linguagem literária como uma estrutura complexa que requer um trabalho particular tanto do artista quanto do leitor do texto. Como vimos, a relação estabelecida pela mimesis com a realidade objetiva permite que os sentidos dos signos sejam expandidos seja na produção, seja na recepção do texto literário. Assim, o trabalho diferenciado com os signos é crucial na construção e desconstrução de sentidos na obra pelo autor e pelo leitor.

A respeito desse trabalho diferenciado com os signos, Proença Filho (2007) destaca que na literatura há uma ênfase maior no significante, isto é, na parte fônica do signo, que está

atrelada a aspectos físicos e psicológicos que levam, através da associação com o significado, à significação. A ênfase maior no significante fica mais evidente quando observamos como a escolha criteriosa de determinados vocábulos contribuem diretamente para um efeito que se quer produzir com a obra. Logo, na literatura, a substituição de determinados vocábulos implica mudanças drásticas no efeito gerado pelo todo, o que nos faz refletir, por exemplo, sobre a validade de se estudar os resumos de obras em aulas de literatura ou trabalhar com adaptações de clássicos que não sejam feitas por outros artistas da palavra.

Observemos o seguinte trecho do poema “Ode triunfal” de Álvaro de Campos:

Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical —
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força —
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes eléctricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços do Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que hão-de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por estes volantes,
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
Fazendo-me um acesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma
(PESSOA, 1969, p. 306).

De acordo com Proença Filho (2007), trechos como *ferro e fogo e força* ou *Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferrando* constroem imagens que dialogam com a forma e o som da palavra. Essa construção mental está atrelada à ideia de mecanização trazida no poema e contribui para a formação de sentido. É fácil perceber que, se substituirmos o trecho *ferro e fogo e força* por *alumínio, calor e rigidez*, não teremos a mesma impressão sonora e, mesmo que os termos pertençam ao mesmo campo semântico, o efeito produzido não será o mesmo.

Proença Filho (2007) ainda pondera que o uso de elementos fônicos, ópticos, sintáticos, morfológicos e semânticos num texto dá suporte para a construção de uma realidade que não preexiste à obra. Desse modo, como discute Wolfgang Iser (2002), em *Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional*, a obra de ficção converte a função designativa da língua numa função figurativa, o que paralisa o caráter denotativo da língua sem eliminar a referência. Assim, as escolhas linguísticas combinadas contribuem para a significação do texto pelo leitor no ato individualizado da leitura literária, que precisa comportar e respeitar uma subjetividade própria.

Wellek e Warren (2003) mostram que, no discurso científico, e muitas vezes no discurso cotidiano, o signo tem a pretensão de transparência para a realidade, estando os sentidos atrelados a referenciais já estabelecidos. Assim, quando no cotidiano dizemos “minha mão está suja”, o significado está ligado a um fato observado pelo emissor. Contudo, no discurso literário - como no poema “A mão suja”, de Carlos Drummond de Andrade (1964) - o plano de significação se expande para além do que está estabelecido. Desse modo, o que é apreendido quando se lê o verso “Minha mão está suja” ultrapassa o referente estabelecido na linguagem cotidiana, ganhando múltiplas significações dependentes do leitor. Sobre esse aspecto, Proença Filho (2007) destaca:

LINHA D'ÁGUA

O texto literário realmente significativo ultrapassa os limites do codificador para nos atingir, por força ainda do mistério da criação em literatura, com mensagens capazes de revelar muito da condição humana. Caracteriza um mergulho na direção do ser individual, do ser social, do ser humano (PROENÇA FILHO, 2007, p. 42).

Desse modo, percebemos mais uma vez que o texto literário, no ato de leitura, permite que o leitor ultrapasse as significações que circulam nos discursos cotidianos, expandindo os significados da vida e do mundo em consonância com suas experiências e projeções pessoais no texto. Sobre esse aspecto, o teórico Wolfgang Iser nos traz outras importantes considerações. Para Iser (2002), o texto literário em sua construção deve convidar o receptor a ultrapassar seu conhecimento de mundo. Tal processo se dá na medida em que o leitor entra em contato com espaços indeterminados do texto, denominados pelo teórico alemão de *vazios* do texto. De acordo com o autor, esses vazios são um aspecto fundamental no exercício da leitura literária, uma vez que são os espaços incompletos que impulsionam a interação entre leitor e obra e o exercício da criatividade do indivíduo no preenchimento desses espaços.

Iser (2002) entende o texto literário como um sistema comunicativo que dialoga com o sujeito na medida em que os espaços vazios são preenchidos por projeções individuais, realizadas a partir das experiências e considerações do leitor. É durante esse movimento de identificação de lacunas e projeção de sentidos que surgem múltiplas perspectivas de leitura constantemente renovadas, pois o leitor preenche tais lacunas com novas projeções ao longo do tempo, de acordo com suas variadas experiências de vida.

Ainda na esteira da especificidade da leitura do texto literário, o teórico alerta para o fato de que mesmo que o texto estimule a plurissignificação - pois cada vazio no texto será preenchido de acordo com subjetividade do leitor - há também na obra elementos que direcionam a construção de sentidos pelo receptor. Tais elementos são chamados por Iser (2002) de *complexos de controle*. Esses aparecem no formato do que foi *dito*, isto é, daquilo que o texto literário apresenta. Nesse caso, o que *foi dito* auxilia o leitor a identificar as balizas que precisará seguir na construção de sentidos para o texto. A partir dessas balizas, ele também tem condição de perceber o que não foi dito, isto é, os *vazios* do texto. Nesse processo de leitura, a posição do *dito* passa então a ser modificada pelo reconhecimento do *não dito*, e assim o texto literário se mostra na sua complexidade interpretativa. De acordo com Iser (2002):

O processo de comunicação assim se realiza não através de um código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala. O que se cala impulsiona o ato de constituição, ao mesmo tempo que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que foi dito, que muda, de sua parte, quando se revela o que fora calado (ISER, 2002, p. 90).

A partir dos apontamentos teóricos de Iser (2002) e das contribuições de Proença Filho (2007), entendemos que a leitura do texto literário, ao mesmo tempo em que se abre a múltiplas significações - pois os sentidos atribuídos ao texto pelos leitores são frutos de suas projeções individuais -, também está relacionada aos complexos de controle da obra que oferecem limites para a interpretação.

Uma vez que reconhecemos o caráter plurissignificativo do texto literário, reconhecemos também uma de suas particularidades em relação ao uso da língua no discurso cotidiano e científico. Como já vimos aqui, em geral, esses discursos se valem do uso denotativo da língua, isto é, de um plano de expressão com significações e referenciais previamente estabelecidos. Contudo, é necessário ressaltar que mesmo se valendo majoritariamente desse uso, a linguagem cotidiana não é menos complexa que a linguagem literária, como argumentam Wellek e Warren (2003), tendo em vista que a linguagem do dia a dia também trabalha com metáforas, por exemplo. Entretanto, os autores destacam que o trabalho com as figuras de linguagem no discurso literário é deliberado e promovido com a máxima consciência de seu processo criativo.

Os teóricos ainda ressaltam que a linguagem cotidiana possui uma ampla função expressiva, encontrada por exemplo nos discursos amorosos, e geralmente prevê influência nas ações e posturas do receptor. Tal afirmação é elucidativa para a compreensão do texto literário para além de um tipo de texto que simplesmente emociona ou possui uma influência emotiva sobre o leitor, uma vez que essas características também são encontradas nos textos cotidianos. Wellek e Warren (2003) consideram mais relevante tratar a literatura como uma produção estética cuja linguagem, no ato de leitura, subverte e rompe com significados cotidianos, retirando os enunciados deliberadamente de seu contexto mais objetivo. A linguagem literária atua em um espaço mais livre de significação, sendo essa liberdade válida tanto para o autor quanto para o leitor.

A atuação da linguagem na produção de uma outra realidade mais livre no texto pode ficar mais evidente através do conceito de *singularização*, inaugurado em 1917 por Viktor Chklovski. O teórico formalista explica, em “A arte como procedimento” (1976), a ideia de singularização como um procedimento pelo qual o autor elabora conscientemente uma realidade no texto que se afasta das nossas percepções habituais. Assim, o texto literário é construído de modo a gerar uma sensação de estranhamento no leitor, no ato de leitura, através de uma apresentação singularizada da vida, das coisas e do mundo. É como se objetos e experiências fossem observados e vivenciados pela primeira vez a partir da leitura do texto literário. Explicando de outro modo, no processo de produção de um texto literário, o autor se utiliza de uma organização textual para caracterizar de maneira inusitada um objeto, sentimento ou ideia, provocando assim a visualização consciente ou a *desautomatização* da percepção desses objetos, sentimentos ou ideias pelo leitor no processo de leitura.

Até aqui, fica evidente que a construção e a recepção do texto literário envolvem estratégias e recursos diferentes dos experimentados na comunicação cotidiana. Nesse sentido, Chklovski (1976) afirma que “a língua da poesia é uma língua difícil, obscura, cheia de obstáculos” (CHKLOVSKI, 1976, p. 55), o que não quer dizer uma impossibilidade no seu ensino-aprendizagem, mas uma necessidade de se conhecer melhor suas especificidades para sua prática em sala de aula. Dessa forma, discutir as complexidades linguísticas do texto literário é fundamental para o entendimento da literatura como área que necessita de um tratamento particular dentro da área de língua portuguesa e para a promoção do seu ensino na escola.

2 Breve panorama sobre os estudos literários e o ensino da leitura literária no Brasil

O ensino da leitura literária no Brasil tem seu início marcado pelas práticas jesuíticas no nosso território. Segundo a pesquisadora Ana Beatriz Cabral (2008), em sua tese de doutorado intitulada *O Texto, o Contexto e o Pretexto: o ensino de literatura após a reforma do Ensino Médio*, os primeiros registros dos estudos literários no Brasil se relacionam aos interesses da Igreja. Nesse contexto, a leitura literária era utilizada como instrumento para o aprendizado da língua portuguesa padrão. Ainda de acordo com a autora, em 1759, o ensino em geral passa a ser responsabilidade do estado, uma vez que a Companhia Jesuítica havia sido expulsa do território. Assim, os estudos literários passam a estar vinculados aos interesses do estado, que também desenvolve abordagens mais objetivas para o ensino de literatura, como o ensino do português brasileiro por meio da leitura de autores nascidos no Brasil. Isso demonstra que, apesar da transição do ensino religioso para o ensino laico, a leitura literária não era considerada em sua especificidade como uma leitura promotora do prazer estético e do exercício da subjetividade. Zappone (2018) esclarece que, somente no século XX, a disciplina de literatura se fortalece nos currículos escolares, estando seus estudos voltados para o conhecimento dos períodos literários, para a história das literaturas portuguesa e brasileira, bem como para o reconhecimento dos gêneros literários. Ainda assim, em pleno século XXI, sabemos que esse processo de consolidação do ensino de literatura na escola não está plenamente concluído, tendo em vista, por exemplo, vários problemas encontrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial do ensino básico homologado em 2017, no que concerne às orientações para ensino da literatura, como veremos adiante.

Somada a isso, a dificuldade na consolidação do ensino da literatura e da leitura literária na escola passa pelo problema já identificado por Leyla Perrone-Moisés, no texto “Modernidade em Ruínas” (1998), do desprestígio social da área de humanidades em nossa sociedade. Segundo a eminente professora, o descrédito nas potencialidades formadoras do curso de Letras na atualidade é reflexo de um ocaso das disciplinas de humanidades numa sociedade que promove um ensino tecnicista como garantia de um retorno mais concreto à população. Dessa forma, na medida em que o campo das humanidades é lido como improdutivo pela lógica de mercado capitalista, o estudo das letras que interessa é exclusivamente aquele meramente técnico, reduzido à aplicação da norma culta da língua portuguesa, o que definitivamente solapa a compreensão do amplo fenômeno da linguagem. Nessa perspectiva, o conteúdo literário - que não possui serventia evidente para uma sociedade de mercado - torna-se mera “perfumaria” dentro dos estudos da linguagem (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 191) e, portanto, seria dispensável de ser discutido com seriedade como conteúdo formador na universidade e na escola.

A questão estética dos textos literários continuou diluída no contexto histórico da pós-modernidade, após a década de 1970, na medida em que, dentro das universidades, as análises literárias com base em critérios sociais e políticos ganharam força e prestígio. Ao mesmo tempo

em que tais análises respondiam ao urgente e necessário debate sobre questões sociais, elas fomentavam uma abordagem mais sociológica do que propriamente estética da literatura, como afirma Perrone-Moisés (1998). Nesse viés, as novas correntes dos estudos literários passaram a priorizar o valor cultural de um texto, deixando - quando muito - para um segundo plano as discussões estéticas, muitas vezes equivocadamente compreendidas como discussões apartadas de um lastro crítico. Importa notar que o que se põe em questão aqui não é a prescindibilidade dos chamados de estudos culturais no contexto das universidades, mas os discursos rasteiros sobre a alienação de análises estéticas baseadas na teoria literária que terminam por interferir negativamente no tratamento artístico do texto literário na sala de aula do ensino básico, tendo em vista que essa perspectiva não estará fortalecida na formação do professor caso ela seja excluída da sua formação na universidade.

Adentrando um pouco mais a questão, nesse novo contexto dos estudos literários, a teoria literária passou a ser desvalorizada como área de conhecimento, pois a discussão sobre o caráter particular da linguagem da literatura já não interessa tanto às perspectivas culturalistas dominantes. Segundo Perrone-Moisés (1998), essa desvalorização se dá pelo argumento, inspirado nos estudos culturais estadunidenses, de que a teoria literária, de modo geral, está baseada numa ideologia elitista, patriarcal e eurocêntrica. No entanto, esse argumento pode ser relativizado, tendo em vista pesquisas que mostram a importância dos estudos das teorias da recepção, por exemplo, sobretudo no que diz respeito ao ensino de literatura na escola. Ou seja, trata-se da teoria literária promovendo novas propostas metodológicas para o ensino da leitura do texto literário, tendo por base a recepção e o efeito estético do texto sobre os leitores. Se concordamos que a literatura é uma arte verbal, o professor precisa considerar o aspecto estético do texto para além do viés cultural. Por outro lado, é certo que o ensino da literatura e da leitura literária precisa ir além do suporte metodológico oferecido pela teoria, pois esse campo de conhecimento não oferece lastro importante para se pensar em manifestações culturais que não dialogam com a tradição da literatura ocidental, como, por exemplo, as manifestações da literatura oral.

2.1 Por um ensino mais efetivo da leitura literária

É notório que, de modo geral, o ensino da leitura literária nas escolas precisa ser revisto, pois apenas um reduzido número de alunos se interessa por textos literários ao longo de seus anos escolares. Sobre esse aspecto, Benedito Antunes, em 2015, publica o artigo “O ensino de literatura hoje”, em que defende a ideia de que a escola, de modo geral, tem compartilhado valores da sociedade atual, aproximando-se de leituras de comunicação mais rápida e afastando-se dos textos propriamente literários. Talvez isso ocorra pelo fato de a escola não possuir meios - materiais, como bibliotecas, e imateriais, como a formação continuada do professor - para enfrentar o grande desafio da inserção da leitura literária, hoje, na vida de crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Nessa esteira, o contato da maioria dos jovens brasileiros com a ficção restringe-se a produtos de entretenimento como filmes, séries, etc., estando a leitura

literária circunscrita a um conjunto restrito de jovens que possuem alguma biblioteca em casa e estímulo familiar para acessá-la desde crianças. Desse modo, Antunes denuncia um importante problema na educação escolar brasileira: a questão da leitura propriamente literária, tendo em vista que tal prática demanda habilidades e competências específicas que necessitam ser estimuladas e exercitadas na perspectiva do letramento literário no âmbito escolar.

Sabe-se que, no Brasil, o papel da escola na promoção da leitura literária se torna ainda mais importante, visto que, muitas vezes, o primeiro contato do estudante com o texto literário se dá nesse ambiente. Nesse sentido, Antunes (2015) defende a importância da obrigatoriedade do ensino de literatura, ressaltando que, embora esse ensino já seja obrigatório nas escolas hoje, ele não tem conduzido a aulas efetivas de leitura literária. Muitas vezes, as aulas de literatura estão limitadas às demandas dos vestibulares, sendo o texto literário trabalhado de modo instrumental, isto é, como meio para fins diversos, distanciando-se do que deveria ser o primordial objetivo da leitura literária na escola: propiciar uma experiência estética ao aluno.

Importa destacar, então, que concebemos que a única via de trabalho para um efetivo ensino de literatura na escola - ou seja, aquele que considera as especificidades da linguagem artística - é a via da leitura literária compreendida como exercício criativo em que o leitor participa ativamente no processo de construção de sentidos para o texto. Somente nessa esteira a escola oferecerá condições para que o aluno desfrute da experiência estética sobre a qual Luiz Costa Lima (2002) nos ensina na obra *A literatura e o leitor*. O teórico recupera Jauss na seguinte conceituação:

A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o eu o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não habita o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si (LIMA, 2002, p. 47).

Observa Lima (2002) que, para Jauss, grande teórico da Estética da Recepção, o prazer estético é uma forma de conhecimento de mundo e de si, tendo em vista que “o sujeito do prazer se conhece no outro, traz a alteridade do outro para dentro de si, ao mesmo tempo em que se projeta nessa alteridade” (LIMA, 2002, p. 47). Entretanto, esse conhecimento, segundo a perspectiva de Jauss, só se confirma quando o leitor rompe com seu prévio horizonte cognoscente, o que significa que ele deverá estar sempre apto para a experiência do diverso, para destruir seu horizonte de expectativas. Assim, conclui Lima:

Como, ademais, não podemos esperar leitores tão sensíveis e tão atentos que este treinamento, via experiência estética, os leve a uma constante renovação, ainda que a experiência estética os capacite a se tornarem permeáveis à alteridade, a transformar mesmo sua visão de mundo, tal experiência não poderia ser confundida com uma espécie de revolução permanente (LIMA, 2002, p. 49).

A leitura de Jauss por Costa Lima tem o mérito de chamar a nossa atenção para as limitações da aplicação da ideia de “leitor ideal” ao contexto da sala de aula. Nossos alunos, de modo geral, não possuem um repertório que os auxilie numa leitura flexibilizadora de normas e valores, o que significa que esses alunos não têm condições de desfrutar da experiência

estética segundo a perspectiva de Jauss. Assim, segundo Costa Lima, a discussão sobre a experiência estética dá um passo adiante com as propostas de Wolfgang Iser (2002) e sua teoria do efeito estético já mencionadas aqui anteriormente.

Segundo a pesquisadora Maria Borba (2007), Iser, investigando os efeitos gerados pela leitura literária, se utiliza das ideias da psicologia de Gestalt a respeito da teoria de *foreground* e *background*. Tal teoria defende que as ideias pertencentes ao campo pragmático, da previsibilidade, e vivenciadas no cotidiano são estruturas pertencentes no *foreground*. Em contrapartida, ideias não usuais, que extrapolam a experiência cotidiana, pertencem ao campo do *background*. Assim, podemos perceber a influência da percepção pragmática cotidiana na ausência de percepção da imagem de fundo de um texto e na estruturação da figura principal em primeiro plano. A leitura literária faz com que essas posições se modifiquem. Desse modo, aquilo que antes pertencia ao fundo passa a ter o *status* da figura principal. A pesquisadora destaca o seguinte apontamento de Iser:

No texto literário, não só o *background* é variável, como também sua significação se transforma, de acordo com as novas perspectivas ocasionadas pelos elementos do *foreground*; o familiar facilita nossa compreensão do não familiar, mas o não familiar, por seu turno, reestrutura nossa compreensão do familiar. Isto, de novo, reflete de volta e, assim, transforma os elementos selecionados que puseram o processo em movimento (ISER apud BORBA, 2007, p.94).

Como se vê, trata-se de uma nova perspectiva para a experiência estética pensada por meio dessa dinâmica dialética no ato de leitura. O teórico alemão argumenta que o efeito causado pela leitura literária gera consequências sobre o sistema pragmático a que estamos submetidos, na medida em que o leitor passa a se questionar e a questionar as automatizações do mundo mediante a organização do seu imaginário a partir do texto literário.

3 As aulas de literatura a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é o documento utilizado para orientar a proposição das aulas ao longo de todo o ensino básico, sendo responsável por estabelecer os conteúdos fundamentais, as competências e habilidades na formação do aluno. Dentre as 10 competências gerais para a educação básica, destacam-se para este artigo as competências 3 e 4.

3. **Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, **bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica**, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 10; grifo nosso).

Podemos notar que o documento parece prestigiar e reconhecer a singularidade das linguagens artísticas e suas potencialidades formadoras. Entretanto, logo na apresentação da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a primeira entrada do termo literatura está relacionada ao letramento digital, deixando antever que a valorização da fruição das linguagens artísticas, apresentada nas competências gerais, corre sérios riscos de não se efetivar ao longo do documento.

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, blogs [...] dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto, no artigo “O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental” (2018), também argumentam nesse sentido e acrescentam que a BNCC, ao se utilizar do texto literário para a promoção de atividades em suportes eletrônicos, evidencia uma tendência educacional de valorização do conteúdo em função de sua utilidade para o mercado de trabalho. De fato, pode-se ler, ainda na apresentação da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação] – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2018, p. 69; colchetes nossos).

Observamos ainda que a organização textual do documento não deixa dúvidas quanto à instrumentalização dos conteúdos para uma formação escolar voltada para o mundo do trabalho, tendo em vista que esse campo aparece como objetivo primeiro da escola frente a outros enumerados (estudo e vida). A demanda que se coloca para a escola é sobretudo aquela do mercado, deixando em segundo plano as demandas humanizadoras do sujeito individual e coletivo. Nessa esteira, o conteúdo literário segue como pretexto para outros conteúdos, sendo inclusive desconsiderado em sua especificidade, como se pode ver ainda na apresentação da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, em que gêneros literários são apenas listados como gêneros textuais, sem nenhuma menção à particularidade que os primeiros guardam entre si em relação aos segundos:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, **crônica**, **conto**, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69; grifo nosso).

Assim, reconhecemos na BNCC o que já denunciava Antunes, em 2015, antes da homologação do novo documento, em relação ao ensino de literatura no país. Diz o pesquisador que os documentos oficiais, quando orientam o trabalho do professor com o texto literário, muitas vezes o fazem no sentido de utilizar o texto literário para outros fins, deixando de lado a experiência estética da leitura.

No que se refere às diretrizes para a área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, relacionadas especificamente à leitura, o documento observa:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

Apesar do reconhecimento da leitura como exercício dialógico entre texto e leitor - o que poderia revelar sintonia com as teorias literárias mais interessantes para o trabalho com o texto literário em sala de aula – a BNCC relaciona, logo na sequência, a prática da leitura literária a uma “reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p.73), o que parece destoar completamente da proposta inicial de uma leitura voltada para a experiência estética, marcando assim o documento com uma importante inconsistência.

Sobre o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, Leyla Perrone-Moisés, no texto “Literatura para todos”, de 2006, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio em 2000, traz a seguinte crítica: “A literatura ‘integra-se à área de leitura?’ O que quer dizer isso? Desde quando se pode falar de literatura sem leitura, sendo necessário ‘integrá-la’ a essa área aparentemente outra?” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23). Atualmente, vemos que a BNCC não utiliza o termo integrar, como observado anteriormente por Perrone-Moisés, mas igualmente subordina o trabalho com o texto literário ao eixo mais amplo da leitura, como se a leitura literária mobilizasse as mesmas habilidades e competências importantes para a leitura de outros tipos de textos como reportagens, artigos de opinião, entrevistas etc.

Ainda sobre o Eixo Leitura, a BNCC acrescenta que a demanda cognitiva para esse tipo de atividade deve ser ampliada no decorrer dos anos escolares, sendo aumentada progressivamente.

Esta complexidade se expressa pela articulação: **da diversidade dos gêneros textuais escolhidos** e das práticas consideradas em cada campo; da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (BRASIL, 2018, p. 75; grifo nosso).

Nesse ponto, a BNCC ratifica o simplificado entendimento dos textos literários como gêneros textuais, sem esclarecer sobre as especificidades que os textos literários guardam

entre si e, além disso, não considera que a leitura literária é, antes de tudo, uma leitura emocional, visto que se verifica na realização do imaginário subjetivo de cada leitor. Além disso, o documento não oferece suporte para o docente no que diz respeito à densidade das obras e à pertinência de sua leitura em determinados anos escolares. Na prática de sala de aula, sabemos que o material didático costuma orientar o professor nessa perspectiva, mas esse direcionamento muitas vezes não é compatível com o nível de maturidade e letramento literário de uma turma. Sabemos também que a insistência do docente em cumprir o que está no livro didático, com intuito de estimular a leitura literária, acaba promovendo o distanciamento do aluno da literatura. Nesse diapasão, os professores precisam de um documento que trabalhe ainda no sentido de uma necessária formação continuada desses profissionais, indicando-lhes ao menos referências bibliográficas que discutam a especificidade da linguagem literária e seus diferentes níveis de aprofundamento nos polos da produção e da recepção.

O cenário da BNCC para os estudos literários no ensino médio não se mostra muito diferente do que é apresentado para o ensino fundamental. A falta de sustentação teórica em grande parte das orientações torna o documento impreciso, dificultando sua compreensão pelo professor da escola básica. Apesar disso, é importante ressaltar que a Base também apresenta avanços, em relação aos documentos anteriores, para se pensar em novas metodologias para as aulas de literatura.

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se [...]. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BRASIL, 2018, p. 504).

Contraditoriamente em relação aos trechos já discutidos aqui, essa passagem marca a distinção entre gêneros literários e não literários. Ainda demonstra conhecimento sobre a particularidade da leitura literária, que requer um investimento subjetivo e criativo do leitor no ato de leitura, o que produz efeitos que favorecem seu amadurecimento emocional, como o sentimento de alteridade. Dessa maneira, esse trecho, como outros ao longo do documento, remete aos ensinamentos de Antonio Candido, especialmente no texto “O direito à literatura” (2011), em que defende a literatura como conteúdo incontornável para uma formação mais humanizadora. Candido argumenta que o texto literário, na medida em que possui uma estrutura complexa, gera um efeito particular no leitor, impulsionando-o para o autoconhecimento, a empatia e uma interação mais sensível com o mundo, o que precisa ser atentamente observado no ensino da leitura literária na escola.

Conclusão

Quando a BNCC reconhece o campo da literatura como uma via particular que “enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (BRASIL, 2018, p.499), temos um documento que respalda aulas promotoras da experiência estética da leitura literária, pois entende essa experiência como potente para a formação humana. Dessa forma, ainda que a Base não indique referências para o aprofundamento do assunto pelo professor, é válida uma revisão das teorias literárias recepcionais que respaldam a compreensão da literatura a partir do leitor e de sua relação com o texto, tendo como base Jauss, Iser e Stierle, cujas propostas são brilhantemente discutidas por Luiz Costa Lima, em *A literatura e o leitor* (2002).

Por outro lado, quando a Base se mostra um reflexo do nosso momento histórico, marcado pela informação coletiva e rápida, pela cultura audiovisual e pela valorização das leis do mercado, ela se revela insuficiente para um ensino competente da literatura. Se a leitura literária vem sendo preterida hoje seja pelos textos de leitura mais rápida, seja pelas páginas da internet, é necessária uma política educacional que garanta os ganhos emocionais e cognitivos - como o desenvolvimento da sensibilidade para a alteridade e a configuração criativa do imaginário - implicados na atividade solitária e lenta desse tipo específico de leitura.

As constantes contradições no documento nos fazem pensar que sua elaboração não contou efetivamente com os amplos e necessários debates relativos a cada conteúdo em particular. A consulta pública, efetivada antes de sua homologação, parece não ter sido acolhida com o merecido cuidado, sendo a versão final da Base, no que diz respeito ao conteúdo literário, um conjunto de ideias conflitantes que reúne desde concepções teóricas mais produtivas no tratamento da leitura literária em sala de aula até concepções de extração textualista - passando ainda pela diluição da especificidade dos gêneros literários nos gêneros textuais - que em nada contribuem para um ensino emancipador da leitura literária.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.
- ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. *Fronteira Z*, n. 14, p. 3-17, 2015.
- ARISTÓTELES. *Poética*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2009.
- BORBA, M. A. J. O. Uma estética do performativo: concepção de literatura pela Teoria do efeito estético. *Revista de Letras*, v. 47, n. 2, p. 57-73, 2007.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

- CABRAL, A. B. *O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio*. 2008. 244 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. *In: Teoria da literatura: formalistas russos*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. p. 39-56.
- ISER, W. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ISER, W. O jogo do texto. *In: LIMA, L. C. (org.). A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.
- LIMA, L. C. O Leitor Demanda (D)a Literatura. *In: LIMA, L. C. (org.). A Literatura e o Leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 37-66.
- LIMA, L. C. *Mimesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1969.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Edipro, 2012.
- PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. *Signo*, v. 43, n. 78, p. 13-23, 3 set. 2018.
- PORTOLOMEOS, A.; BOTEGA, S. A. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. *Claraboia*, n. 16, p. 291-315, jul. 2020.
- PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- VOIGT, A. C.; ROLLA, C. E. O.; SOERENSEN, C. O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles: breves considerações. *Travessias*, v. 9, n. 2, p. 225-235, 2015.
- WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária

Children's literary text: reading comprehension and literary language

Marília Forgearini Nunes* 

mariliaforginunes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3911-5588>

Renata Sperrhake** 

renata.sperrhake@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1886-3344>

Resumo

O artigo pretende refletir sobre como o texto literário infantil se caracteriza a partir de sua leitura e dos leitores cujo desenvolvimento é mediado por esse texto. Essa proposta se justifica a partir de uma percepção de que, embora a prática de leitura do texto literário seja algo comum em muitas salas de aula, o que motiva essa leitura não é o encontro com a linguagem literária, mas o desenvolvimento de consciências linguísticas com base nas estruturas da língua identificadas no texto. Os argumentos apresentados buscam caracterizar a literatura infantil partindo do conceito de linguagem literária e defender a necessidade de uma mediação qualificada, tanto para expandir o repertório literário quanto para possibilitar a formação de um leitor que, com autonomia, seja capaz de ler, compreender e construir sentidos em interação com a linguagem literária, tornando essa prática presente em sua vida leitora.

Palavras-chave: Literatura infantil; Ler; Interação; Ensino; Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Abstract

This article aims to reflect upon how children's literature, as text, is characterized based on its reading and the readers whose development is mediated by this text. This proposal stems from a perception that although reading practices of these texts are common in the classroom, what motivates this practice is not the literary language in itself, but the development of linguistic conscience through the language structures identified in the text. The arguments herein presented intend to characterize children's literature through the concept of literary language and to defend the need for qualified mediation, both to expand the reader's literary repertoire and to promote the development of autonomous readers who

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

are able to read, understand, and build meaningful interactions with the literary language, which, in turn, will enable the presence of this practice in their reading experience.

Keywords: *Children's literature; Reading; Interaction; Teaching; Elementary school.*

*Todo pequeno leitor tem o direito
de brincar com as palavras,
fazer amigos incríveis
e levar a turma toda para passear.*

Trecho de livro "Direitos do pequeno leitor"
(Patricia Auerbach, 2017)

Introdução

A denominação "livro infantil" abre portas para um conjunto grande de publicações que podem ser reunidas não apenas baseado em seu público leitor, mas também por concepções editoriais e gráficas. Neste estudo, o interesse está no livro de literatura infantil entendido a partir do que nos diz Ricardo Azevedo (1999, p. 5): "[livros] que colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética".

O interesse na literatura infantil objetiva refletir sobre sua presença na escola, pois, apesar de ocupar este espaço, Teresa Colomer alerta que "[...] não significa que se saiba exatamente que lugar [a literatura infantil] deve ocupar ali." (COLOMER, 2017, p. 91). Qual seria o lugar da literatura infantil na escola então? Essa não é uma pergunta nova, Magda Soares, por exemplo, já argumentou sobre a escolarização da literatura infantil e juvenil (SOARES, 2006) buscando qualificar esta presença, isto é, evitar reduzi-la a textos literários adaptados às páginas dos livros didáticos, ignorando a linguagem literária e falseando uma textualidade que se adeque a uma experiência fraca de estudo de alguma estrutura linguística.

Assim, este estudo propõe-se a pensar o texto literário infantil a partir da caracterização desse texto, da sua leitura e do leitor que se pretende desenvolver. Entende-se que a presença da literatura infantil na escola precisa ser repensada e, para tal, é necessária a compreensão de que se trata de um texto literário infantil. Isto implica o entendimento sobre o protagonismo do leitor que se efetiva por meio de uma leitura significativa.

Essa proposta se justifica a partir de uma percepção de que a prática de leitura do texto literário são frequentes em muitas salas de aula, porém o que motiva essa leitura não é o encontro com a linguagem literária, mas o desenvolvimento de consciências linguísticas a partir das estruturas da língua que se identificam no texto. A intencionalidade dessa leitura que tem prevalecido, principalmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental conforme nossa experiência, concentra-se no estudo da língua, sob uma perspectiva linguístico-normativa, ignorando a experiência sensível que a linguagem literária tem como função essencial, bem como a especificidade dessa prática de leitura. Acrescenta-se a isso a perspectiva

de que, ao experienciar a leitura do texto literário em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, invariavelmente, também se está ensinando e aprendendo modos de ler e de se relacionar com o texto. Nesse sentido também discutiremos a necessidade de uma mediação qualificada, tanto para expandir o repertório literário quanto para possibilitar a formação de um leitor que, com autonomia, seja capaz de ler, compreender e construir sentidos para a prática da leitura em sua vida.

Os argumentos que serão apresentados pretendem caracterizar a literatura infantil a partir do conceito de linguagem literária, diferenciando publicações em geral que têm como público-alvo as crianças e publicações que colocam em foco as funções estética e sensível e as práticas de leitura que potencializam essas funções. Em suma, delineiam-se razões para que a literatura infantil seja assumida como texto que não se resume às características gráficas ou textualidade simplificada, mas sim como experiência de interação com uma linguagem que possibilita o desenvolvimento de habilidades intelectuais e emocionais.

1 Apontamentos metodológicos

Este texto se vincula a uma abordagem qualitativa de pesquisa. Como procedimento metodológico elegemos a análise documental, que pode ser caracterizada como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). As análises documentais permitem um exame amplo e diverso dos materiais de pesquisa, bem como possibilitam elucidar certas questões e argumentos.

Junior *et al* (2021) apontam que uma pesquisa documental pode se concentrar em materiais de variados tipos e que a definição do que seria um documento é ampla. Os documentos que aqui analisaremos são livros de literatura infantil que conjugam linguagem verbal e não-verbal, assim como elementos textuais e discursivos. Concordamos com Corsetti (2006) quando a autora afirma que o ponto de partida da análise documental não é a pesquisa de um documento e sim a colocação de um questionamento. Desse modo, ao partir dos livros de literatura infantil, surgem questões quanto às potencialidades que eles abrem para uma mediação de leitura qualificada que vise tanto expandir o repertório literário das crianças quanto possibilitar a formação de um leitor que seja capaz de ler, compreender e construir sentidos.

A inspiração que guia a análise dos livros selecionados para este texto vem de Alberto Manguel: “o que queremos saber e o que podemos imaginar são dois lados de uma mesma página mágica” (2015, Introdução). A curiosidade científica e literária nos mobiliza a analisar livros literários infantis em busca tanto daquilo que é possível saber por meio da leitura quanto daquilo que é possível imaginar a partir da leitura e da sua mediação.

2 Literatura infantil: leitura e leitor

Em 2019, uma reportagem, publicada pela *Folha de São Paulo*, tinha como título “Interatividade e produção sob demanda dão gás à literatura infantil” e apresentava como lide: “Gênero teve o maior faturamento do setor de janeiro a setembro do ano passado” (VAZ, 2019, *online*). Diante dessa manchete e desse lide, a comemoração não pode ser a única reação, pois é preciso se perguntar de que produção está se falando. O que acende o alerta é a expressão “sob demanda”.

A reportagem não ajuda a avançar muito na construção de uma resposta, apenas deixa algumas pistas em seu primeiro parágrafo quando fala sobre “qualidade estética e visual”. A qualidade é reiterada nos parágrafos seguintes, quando se entrevista a dona de uma livraria e a criadora e curadora de um clube de assinatura de livros literários infantis. Ambas defendem a qualidade do que vendem ou enviam ao seu público, bem como a diversidade entendida a partir de não terem compromisso de exclusividade com editoras. Não há clareza sobre qual seria o entendimento de qualidade para além das caracterizações estética e visual mencionadas pela jornalista no parágrafo de abertura.

O texto jornalístico ainda apresenta uma terceira entrevista, com o empresário criador do “Dentro da história”, uma proposta de personalização de narrativas utilizando personagens comercialmente reconhecidos. Trata-se de uma plataforma *online* na qual os interessados acessam, inserem o nome da criança, escolhem o mote narrativo dentre uma cartela de opções e, ao final, visualizam um arquivo em formato de livro digital que pode ser lido na tela ou impresso de acordo com a demanda do cliente. Essa última entrevista é o que faz o nosso sinal de alerta ter acendido no título, a ideia de “sob demanda”. O alerta leva ao questionamento: o que é literatura infantil?

Essa variedade de publicações oferecida pelo mercado editorial ao mesmo tempo que é positiva, precisa ser considerada com cautela – a reportagem de Vaz (2019) apresenta dados de faturamento que podem nos fazer inferir sobre a quantidade de livros publicados. Essa cautela precisa vir acompanhada de um comportamento seletivo que resulta na compreensão de que a variedade e a quantidade de publicações oportunizam também uma variedade de experiências de leitura. Se a leitura pode ser diferente, a caracterização precisa ser mais criteriosa, não se limitando a definir o público-leitor que se pretende atender; acrescentar o adjetivo infantil não é suficiente para dizer se a publicação é literária, mas apenas informar o público-alvo.

Ricardo Azevedo problematiza essa necessidade de ter critérios mais definidos diante da variedade de livros que têm as crianças como leitoras pretendidas. Ele provoca que tenhamos uma percepção mais apurada ao afirmar: “Basta examinar essas obras de perto para verificar que não formam um grupo homogêneo, mas, sim, conjuntos diferentes com características bastante específicas.” (AZEVEDO, 1999, p. 1) Quais seriam essas características? Como podemos identificá-las?

Podemos começar a construir a resposta para essas perguntas a partir da distinção proposta por Azevedo (1999, p. 1) de que há livros para crianças e livros de literatura infantil, “que, em princípio, podem pouco ou nada ter em comum”. A nós interessa saber como reconhecer a literatura infantil, essa publicação que nos coloca frente a uma textualidade literária e voltada ao público-leitor infantil para uma experiência de leitura com consequências singulares decorrentes do texto lido e de quem o lê.

O (re)conhecimento do texto literário infantil passa por entender que não se trata de um texto de fácil leitura, seja essa facilidade de decodificação ou de compreensão. Reconhecer um texto de literatura infantil passa por entender que ele será uma oportunidade de leitura para uma criança, mas não pode ser resumido a isso. Não é porque o texto tem como leitor pretendido as crianças que ele será simplista, assim como não basta apenas que ele seja colorido com cores fortes ou aborde temas clássicos envolvendo personagens como bruxas, princesas, príncipes, reis e rainhas que habitam reinos encantados. Utilizar esses como critérios definidores e valorizadores da textualidade literária infantil é reduzir a experiência que a leitura da literatura infantil pode proporcionar.

A definição do que é literatura infantil e a identificação de textos desse gênero vinculam-se ao entendimento sobre a experiência de leitura que se vive com o texto de literatura. Entender que a literatura voltada para crianças se caracteriza a partir da experiência da leitura pode ajudar a dirimir o constante conflito que existe quando se quer caracterizar a literatura infantil. Para Hunt (2010, p. 75), quando se quer falar sobre literatura infantil instaura-se um impasse entre uma caracterização abstrata ao dizer que o livro é “bom” ou uma caracterização prática informando que o livro é “bom para”.

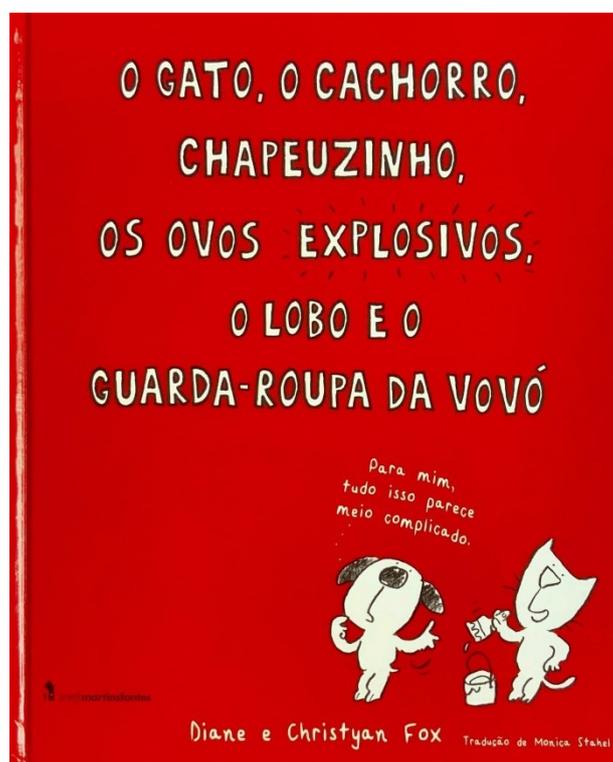
A associação direta com um público tende, normalmente, a levar a uma caracterização da ordem do prático, vinculada ao processo educativo. As crianças precisam de instrução, estão em desenvolvimento, descobrindo o mundo e suas possibilidades. Diante dessa definição rasa de criança (e também de educação), a literatura infantil pode, facilmente, se tornar recurso (também raso) para essa descoberta do mundo. Isso não é negativo, porém precisa ser assumido com criticidade. A literatura infantil ocupa um espaço que oscila entre a arte e a pedagogia, um movimento inerente e indissociável. O que forçará o peso para um lado ou para o outro dessa balança será a intenção que predomina ao ler e ao mediar essa leitura para aproximar criança e literatura (COELHO, 2000). Um fazer mediador que seja crítico e, principalmente, que tenha intencionalidade voltada à experiência literária será peso importante para que a leitura seja mais fruitiva, aberta ao protagonismo do leitor.

A intenção mediadora ajudará a analisar o texto, caracterizando-o como mais próximo de uma intenção pedagógica e, portanto, menos literária, ou mais próxima de uma intenção fruitiva e sensível, conseqüentemente, mais artística e literária. Diante do texto, após uma leitura em que “[...] o leitor se rende ao livro nos termos do próprio livro”(HUNT, 2010, p. 81, grifo do autor), o olhar analítico poderá buscar apoio em perguntas tais como: O texto convida o leitor a construir sentidos ou eles já estão definidos no texto? Quem é o leitor

pretendido? Qual é a leitura que eu pretendo mediar? Esses questionamentos demonstram a importância de uma leitura que, primeiro precisa ser o mais próxima do que seria ler como uma criança, buscando o envolvimento com o texto (HUNT, 2010), e depois passa por se colocar no papel de mediador que compreende o encontro com o texto como uma experiência simultaneamente intelectual e estética, uma interação que se constitui a partir da própria linguagem (PAULINO, 2005, p. 65) inserindo o leitor na cultura literária, o que significa convidar a ler e a criar sentidos a partir dessa leitura.

Como exemplo disso, podemos citar o Cachorro, personagem do livro *O gato, o cachorro, chapeuzinho, os ovos explosivos, o lobo e o guarda-roupa da vovó* (2014) (Figura 1), de Diane e Christyan Fox, publicado pela WMF Martins Fontes. Nessa divertida narrativa, um gato lê em voz alta a história clássica Chapeuzinho Vermelho e é constantemente interrompido por um criativo cão que imagina novas possibilidades para entender o conto já conhecido.

Figura 1. Exemplo de personagem-leitor aberto à leitura sensível do texto literário



Fonte: Fox (2014).

O gato explica que está lendo uma história de “uma menina que sempre usava uma capa vermelha com capuz.” (FOX, 2014, p. 2). O cachorro exclama e pergunta revelando sua criatividade: “JOIA! Adoro histórias de super-heróis. Qual é o poder especial dela?”(FOX, 2014, p. 3, grifo do texto) (Figura 2). O Cachorro revela um comportamento leitor que entende que o texto pode abrir portas para outros sentidos, sentidos que são uma criação baseada naquilo que o leitor já viveu, já leu e, por isso, é capaz de associar e criar novas possibilidades de leitura.

LINHA D'ÁGUA

Figura 2. Enquanto o Gato lê o Cachorro cria sentidos.



Fonte: Fox (2014).

A inserção do leitor na cultura escrita passa, segundo Soares (2016), por três facetas: a da alfabetização, a da interação e a sociocultural. Entendemos que as experiências de leitura com o texto literário estão relacionadas com as três facetas, pois possibilitam o contato com o texto escrito, essencial para o processo de alfabetização, bem como oportunizam a interação com uma linguagem com características próprias, o que amplia a compreensão sobre usos, funções e valores da escrita em uma sociedade letrada. Além dessas práticas, a leitura literária ainda se abre a outro letramento, considerando que compreender a linguagem é um exercício de interação diverso e específico em relação a outras práticas envolvendo a cultura escrita.

A leitura da literatura é uma prática que oportuniza o letramento literário, isto é, não somente a compreensão do que se lê, mas também uma experiência de mundo por meio da palavra ficcional e poética. Essa é uma leitura que difere de outros meios, pois não se caracteriza pela urgência do encontro com a informação como ocorre com textos informativos, mas é motivada por questões sociais, culturais e estéticas o que proporciona uma prática de leitura sensível e que reverbera no comportamento dos leitores, na vida cotidiana (PAULINO, 2005). O leitor de literatura experimenta o mundo por meio da linguagem ficcional, poética e visual (considerando que as publicações de literatura infantil são textos verbais e visuais) e aprende sobre literatura, estilos de escrita e de construção da imagem, autores, modos de narrar e poetizar os mais diversos temas fantasiosos ou assentados na realidade. O leitor de literatura lê, diverte-se, pensa, aprende com a literatura que se torna parte da sua vida, inserindo-se em uma comunidade (COSSON, 2006).

Definir o que é literatura infantil, portanto, passa por compreender a leitura que o texto literário oportuniza, o leitor que se constitui a partir da interação com essa textualidade. Ao caracterizarmos o que é um livro de literatura infantil não acionamos apenas características textuais, mas principalmente da leitura e do leitor que é protagonista do encontro com o livro. A qualidade do livro é reflexo da leitura que proporciona: “a leitura deixa de ser apenas a decifração e passa a envolver a compreensão de uma linguagem tanto em seus aspectos inteligíveis como em sua sensorialidade, reunindo um conjunto significativo.” (NUNES; RAMOS, 2015, p. 69). Essa leitura, que envolve tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual, é um diálogo aberto a acolher o leitor e os sentidos dessa leitura e é essa abertura o que caracteriza o texto literário infantil.

3 A formação do leitor literário nos Anos Iniciais

A discussão realizada na seção anterior permitiu uma caracterização do texto literário para a infância e, a partir disso, convida-nos a pensar sobre a produção do leitor desses textos. Ou seja, se há uma série de peculiaridades – textuais, visuais, estéticas, etc. – nesses textos, é necessário se atentar para a produção dos modos de ler e de se relacionar com os textos literários. Nesse sentido, a mediação da leitura literária no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se torna particularmente interessante pois, ali, cumpre uma dupla função: tanto encantar e dar visibilidade à experiência leitora quanto ensinar formas de compreender o texto lido, primeiramente pela professora e, posteriormente, pela própria criança. Então, entendemos que é preciso ensinar a ler e a compreender a literatura. Soares (2016) argumenta justamente que não aprendemos a ler e escrever textos “em geral”, mas sim que aprendemos a ler e escrever textos específicos, de diferentes gêneros e com diferentes objetivos.

Para fundamentar essa necessidade elencamos alguns dados que mostram o quanto a escola brasileira ainda precisa investir no ensino da leitura para formar sujeitos capazes de ler e compreender o que leem. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, produzida pelo Instituto Pró-Livro¹, na sua última edição publicada em 2020, aponta que a média de livros de literatura lidos por adultos nos últimos três meses é de 0,64 livros. Ou seja, menos de um livro de literatura lido inteiro a cada três meses. Outro dado apontado pela pesquisa que é relevante para nossa argumentação diz respeito às dificuldades apontadas pelos entrevistados durante o ato de ler: 19% relatam que leem devagar e 9% relatam que não compreendem o que leem. A partir desses dados podemos inferir que quase 30% dos entrevistados apresentam dificuldades de fluência (leem devagar) e de compreensão (não entendem o que leem), ambas habilidades que deveriam ser desenvolvidas pela escolarização básica, vinculadas, portanto, à aprendizagem da leitura. Esses dados são motivadores para pensarmos em situações que possibilitem que as crianças desenvolvam capacidade de ler e que, além disso, possam escolher a leitura como uma possibilidade de fruição na sua vida.

¹ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

Os dados produzidos pela Avaliação Nacional da Alfabetização e, mais recentemente, pelo SAEB Alfabetização (Sistema de Avaliação da Educação Básica), têm apontado que em torno de 50% das crianças brasileiras² não atingem níveis suficientes de proficiência em leitura, que abarcam habilidades de compreensão de leitura mais sofisticadas, como inferências em textos longos, por exemplo. O panorama, portanto, dessa avaliação externa e dessa pesquisa sobre hábitos de leitura, confirma o que já havia sido apontado por Cafiero e Ribas (2015), segundo os quais há um percentual sistematicamente muito grande de estudantes que avançam na escolarização dominando apenas habilidades muito básicas de leitura. Essa discussão nos faz entender a importância do ensino da leitura nos Anos Iniciais e, mais especificamente, o ensino da leitura literária, de modo a formar leitores capazes de ler, compreender e enxergar nessa atividade algo prazeroso, acolhedor e necessário em suas vidas, na perspectiva de que ser leitor muda a condição do sujeito no mundo.

Porém, cabe salientar que não abordaremos a formação do leitor com base nos seguintes eixos: Ensino das relações letra-som; Leitura e atividades de escrita; Ler e desenhar uma parte da história; Ler e escrever outro final para a história; Questionários sobre o texto lido; Propostas que visem “operar” sobre o texto; “Texto como pretexto para...”. Ainda que tais encaminhamentos sejam muito necessários para o ensino da leitura e para que as crianças desenvolvam autonomia na leitura, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nossa intenção se difere pois pretendemos focar a mediação da leitura, feita pelo professor, como forma de compreender o texto através do encontro e da conversa com o que se lê.

Compreender um texto passa por construir significados para o que foi lido. E a “construção do significado se baseia em reunir as palavras lidas em unidades significativas de pensamento, permitindo que o leitor faça inferências, relacione informações prévias com as apresentadas no texto e analise criticamente o significado construído [...]” (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 451). Nesse sentido, então, e tal como explicitado por Monteiro e Soares (2014, p. 451), “[...] não há possibilidade de a construção do significado se dar de forma automatizada”, pois os conhecimentos prévios dos leitores são variados e a relação que se estabelece entre esses conhecimentos e o texto é sempre singular, assim como são singulares as crianças.

Para que tal compreensão dos textos lidos possa ser aprendida, visto que ela não é desenvolvida de forma natural pelos sujeitos, nem de forma incidental, acreditamos na importância do papel do mediador de leitura. E aqui estaremos tomando o professor como um mediador da leitura literária no contexto escolar.

² Na Avaliação Nacional da Alfabetização (aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental), edição de 2016, 55% das crianças estão em níveis considerados insuficientes de leitura (BRASIL, 2018). No resultado do SAEB Alfabetização (aplicado com crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental), referente ao ano de 2019, 45,26% da amostra avaliada está situada nos cinco primeiros níveis da escala de proficiência, composta por 9 níveis (BRASIL, 2021). Convém destacar que o dado do SAEB Alfabetização congrega habilidades de leitura e escrita, diferentemente do dado da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), que mostra as habilidades de leitura e escrita em escalas diferentes.

De acordo com Yolanda Reyes,

O trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores (REYES, 2014, *s.n.*).

O mediador de leitura literária comprometido com a produção de sujeitos leitores promove situações em que seja possível uma conversa entre livro e leitor. A possibilidade dessa conversa inicia já na seleção do livro a ser lido. Bajour (2012, p. 54) argumenta em favor da escolha de textos “[...] vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações [...]”. A escolha de textos literários desse tipo faz com que eles se transformem “[...] em estímulo por meio do qual a criança tem a oportunidade de falar e perguntar sobre o conteúdo e sobre a forma do texto” (CARDOSO, 2014, *s.n.*). Essa abertura à conversa sobre o que foi lido oportuniza que a criança experiencie diferentes maneiras de viver a leitura e, com uma mediação qualificada do professor, aprende formas de questionar e de compreender o texto literário.

A ação de selecionar um livro literário para ser lido permite que o mediador imagine – e, no caso do professor, planeje – perguntas direcionadas aos ouvintes, organize a forma de apresentação do livro, a maneira e o local de realização da leitura, e as possíveis estratégias de leitura a serem mobilizadas pelos leitores, incentivadas por ele, em algumas vezes. Convém destacar que o mediador precisa mostrar caminhos, portas e janelas para a conversa e compreensão do texto lido, e não dar receitas prontas e sentidos produzidos por ele de antemão. As crianças precisam ser convidadas a ouvir, olhar, ler o texto. E para que elas tenham possibilidade de agir (pensar, perguntar, rejeitar, falar, silenciar) diante de textos literários elas precisam, paulatinamente, desenvolver habilidades de compreensão dos textos lidos pelo mediador e, posteriormente, lidos por elas com autonomia.

Se, conforme mencionado anteriormente, um texto literário infantil não é definido pelo seu nível de facilidade na leitura, seja na decodificação ou na compreensão, o acesso a esse texto ganha potencialidade quando há mediação qualificada. Temos, então, uma dimensão intencional da mediação da leitura e da formação do leitor literário que exige planejamento prévio. Para que isso ocorra, é interessante recorrer à tipologia de perguntas que favorecem a compreensão de textos (LEAL; ROSA, 2015). Dentre essas perguntas, temos aquelas que pretendem ativar conhecimentos prévios dos leitores, de modo a mobilizar tais conhecimentos e relacioná-los à temática, ao gênero, ao autor que será lido. Temos também aquelas que incentivam os leitores a fazer previsões sobre o texto, considerando indícios presentes na capa, contracapa ou outros elementos sobre o texto a ser lido. Um terceiro tipo de perguntas que favorecem a compreensão de textos são aquelas que chamam a atenção para informações que estão explícitas nos textos, ou seja, são perguntas que solicitam localização dessa informação através de releituras ou rememoração do texto. Além destas, há as perguntas que buscam pelo

que não está dito explicitamente no texto, ou seja, solicitam que o leitor realize inferências, de modo a relacionar o texto com seus conhecimentos prévios. Por fim, as perguntas subjetivas são aquelas que mobilizam o leitor a se posicionar diante do texto, emitindo opiniões.

Essa série de perguntas que podem ser feitas pelo mediador tem como objetivo ensinar estratégias de compreensão de textos, sem as quais é impossível formar leitores autônomos. Dentre essa variedade de possibilidades, convém dar destaque à habilidade de inferência e às perguntas que podem favorecer o desenvolvimento desta habilidade. Isso porque ela é apontada por Spinillo (2013) como imprescindível para a compreensão: “A compreensão profunda é necessariamente inferencial, indo além da informação explicitada no texto [...]” (SPINILLO, 2013, p. 140).

Mesmo que haja um planejamento prévio das perguntas e intervenções que serão mobilizadas pelo mediador no momento da leitura, é uma postura metodológica estar aberto à surpresa e ao inesperado, visto que esse pensar previamente sobre a mediação “É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos” (BAJOUR, 2012, p. 60). Nesse sentido, o mediador, ao preparar a leitura que será realizada, as perguntas que serão feitas, precisa deixar espaços a serem preenchidos pela conversa entre os demais leitores. A aprendizagem de estratégias e habilidades de leitura também é favorecida ao considerar opiniões de outros leitores sobre o mesmo texto, ao contrapor hipóteses, ao discutir sobre os caminhos tomados por cada um na interpretação. Por isso é importante que o mediador saiba como valorizar as variadas chaves de leitura que possam surgir na conversa, com a ressalva de que “[...] levar em conta a polissemia dos textos não implica, porém, que basta colocar em cena, indistintamente, todas as interpretações sem seguir algumas linhas, que podem ser aquelas previstas pelo professor ou outras propostas pelos alunos” (BAJOUR, 2012, p. 68). Comportamentos como questionar, rememorar, revisitar o texto para reler e buscar indícios que ajudem a traçar linhas e interpretações mais ajustadas ensinam aos leitores iniciantes como ler, como compreender e como retomar o texto para consolidar ou rever a compreensão.

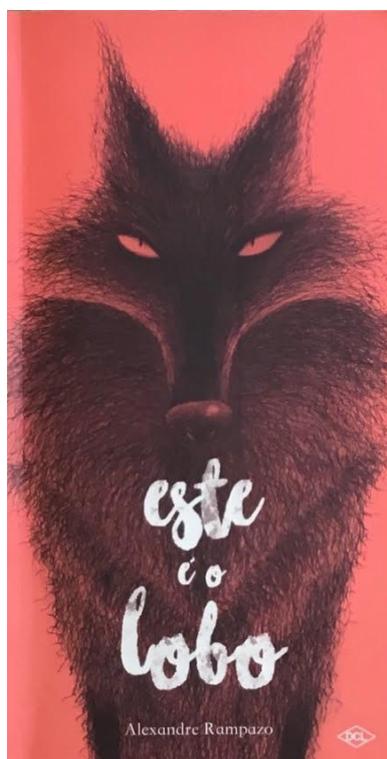
Se entendermos que o protagonismo do leitor prescinde de uma leitura significativa, para que esse leitor possa acessar o texto literário infantil em toda a sua potencialidade sensível e experienciar a especificidade dessa leitura, acreditamos que é igualmente necessário que esse leitor compreenda o que lê, sendo capaz de captar desde as saliências do texto, ou seja, aquilo que está mais evidente, até as minúcias do texto, aquilo que está nas entrelinhas.

4 O livro literário infantil: uma oportunidade de aprender e de viver a leitura

Uma das características importantes dos textos literários infantis são os espaços em aberto a serem preenchidos pelos leitores na interação durante a leitura. Porém, nem sempre

esses espaços são vistos, pelos adultos mediadores do encontro entre criança e livro, como potencializadores para a multiplicação de sentidos e ampliação da imaginação. Colomer (2007, p. 57) argumenta que “[...] os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado”. Esse esforço é detectável na obra *Este é o lobo* (2016), de Alexandre Rampazo, publicado pela Editora DCL. A capa do livro mostra um personagem reconhecível pela maioria das crianças em muitos contos de fadas populares. A expressão do lobo nesta capa condiz com a representação que as pessoas têm deste personagem em histórias para crianças, como pode ser visto na Figura 3: um lobo com olhar mau que encara o leitor.

Figura 3. Capa do livro *Este é o lobo*



Fonte: Rampazo (2016).

O mediador, ao promover o encontro com este livro, no ambiente escolar, pode questionar as crianças sobre este lobo, pedindo que elas o descrevam e contem como percebem sua expressão. Sem questionar a respeito de outras histórias com lobos em um primeiro momento, o que poderia fornecer uma chave de leitura talvez ainda não pensada pelos pequenos leitores, uma pergunta de previsão mais abrangente poderia multiplicar as previsões sobre o texto a ser lido. A exploração da capa, no caso deste livro, também oportuniza a mobilização de conhecimentos prévios das crianças, de modo a favorecer a relação entre informações novas e antigas.

A narrativa de Rampazo desenrola-se rumo a uma quebra de expectativa, presente ao final do livro, mas que se constrói principalmente pelas imagens e especialmente pelo personagem do lobo, que vai se distanciando do leitor a cada página, como se vê na Figura 4:

Figura 4. Sequência de páginas do livro “Este é o lobo”



Fonte: Rampazo (2016, p. 4, 16, 28, 40).

A interrupção da leitura pouco antes do desfecho pode ser interessante: há no texto uma página que contém apenas reticências. O texto verbal silencia e convida à realização de inferências sobre os próximos acontecimentos. Bajour (2012, p. 61) argumenta que “[...] a interrupção da leitura por comentários sobre os textos, tanto por parte dos alunos como do professor, põe em jogo a apreciação da construção social dos significados em uma comunidade de leitores”. A abertura, pelo mediador, desse espaço para integrar as informações presentes no texto e os conhecimentos prévios dos alunos – sobre histórias infantis com lobos – permite que a habilidade de inferir, própria de qualquer ato de leitura (COLOMER, 2007), seja mobilizada pelos leitores.

Ler *Este é o lobo* é uma experiência de leitura de literatura infantil e não apenas de leitura porque oportuniza interagir com as linguagens, tanto verbal quanto visual, de maneira sensível. O leitor buscará em experiências prévias conhecimentos, mas terá a oportunidade de criar novos sentidos a partir do que já conhece e do que está lendo. Essa possibilidade de ampliar conhecimentos e sentidos é o que torna essa uma vivência de leitura literária, uma ação cognitiva e sensível ao mesmo tempo.

Outro exemplo é *Conto escondido* (2009), de Laura Devetach, publicado pela Base Livros Didáticos Ltda (Figura 5), um livro de formato pequeno, porém com potencialidades verbo-visuais com grande abertura aos efeitos de sentido no encontro com a leitura.

Figura. 5. Capa do livro *Conto escondido*

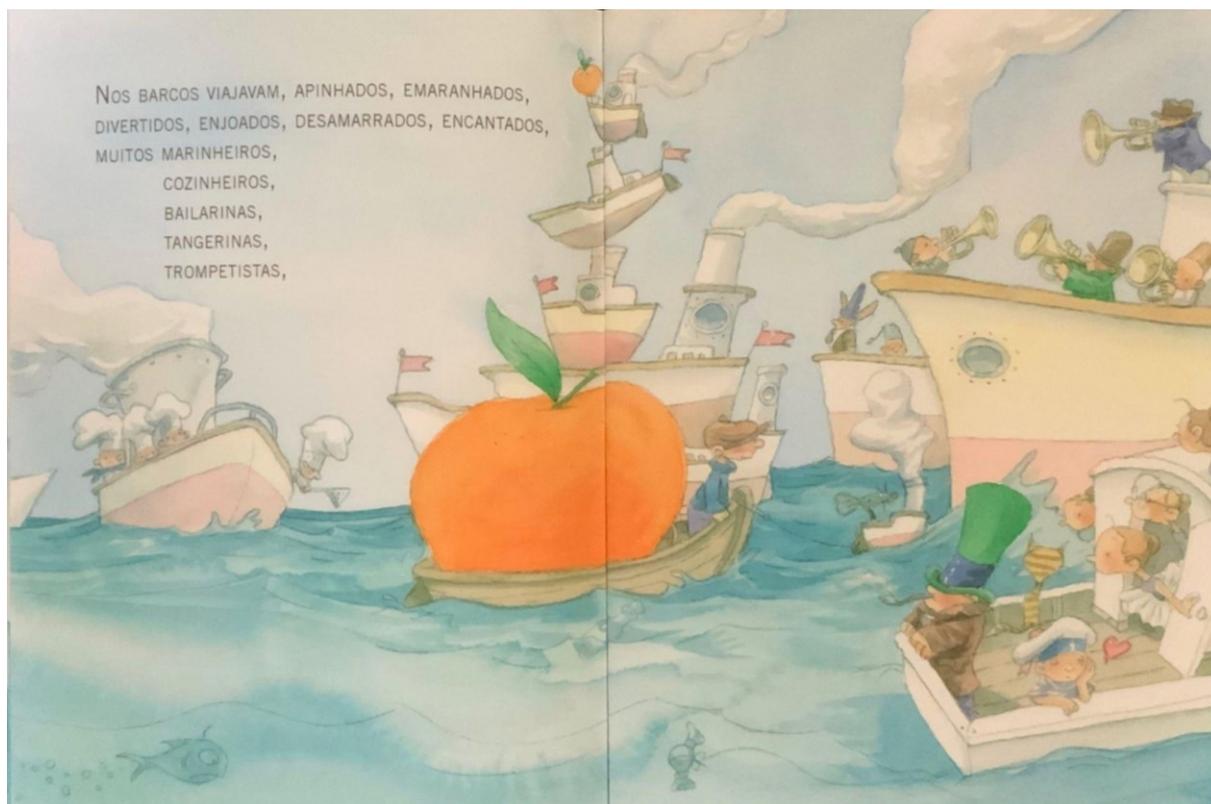


Fonte: Devetach (2009).

Este pequeno conto convida a encontrar e criar sentidos “embaixo do cílios” (DEVETACH, 2009, s.p.). As imagens reiteram o convite, oferecendo aos olhos do leitor descobrir o que se esconde nelas. Um mar se forma ao longo das páginas (Figura 5), trazendo muitos barcos, repletos de diferentes figuras humanas, animais e frutas, elementos presentes tanto no cotidiano quanto nas capacidades imaginativas, tudo o que o se esconde em nossos olhos e pode ganhar vida eterna na nossa imaginação.

Na mediação da leitura deste livro, o convite do mediador pode passar por perguntas inferenciais, tal como “*O que mais pode ter nesse mar?*”, replicando o questionamento feito no próprio texto verbal. Os leitores podem agregar as informações presentes no livro – que os conduzem a inferir que pode haver qualquer coisa nesse mar (Figura 6) – com suas experiências prévias, tanto mais concretas sobre o que pode estar no mar, quanto lançando mão da imaginação, tal como ocorre especialmente nas imagens. Um questionamento de cunho mais subjetivo que poderia provocar reflexões se relaciona a uma informação que aparece logo no início, mas que poderia ser retomado ao final da leitura, que explicita: “Quando o olho desses cílios soltava uma lágrima salgada de mar, duas lágrimas salgadas de mar, três lágrimas salgadas de mar, o conto se enchia de barcos” (DEVETACH, 2009, s.p.), levando as crianças a pensarem sobre o que nossos olhos veem e que se escondem em nossos cílios.

Figura 6. Texto verbo-visual do *Conto escondido*



Fonte: Devetach (2009, s.p.)

O encontro mediado com esse livro passa por instigar o leitor a identificar o que lê no verbal, naquilo que vê nas imagens que preenchem as páginas, a comparar e perceber semelhanças e diferenças, acréscimos, ausências. O tom poético provoca uma leitura que precisa continuamente se autorregular, mapeando sentidos e procurando costurar os elementos narrativos.

A partir das questões trazidas pelos livros selecionados, podemos inferir que a mediação visando tanto a leitura literária quanto a mobilização de estratégias de leitura que favoreçam a compreensão depende, em grande medida, do próprio livro e das possibilidades que ele abre à produção de sentidos. O mediador precisa, então, estar atento a essas possibilidades, aguçando seu olhar de leitor e mediador.

Considerações finais

O conceito de leitura, concebido como processo que pertence fundamentalmente à colaboração, é intuitivamente convincente. O leitor sério trabalha com o autor. Compreender um texto, 'ilustrá-lo' no quadro da nossa imaginação, da nossa memória, da nossa representação combinatória, é, nos limites de nossas possibilidades, *recriá-lo* (STEINER, 2018, p. 22).

Ao discutirmos a caracterização do livro literário infantil e a necessidade de que a escola promova encontros potentes das crianças com esses livros, estamos de acordo com Bajour (2012, p. 85) ao entendermos que “não há motivo para que a responsabilidade da escola em propiciar aos alunos experiências culturais, ricas e variadas seja concebida de forma apartada da responsabilidade de ensinar, muito pelo contrário”. Nesse sentido, uma alternativa à perspectiva de prática escolar que apenas toma o texto em seu caráter linguístico-normativo, como citado no início deste artigo, não é retirar a leitura literária das práticas escolares ou apenas realizá-la “quando sobra tempo”, ou, ainda, uma vez por semana na “hora da biblioteca”. Entendemos que a promoção da leitura literária, a fruição estética provocada por este tipo de arte e todas as sensações que vem a reboque, não precisa estar dissociada de práticas de ensino da leitura e de habilidades de compreensão de leitura. Justamente é através de um movimento de repensar “[...] o ensino e de buscar novos caminhos para que a leitura tenha novos significados na vida dos leitores escolares” (BAJOUR, 2021, p. 87) que acreditamos consolidar na vida das crianças a possibilidade de experienciar a literatura para além da escola, mas tendo esse espaço como uma importante agência de promoção da leitura e da compreensão da leitura.

Destaca-se que a ênfase na necessidade de que a criança leitora possa desenvolver habilidades de leitura de modo a ler e experienciar o texto literário infantil não tem outro enfoque senão que ela aprenda a ler e a gostar de ler. A intenção predominante do mediador ao pensar perguntas instigantes para o momento de uma leitura literária é aproximar a criança da literatura e de modos de ler e compreender essa literatura: como entrar em seus meandros, como explorar, ampliar seus sentidos, perceber que elementos do texto (verbal ou visual) levam a pensar diferente do que se pensava antes de ler. Em outras palavras, promover a leitura de textos literários é auxiliar a criança a se render ao livro em toda a sua inteireza, sendo um leitor que compreende aquilo que lê e, por isso, se permite fruir essa leitura.

Convém, por fim, que se compreenda que a mediação qualificada da literatura na escola precisa conjugar três elementos de maneira indissociável - texto, leitor, leitura. Uma efetiva promoção da leitura literária na escola é uma prática que não falseia o texto com recursos visuais ou simplificações linguísticas, não ignora que o leitor é protagonista e que a leitura acontece à moda do texto lido, se for informativa pode ser rápida e dinâmica, se for frutiva precisa de tempo, disposição para o diálogo e escuta atenta.

Referências

- AUERBACH, P. *Direitos do pequeno leitor*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- AZEVEDO, R. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. *Revista Signo*, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. *Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. *Relatório de resultados do Saeb 2019 volume 2: 2º ano do ensino fundamental*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

CARDOSO, B. Mediação de leitura na Educação Infantil In: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em 25 abr. 2021.

CAFIERO, D.; RIBAS, C. O que as avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino da leitura? In: RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L. D.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 421-453.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa. *UNirevista*, São Leopoldo, vol. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSSON. R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEVETACH, L. *Conto escondido*. Curitiba: Base Livros Didáticos Ltda, 2009.

FOX, D. *O gato, o cachorro, chapeuzinho, os ovos explosivos, o lobo e o guarda-roupa da vovó*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil: dados da 5ª edição. *Pró-livro*, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 25 abr. 2021.

JUNIOR, E. B. L. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LEAL, T. F.; ROSA, E. C. de S. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 32-45.

MANGUEL, A. A. *Uma história natural da curiosidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. E-book (não paginado).

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa* [online]. São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>.

NUNES, M. F.; RAMOS, F. B. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. In: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P (Orgs.). *Mergulhos da leitura: a compreensão leitora da literatura infantil*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015, p. 61-74.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (org.). *Leituras literárias: discurso transitivo*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005, p. 55-68.

RAMPAZO, Alexandre. *Este é o lobo*. São Paulo: DCL, 2016.

REYES, Y. Mediadores de Leitura. In: FRADE, I. C. A. S. da; VAL, M. da G. F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 138-154.

STEINER, G. *Aqueles que queimam livros*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 3. ed., 2018.

VAZ, T. Interatividade e produção sob demanda dão gás à literatura infantil. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mpme/2019/01/interatividade-e-producao-sob-demanda-dao-gas-a-literatura-infantil.shtml>. Acesso em 24 abr. 2021.

Recebido: 20/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Para além dos contos de fadas: representações de gênero no ensino de leitura e de escrita para estudantes de 3º ano do ensino fundamental

Beyond fairy tales: Gender representation in the teaching of reading and writing for Elementary School third-graders

Sabrine Weber* 

sabrinegweber@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5708-0759>

Leonardo da Silva** 

leonardo.silva@ifsc.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-7346-5966>

Quézia Delgado Caleffi Lemos*** 

quezia.caleffi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4997-8002>

Resumo

Este artigo objetiva analisar representações de gênero de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir de atividades envolvendo contos de fadas e suas reinvenções. O estudo desenvolveu-se como uma intervenção pedagógica, realizada com a participação dos discentes de uma escola estadual de Santa Catarina. Para o desenvolvimento das atividades, foram mobilizadas concepções bakhtinianas de leitura e escrita enquanto processos, conceitos da formação do imaginário da criança pelos contos de fadas e a importância do desenvolvimento da conscientização crítica. As coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* foram utilizadas para apresentar às crianças outras configurações de representação de príncipe e princesa. Nas produções discentes de textos e de desenhos, foi possível observar que, ao mesmo tempo que os estudantes introduziram representações que se aproximam dos estereótipos de gênero presentes em muitos contos de fadas, também evidenciaram elementos de recontextualização e ressignificação, a partir do trabalho com as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*.

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

** Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), São José, SC, Brasil.

*** Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Xanxerê, SC, Brasil.

Palavras-chave: Formação de leitores; Narrativas infantis; Recontextualização; Educação linguística; Estereótipos de gênero.

Abstract

This article aims to analyze Elementary School third-graders' gender representations based on activities regarding fairy tales and their reinventions. The study took place as a pedagogical intervention with the participation of students from a state school in Santa Catarina, Brazil. For the implementation of the activities, the Bakhtinian concepts of reading and writing as continuous processes, the concepts of children's imaginary development through fairy tales and the importance of critical consciousness development were paramount. The Anti-Princess and Anti-Hero collections were used to present other configurations of princes and princesses for children. By analyzing students' texts and drawings, it was possible to observe that, on the one hand, students introduced in their stories elements close to gender stereotypes present in many fairy tales and, on the other hand, their productions – derived from the work on the Anti-Princess and Anti-Hero Collections – presented instances of recontextualization and resignification.

Keywords: Reading education; Children's narrative; Recontextualization; Language education; Gender stereotypes.

Introdução

A leitura, como defende Kleiman (2004), se constrói enquanto um processo interativo que engloba diferentes níveis de conhecimento, como linguístico, textual e entendimento de mundo. O período da alfabetização, portanto, é um momento em que o aprendiz manifesta, por meio da leitura e da escrita, o registro de suas descobertas, dos sons, da pronúncia, de seus anseios, de sua forma de ver e de experienciar o mundo que o cerca. Em uma mesma perspectiva, os estudos sobre alfabetização de José e Coelho (1999) apontam a importância de a leitura ser entendida, nesse período de alfabetização, como o envolvimento entre a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre a palavra impressa e o som, um processo abrangente, que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos.

Além disso, a escrita é a expressão humana traduzida em palavras por meio de mensagens repletas de sentidos e significados, podendo ser, conforme declara Mendel (2011, p. 26), “uma surpresa ou um segredo, uma inspiração que nos religa ao mundo”. Ela está diretamente associada à forma como as crianças desenvolvem sua fala, articulam as palavras, manipulam os objetos de escrita e, ainda, à forma como conseguem expressar suas vivências, amplamente influenciadas pelas literaturas presentes em seu dia a dia e pelo convívio cultural que desfrutam.

Considerando esse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental asseguram, sobre a aprendizagem da língua, que:

LINHA D'ÁGUA

[...] aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 1997, p. 22).

Sobre a infância e sua relação com os estímulos que as crianças recebem, Prout (2010, p. 735) destaca que “a ideia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas mais diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos”. Percebe-se, nesse sentido, o destaque que o autor dá a influências advindas de interações com outros sujeitos e com o meio em que cada indivíduo está inserido. Tal viés vai ao encontro da perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento, a qual destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, ressaltando que a linguagem é desenvolvida diante do caráter social do ser humano (VYGOTSKY, 2003).

As várias formas de leitura às quais o leitor/escritor está exposto contribuirão para a construção do seu imaginário (KLEIMAN, 2004). Destaca-se, diante disso, que na infância é comum que os primeiros contatos literários sejam com contos de fadas. Muitas dessas histórias, a partir de adaptações e apropriações realizadas pela indústria cinematográfica, apresentam e reforçam estereótipos sociais de gênero. É comum, por exemplo, que princesas sejam representadas com parâmetros de doçura, de encanto e de fragilidade, ao passo que príncipes são destacados pela coragem, pela força e pelo papel de proteção. Tais representações de gênero, construídas socialmente, acabam por reforçar determinados papéis de gênero, limitando, assim, as possibilidades de expressão de gênero de homens e mulheres. Como afirma Butler (2020), o gênero é uma performance, construída como forma de controle dos corpos: “gênero é culturalmente construído e, conseqüentemente, não é nem resultado causal do sexo nem tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2020, p. 26). Nessa perspectiva, é importante destacar, conforme a autora, que a reprodução dos estereótipos de gênero acontece antes mesmo do nascimento dos bebês e costuma se perpetuar ao longo da infância, uma vez que as relações sociais e as interações com o mundo costumam ocorrer de forma generificada (a exemplo dos brinquedos para meninas e para meninos). Daí a importância de expandir (ou mesmo questionar) as representações de gênero no processo educacional de crianças.

Tendo isso em mente, este artigo objetiva apresentar uma intervenção pedagógica, a qual consistiu na implementação de atividades envolvendo contos de fadas, de forma a identificar representações de gênero no processo de aprendizagem de leitura e escrita e, em especial, na construção de narrativas e de ilustrações por estudantes de 3º ano do Ensino Fundamental. Mais especificamente, os alunos realizaram atividades didático-pedagógicas a partir da leitura das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, da Editora Sur. Assim, na próxima seção, são apresentadas as bases teóricas utilizadas para o planejamento de intervenções em

sala de aula e a análise dos textos discentes. Em seguida, é descrita a metodologia empregada, a partir da qual é empreendida a análise dos dados obtidos nos textos selecionados, e, por fim, são sistematizadas as considerações a que o estudo permitiu chegar.

1 Contos de fada e a construção do imaginário infantil

Prout (2010, p. 734) afirma que “a forma da infância em uma determinada sociedade pode ser moldada por fenômenos distantes dela, espacial ou temporalmente”. Nesse sentido, a criança não necessariamente precisa ter vivido nos tempos dos contos de fadas para ser influenciada por eles, pois isso se dá pelas histórias que os leitores experienciam no contato com as narrativas.

Nas versões mais disseminadas atualmente de contos de fadas, é comum que as princesas sejam representadas como dóceis, comportadas, inseridas em um padrão de beleza estético eurocêntrico, que é, de acordo com Caldwell (2000), construído sociohistoricamente e expresso por um tipo de cabelo e por um tipo de tom de pele considerados ideais. Já o príncipe encantado costuma ser caracterizado como um homem forte, corajoso, destemido, decidido, sempre pronto a encarar os desafios apresentados no decorrer das histórias para salvar a princesa e ter um final de “felizes para sempre” junto dela (CANTON, 2009).

Por outro lado, Bettelheim (2008) analisa os contos de fada como um tipo de texto que auxilia a criança, em sua fase edípica – entre os 3 e 7 anos –, no desenvolvimento de seu psiquismo, podendo funcionar como catarse, quando ela é capaz de identificar os personagens e de se libertar de algumas tensões psíquicas. O psicanalista francês Diatkine (1993, p. 7) afirma que os contos de fada contribuem para o desenvolvimento de adultos equilibrados e saudáveis, quando expressa que “ensinar crianças a controlar seus medos através dos contos é protegê-las”.

Entretanto, os contos de fadas, se não trabalhados de modo crítico – ou seja, se não considerarmos as relações entre texto e contexto (FREIRE, 2000) em seu trabalho –, podem acabar por reforçar estereótipos de gênero entre as crianças, já que muitas se espelham nessas princesas e príncipes idealizados e os inserem em diversos espaços de seu dia a dia (aniversários, materiais escolares, brinquedos, entre outros).

Para questionar tais estereótipos, as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, com as primeiras publicações feitas na Argentina no ano de 2015 (originalmente em espanhol), trazem uma série de histórias – denominadas de *Antiprincesas* – com o intuito de mostrar a importância das princesas se sentirem mais reais, livres e independentes, para que possam crescer, estudar e trabalhar. Da mesma forma, os príncipes aparecem realizando outros feitos que não são apenas heroicos, com figuras de homens que podem ser inseguros e demonstrar fraqueza, os quais são denominados de *Anti-heróis*.

A jornalista e escritora argentina Nadia Fink, criadora dessas coleções, buscou, em mulheres e homens não ficcionais, inspiração para tornar seus feitos cotidianos heroicos, aproximando, assim, os contos das histórias de pessoas reais. O ilustrador das obras é Pitu Saa, também argentino. Suas ilustrações, que ora ocupam uma página inteira, ora dividem o espaço com textos verbais, representam distintos espaços e tempos da vida do protagonista. As ilustrações também se mesclam com registros fotográficos da vida narrada. Os livros são editados pela Editora Chirimote (espanhol) e Sur Livro (tradução para o português).

Antiprincesa indica uma contraposição à representação tradicional de princesa. O conceito revela que as princesas podem querer outro tipo de espelho, no qual consigam ver quem realmente são. Fink (2019, p. 1) aponta o tipo de espelho que as antiprinças querem: “Queremos espelhos que mostrem como somos de verdade: de muitos tamanhos e cores, descabeladas, com picadas de pernilongo, com piolhos na cabeça, com laços desfeitos de tanto brincar no balanço e com um sorriso gigante de tanto gostar de nós mesmas”. A respeito disso, no livro sobre Frida Kahlo, a autora faz a seguinte consideração:

Por que sempre que nos falam de história, nos contam sobre mulheres e homens “importantes”? Importantes como as princesas tão bem vestidinhas que não podem sair para brincar e se sujar? Ou importantes como os super-heróis e seus superpoderes que estão tããõ longe da gente? algo assim, mas não: quando aqui dizemos “importantes”, estamos falando de quem se sujou para crescer e se divertir, de quem não ficou esperando sentado e de quem também usou superpoderes, mas outros: ter a coragem de fazer algo mais, procurar entender o mundo de outra maneira, saltar obstáculos e deixar uma obra que está além de qualquer tempo. Assim, começamos a tecer estes livros, pequenos ou grandes percursos de desenhos e palavras, para contar histórias que merecem ser contadas (FINK, 2016, p. 3).

A autora das coleções *Antiprinças* e *Anti-heróis*, ao introduzir a obra *Antiespelho*, traz o questionamento: “isso de esperar que alguém nos resgate é bastante entediante... Como se faz para dormir 100 anos?! Por que ter que ser escolhida em um baile?! Quem inventou que um príncipe tem que dar um beijo se estamos dormindo?!” (FINK, 2019, p. 3). O intuito da coleção é, portanto, proporcionar acesso a outras representações de existências às crianças, de forma que possam ser e/ou fazer aquilo que gostam, aquilo que as faz felizes. Segundo Fink (2019):

Quando crescermos teremos tempo para ser, estudar, trabalhar, viajar, e fazer as coisas que nos fazem bem, para nós e para quem está ao nosso redor. Nós, antiprinças, não queremos ser obrigadas a fazer o que fizeram nossas mães, pais ou alguém da família. Por que, às vezes, uma tradição familiar se transforma em uma obrigação? O melhor de crescer e “ser grande” é, também, aprender a escolher! (FINK, 2019, p. 17).

Destaca-se, ainda, que os textos trazidos nos livros das coleções são predominantemente narrativos, por mais que apresentem, em algumas passagens, fragmentos descritivos. A história apresenta etapas correspondentes a uma narrativa, sendo elas: situação inicial, problematização, clímax e desfecho. Porém, a escolha das protagonistas e do enredo baseado em conflitos reais – como a razão de Frida ser considerada uma antiprinça, que, por isso, se distingue do estereótipo de gênero comumente encontrado nos contos de fada – é o que difere de outras

narrativas, como os contos clássicos. Na seção seguinte, realizamos uma breve apresentação acerca da leitura e da escrita como processos na educação básica, de acordo com uma perspectiva bakhtiniana.

2 Leitura e escrita na educação básica

Em relação à escrita e à produção de textos, é importante destacar o conceito de compreensão responsiva de Bakhtin (2000). De acordo com o autor, a escrita não é uma atividade solitária, mas uma atividade na qual “um sujeito-autor lança uma palavra a um sujeito-leitor no mundo, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Ou seja: quando o produtor de texto não encontra um leitor/interlocutor no contexto escolar – somente um avaliador na figura do professor –, a atividade de escrita torna-se artificial, porque aparenta ser monológica. Por isso, no processo de leitura do texto em produção, espera-se que os leitores (professor e alunos) tenham, nos termos de Bakhtin (2000), uma “atitude responsiva-ativa”, reagindo e respondendo ao texto que foi lido.

A escrita é concebida, neste trabalho, não somente como uma atividade responsiva-ativa, mas também como um processo. De acordo com a abordagem processual da escrita, desde o momento em que se recebe a incumbência de escrever um texto até o momento em que esse pode ser socializado (se for o caso), passa-se por, pelo menos, três estágios, conforme descritos por Soares (2009): 1) pré-escrita – realização de atividades que auxiliem o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa de produção textual, como identificar ou delinear o contexto, coletar informações e gerar ideias; 2) escrita do texto – registro organizado das ideias e informações em forma de texto, conforme o gênero proposto; 3) revisão ou pós-escrita – realização de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi (re)escrito e recebimento de *feedback* do professor e/ou dos colegas sobre adequação do texto à tarefa, em termos de conteúdo, estrutura textual, aspectos formais e expressão linguística, com auxílio para que o autor possa qualificar seu texto e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social. Nessas etapas, percebemos que a leitura está intrínseca, sobretudo, na etapa de pré-escrita, em que os discentes realizam atividades de leitura orientada junto da/do professora/professor, de acordo com o objetivo da proposta didática, com o conteúdo curricular envolvido e com o gênero textual.

Como veremos, partimos deste entendimento da escrita enquanto processo para desenvolver as atividades que compuseram a intervenção pedagógica discutida neste artigo. Em outras palavras, compreendemos que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas a partir da relação texto e contexto, levando em conta as representações sociais (re)produzidas na relação texto e leitor/escritor. Mais especificamente, o foco deste artigo são as atividades de pré-escrita, de escrita e os *feedbacks* orais obtidos a partir da intervenção realizada.

3 Metodologia

Para a realização deste estudo – uma investigação acerca de uma intervenção pedagógica -, foram implementadas atividades de leitura e escrita com estudantes de uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, localizada em Xanxerê, na região oeste de Santa Catarina, Brasil. A escolha dessa turma, nesse contexto específico, foi motivada pelo fato de que uma das autoras deste artigo atuava como professora regente da turma. Por isso, era de conhecimento dessa as atividades de literatura já realizadas ao longo do ano, o que possibilitou o desenvolvimento de uma proposta adequada e sensível ao contexto investigado. A turma em questão trabalhava com a leitura diária de textos narrativos no início da aula e, semanalmente, com a leitura de um livro para atividade avaliativa, além de desenvolver atividades - também semanalmente - articuladas ao projeto “Clube da Leitura”, idealizado pela turma como momento de lazer com livros de livre escolha. Por fim, acontecia, ainda, uma aula semanal de leitura, como parte do processo político pedagógico da escola, incluindo leituras diversas, contação de histórias, histórias em quadrinhos, revistas, dentre outros. Percebeu-se, nessas atividades, anteriores à intervenção aqui relatada, que a turma apresentava muita curiosidade para descobrir o que havia nos livros: seu enredo, imagens, personagens. Nesse sentido, a turma demonstrava prazer e ânimo pela leitura.

As coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis* foram escolhidas por suas narrativas trazerem um olhar sobre a realidade que questiona estereótipos de gênero, que costumam estar consolidados em contos de fadas. A escolha também se deu em razão de o público leitor recomendado pelas obras ser crianças entre 8 a 10 anos e, ainda, pelo fato de que *leitura e interpretação de contos* é conteúdo previsto para ser trabalhado com o 3º ano.

Este estudo teve três fases de desenvolvimento: (1) fase exploratória; (2) coleta de dados; (3) análise e interpretação dos dados. Na fase exploratória, entrou-se em contato com a escola, que faz parte da rede estadual de ensino e atende o Ensino Fundamental 1 e 2, compreendendo, assim, turmas de 1º ao 9º ano. Após autorização da escola, buscou-se contato com os educandos e educandas da turma, apresentando-lhes a proposta de trabalho. A turma escolhida foi o 3º ano do ensino fundamental, composta por 30 alunos, sendo 16 meninas e 14 meninos. Após descrever o universo de pesquisa, deu-se a escolha dos contos das coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis* que seriam trabalhados. Foram selecionadas as seguintes histórias: “Frida Kahlo” (FINK, 2016a), “Clarice Lispector” (FINK, 2016b), “Violeta Parra” (FINK, 2016c), “Eduardo Galeano” (FINK, 2016d), “Che Guevara” (FINK, 2016e) e “Antiespelho” (FINK, 2019).

Na segunda fase, tendo o conhecimento que a primeira fase proporcionou e considerando o tempo disponível para execução da pesquisa, foi realizada a coleta de dados, com a implementação de atividades envolvendo discussões orais entre grupos, mediadas pela professora, e apresentação de slides com a turma de 3º ano. Os instrumentos da coleta de dados foram:

- a. Questionários dirigidos aos alunos sobre os conceitos de príncipe e princesa, baseados nos contos de fadas tradicionais, junto da produção de um autorretrato sobre representação de príncipe e princesa (APÊNDICE A).
- b. Questionários dirigidos aos alunos sobre os conceitos de anti-herói e antiprincesa, a partir das leituras de contos clássicos, previamente realizadas em sala de aula, e do estudo do contexto de produção de contos. Os questionários foram baseados nos entendimentos de anti-herói e antiprincesa e na produção do autorretrato sobre representação de anti-herói e antiprincesa (APÊNDICE B).
- c. Produção escrita de uma narrativa, a partir de uma proposta de produção textual sobre a modernização de um conto clássico (APÊNDICE C).
- d. Registros de observações e depoimentos orais dos alunos durante a realização das atividades sugeridas.

Para a análise dos dados obtidos, optou-se pela análise discursiva, de forma a descrever as variáveis contextuais dos textos de produção dos alunos e a identificar, por meio de recorrências linguísticas, a presença de representações de gênero, comparando-as e refletindo sobre as representações presentes antes e depois do contato com as obras das coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis*.

4 Análise e discussão dos resultados

Os resultados são apresentados considerando cada uma das fases descritas na metodologia e, por isso, são divididos em duas seções: na primeira, são descritas, de forma reflexiva, as atividades desenvolvidas com os estudantes; na segunda, são apresentadas as representações encontradas.

4.1 Ações e reflexões da intervenção pedagógica

Inicialmente, os alunos foram convidados a relatar suas histórias favoritas de contos de fadas. Foram realizadas conversas e discussões a partir da apresentação de slides com a temática contos de fadas, com a participação ativa dos estudantes, de forma a analisar os conceitos e as imagens. Os conceitos abordados diziam respeito aos primórdios dos contos de fadas, em que as histórias ainda não eram destinadas ao público infantil, mas, sim, aos adultos, com a necessidade de explicar os fatos que ocorriam, especialmente, nas florestas, envolvendo fenômenos naturais e seres mitológicos.

Além disso, discutiram-se as características recorrentes nos contos que as crianças já conheciam. As crianças destacaram, de forma oral, que as narrativas possuem um início semelhante, como “Era uma vez...”; que apresentam um herói ou heroína; e que incluem um grande obstáculo e a luta entre o bem e o mal, geralmente, vencida pelo bem.

Após a aula dialogada, com questionamentos e depoimentos, foi realizada a aplicação da primeira atividade, sugerindo que os alunos representassem sua imagem de herói ou de heroína frente a um espelho. Em seguida, eles responderam a um questionário, identificando seu conto de fadas e o motivo da preferência. Eles apresentaram, ainda, sua definição de príncipe e de princesa (no contexto dos contos de fadas), destacando suas características, o que no modo de vida dos personagens chamava a atenção, o que em suas vidas era semelhante aos contos e se era possível viver como nos contos de fadas (ver Apêndice A).

Nas aulas seguintes, foram apresentados, à turma do 3º ano, outros conceitos de heróis e heroínas: homens e mulheres que estão próximos a todas as pessoas, que são reais, que se sujam, que se machucam, que sofrem e que nem sempre têm finais felizes. Discutiu-se o estereótipo de *miss*, o sofrimento para chegar nesse patamar para ser um ícone de beleza e sobre como mulheres, muitas vezes, sofrem com seu corpo após gravidez ou em outras situações, por conta do padrão de beleza. Além disso, foram apresentados à turma os conceitos de anti-herói e de antiprincesa, segundo as obras da autora Nádía Fink e do ilustrador Pitu Saa. Foi feita, ainda, a contação das histórias dos livros disponíveis em português.

Após os alunos terem sido apresentados às obras das coleções *Anti-heróis* e *Antiprinçasas*, houve a realização da segunda atividade, que consistiu em responder a um questionário, nos moldes da primeira atividade. As perguntas diziam respeito aos conceitos de anti-herói e de antiprincesa (ver Apêndice B).

Por fim, foi apresentada a proposta de produção de uma narrativa. Os alunos foram convidados a criarem uma produção textual baseada em um conto, trazendo-o para o contexto atual, destacando a personagem principal e suas características, além das aventuras vividas. Eles deveriam inspirar-se nos anti-heróis e nas antiprinçasas conhecidos. A história deveria ter três parágrafos (início, meio e fim) e um final surpreendente. Havendo tempo, poderiam criar uma ilustração para sua narrativa (proposta disponível no Apêndice C).

4.2 Representações presentes nas produções

Como resposta à primeira atividade - o autorretrato com personagem de conto de fadas -, os alunos olharam-se no espelho levado pela professora e, em seguida, tentaram reproduzir o que viram, alguns, inclusive, usaram cores comumente utilizadas pela realeza. As respostas ao questionário retratam que as crianças reproduziram, nos desenhos, as representações tradicionais de príncipe e de princesa. Os príncipes foram descritos como fortes, guerreiros, musculosos, destemidos, românticos e inteligentes. Já as princesas foram descritas como delicadas, belas, perfeitas, educadas, frágeis.

Também foi possível perceber, no andamento das atividades, que os alunos e as alunas distinguiram o seu modo de vida da vida dos personagens dos contos de fada, através da comparação de atividades desenvolvidas, dos elementos mágicos (fadas, duendes...), dos locais onde moram, das roupas, dos trabalhos domésticos, dentre outros.

LINHA D'ÁGUA

Ao serem questionados sobre como entendem essas diferenças, alguns responderam acreditar ser possível viver como nos contos de fada, que só é preciso lutar para isso. Outros relataram que não é possível, que esse mundo é muito distante do qual vivem, mas que gostam de imaginar o fantástico. Essas respostas reforçam a importância da literatura no imaginário da criança e o papel originário dos contos clássicos, de “fugir da realidade e inserir em um mundo perfeito” (CANTON, 2009). Porém, nesse sentido, também se percebe a necessidade de problematizar o que é apresentado como única forma de perfeito (pela representação de gênero reproduzida pelos personagens).

A partir dos slides sobre anti-herói e antiprincesa, os alunos demonstraram interesse ao perceber que pessoas normais, com viveres parecidos com os seus, poderiam contar suas histórias, mesmo em meio a tantas dificuldades e sem a presença de magia ou superpoderes. Os poderes que eles perceberam nos personagens das histórias das coleções *Antiprincesa* e *Anti-herói* foram garra, vontade, luta.

Nos autorretratos de anti-herói ou de antiprincesa, as meninas desenharam seus cabelos crespos, curtos, encaracolados e presos e sua pele com marcas feitas pelo sol. Como vestimenta, a maioria desenhou seu personagem com uniformes escolares. Já os meninos desenharam seus cabelos desarrumados, magreza ou gordura, orelhas grandes, óculos e, como vestimenta, roupas de time de futebol. Algumas dessas representações são apresentadas, de forma comparativa, nas figuras 1, 2 e 3 a seguir. Cada par apresenta um autorretrato feito a partir da atividade inicial (desenhando-se como princesa/príncipe, sem conhecer outras versões de princesas e príncipes que não aquelas apresentadas nos contos clássicos); e um autorretrato feito a partir da leitura e da discussão de outros perfis de princesas contemporâneas, as antiprinçasas/anti-heróis.

Figura 1. Autorretrato da estudante A¹: princesa e antiprincesa



Fonte: acervo dos autores.

¹ Optamos por usar letras nos nomes dos estudantes para preservar a identidade dos autores.

Figura 2. Autorretrato do estudante B: príncipe e anti-herói



Fonte: acervo dos autores.

Figura 3: Autorretrato pelo estudante C, príncipe e anti-herói



Fonte: acervo dos autores.

Durante a escrita dos textos, as professoras que acompanharam o desenvolvimento do projeto mediarão as produções, sanando dúvidas, esclarecendo questões sobre a escrita de palavras. As histórias foram lidas e analisadas buscando, nelas, representações de anti-heróis e antiprincesas. Pode-se constatar como as obras das coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis* foram inseridas nos textos e desenhos. Nas produções, os alunos puderam transcrever a simplicidade da vida dos anti-heróis e das antiprincesas, descrevendo-os como pessoas normais, que não precisam fazer nada de extraordinário para serem o que são. Além disso, foi possível observar

que os textos seguiram a estrutura de conto, pois iniciaram com expressões comuns aos contos clássicos (como “era uma vez”) e seguiram as etapas de apresentação do cenário e das personagens, situação inicial, conflito e resolução. Nos dois primeiros fragmentos selecionados para exemplificar as representações, percebe-se uma aproximação de papéis de princesas presentes nos contos clássicos. No fragmento 1, a seguir, mesmo inserindo elementos que indicam a contemporaneidade da ação do conto, a protagonista exerce a função de realizar atividades domésticas no papel de mãe e esposa, aguardando o marido, que exerce uma função de maior reconhecimento social:

Fragmento 1. *Era uma vez Rapunzel, fazendo comida e limpando a casa ao mesmo tempo ela estava com o seu teste de gravidez esperando seu marido que era um grande médico o Harthur. (sic)*

No segundo fragmento, a protagonista deseja ascender socialmente e melhorar a qualidade de vida e, para isso, revela, já no início do conto, o desejo de casar, como oportunidade de sair de sua condição. Percebe-se que a recontextualização é feita a partir da história original de *A Bela adormecida* e de Violeta Parra, essa presente na coleção *Antiprincesas*, pois há a semelhança no nome e em construir suas próprias roupas com tecidos que possui em casa. Porém, na recontextualização construída pelo estudante, a protagonista mostra-se com roupas elegantes para atingir a finalidade de esperar alguém – um príncipe –, que pode salvá-la da condição que ocupa, enquanto que, no conto original, a protagonista é autossuficiente e suas ações são para atingir os objetivos de carreira profissional.

Fragmento 2. *Certo dia uma menina chamada Bela, ela queria se casar com alguém porque ela era muito pobre e ninguém gostava dela então pegou as cortinas da janela e fez um lindo vestido amarelo e como cantava muito bem saiu cantando pela rua. (sic)*

No fragmento 3, *Claudecir faz a cirurgia e tira todas as imperfeições. (sic)*, percebe-se que o protagonista procura métodos para melhorar a aparência e para ser aceito no trabalho que executa, de modo a poder encontrar a namorada que deseja. Tal representação reproduz aspectos da aceitação física como prioridade.

No fragmento 4, percebe-se que o autor do texto inseriu marcas do seu contexto, a exemplo de *tênis* e *baile funk*. No conto reinventado, percebe-se o conto original escolhido como plano de fundo, seguindo, assim, a orientação dada na proposta de produção. No entanto, o conto da Cinderela é reinventado para, em vez de a protagonista usar sapato de cristal, indicando sua delicadeza, usar tênis, que seria mais confortável para encontrar amigas no momento de lazer.

Fragmento 4. *Chegando lá se divertiu muito conversou com algumas amigas Kauana e Isabella. Lembrou que eram quase onze horas e foi para casa correndo. Perdeu um tênis no caminho. (sic)*

Ainda em relação à inserção de marcas contemporâneas e do próprio contexto, os próximos dois excertos assemelham-se na representação de refeições dos protagonistas, ao serem inseridas comidas presentes no contexto dos alunos:

Fragmento 5. *Um dia eles tiveram uma visita, fizeram muita pipoca e mate-doce, só que começou a dar 06:00 em ponto, então foram para casa onde lá iriam fazer seus deveres. (sic)*

Fragmento 6. *Os amigos foram ver as apresentações da noite cultural e comeram feijão com macarrão. (sic)*

Por fim, destaca-se, no Fragmento 7, a representação de princesa na reinvenção do conto clássico *A Princesa e a Ervilha*. No conto original, a protagonista é identificada como princesa, por ser tão sensível ao ponto de sentir uma ervilha embaixo do colchão e por passar uma noite sem dormir. Já na reescrita feita pela estudante, percebe-se que a protagonista resolve o problema do desconforto. Ela sente o incômodo da ervilha – assim como no conto original –, mas resolve o problema de forma imediata, proativa.

Fragmento 7. *Certa noite como todas as outras eu estava jantando, logo depois fui escovar os dentes e fui dormir, no meio da noite, eu acordei com um pesadelo e senti um desconforto então ergui o colchão e nada, ergui o travesseiro e achei uma pequena ervilha, joguei a no lixo e continuei a dormir. (sic)*

A partir dos resultados apresentados e ilustrados por meio dos exemplos, podemos perceber que, ao mesmo tempo que os estudantes incorporaram em suas histórias representações que se aproximam dos estereótipos presentes em muitos contos de fadas, suas produções também evidenciam elementos de recontextualização e ressignificação, a partir do trabalho com as coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*.

Considerações finais

A partir do desenvolvimento das atividades relatadas neste artigo, foi possível identificar representações de gênero influenciadas pelos acessos a leituras que as crianças têm. Durante as atividades, também foi possível perceber o lugar que os contos de fadas ainda ocupam na infância e que, por meio deles, a criança pode ser despertada pelo gosto literário, mobilizando habilidades para trabalhar com suas emoções. As coleções *Antiprincesas* e *Anti-heróis*, ao retratar seus personagens com fraquezas, que ocupam um lugar de destaque no enredo, mostraram às crianças que o final feliz, às vezes, se dá no processo da trajetória e que essa pode ser desafiante em vários momentos.

Além disso, foi possível perceber que a curiosidade e a competência leitora das crianças foram incentivadas com o trabalho orientado de leitura e de escrita, instigando-as a relacionarem os textos a seus contextos de produção. Nessa perspectiva de atividades de leitura e escrita, o letramento é visto como espaço que “possibilita a construção de novas formas de participação no mundo através da e com a linguagem” (OTEÍZA, 2006, p. 194).

Conforme apresentado pelos PCNs, as pessoas aprendem a gostar de ler “quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1998, p. 24). Através dos contos de fada, a criança é despertada pelo gosto literário e aprende a trabalhar com suas

emoções, com sua imaginação e com o encanto. As coleções *Antiprinçasas* e *Anti-heróis* retrata a vida de personagens reais, de forma a criar representações mais fidedignas à realidade, em especial, no que diz respeito às representações de gênero. Muito embora estereótipos tenham permeado as produções dos alunos, é possível notar que o contato com as histórias de *Antiprinçasas* e de *Anti-heróis* parecem ter gerado – ao menos de forma inicial – o questionamento e a reflexão acerca de papéis sociais de homens e de mulheres. É importante destacar, nesse sentido, que os estereótipos de gênero estão presentes nas diversas esferas sociais e que questioná-los ou subvertê-los é um processo que precisa ir além de uma sequência didática.

Por fim, destaca-se o quanto as representações histórico-culturais – tendo por base um estereótipo de gênero para homens e mulheres baseado na desigualdade de gênero, que limita e violenta tantos corpos – são enraizadas e de difícil desconstrução. A educação crítica é aliada da liberdade e da escolha, como já defendeu Davis (2018), e pode encontrar, às palavras de Hooks (2019, p. 46), “na literatura – e demais produções artísticas infantis – um local para promover uma problematização de representações, porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas”.

Financiamento

Sabrine Weber agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BETTELHEIM, B. *Na terra das fadas*. Análise das personagens femininas. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CALDWELL, K. L. Fronteiras da Diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, ano 8, p. 91-108, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CANTON, K. *Os contos de fadas e a arte*. São Paulo: Prumo, 2009.

LINHA D'ÁGUA

- DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DIATKINE, R. Histórias sem fim. Entrevista. *Veja*, Rio de Janeiro, 17 mar. 1993, p. 7-9.
- FINK, N. *Frida Kahlo: para meninas e meninos*. Coleção Antiprincesas 1. Florianópolis: Sur, 2016a.
- FINK, N. *Clarice Lispector: para meninas e meninos*. Coleção Antiprincesas - 3. Florianópolis: Sur, 2016b.
- FINK, N. *Violeta Parra: para meninas e meninos*. Coleção Antiprincesas 1. Florianópolis: Sur, 2016c.
- FINK, N. *Eduardo Galeano: para meninas e meninos*. Coleção Anti-heróis. Florianópolis: Sur, 2016d.
- FINK, N. *Che Guevara: para meninas e meninos*. Coleção Anti-heróis - 2. Florianópolis: Sur, 2016e.
- FINK, N. *Antiespelho: guia para ser uma antiprincesa*. Florianópolis: Sur, 2019.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Bhuvi Libanio. 9 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.
- JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- MENDEL, L. *O poder da escrita*. Trad. Constância Egrejas. São Paulo: Rosari, 2011.
- OTEÍZA, T. *El discurso pedagógico*. Santiago: Frasis, 2006.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. de 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf> Acesso em: 14 nov. 2019.
- SOARES, D. A. *Produção textual e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. A. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Apêndices

Apêndice A - Questionário sobre representação de príncipes e princesas

Meu nome _____ Dia ____ / ____ / ____

ENTREVISTA 1

01. Você conhece alguma história que é um conto de fadas? Caso conheça, poderia citar o nome de alguma?

02. Existe um conto de fadas que seja o seu preferido? Por quê?

03. Como você pode definir, nos contos de fadas:

a. Princesa - *é aquela que* _____

b. Príncipe - *é aquele que* _____

04. Quais são as principais características que você consegue identificar nestes personagens?

a. Princesa - _____

b. Príncipe - _____

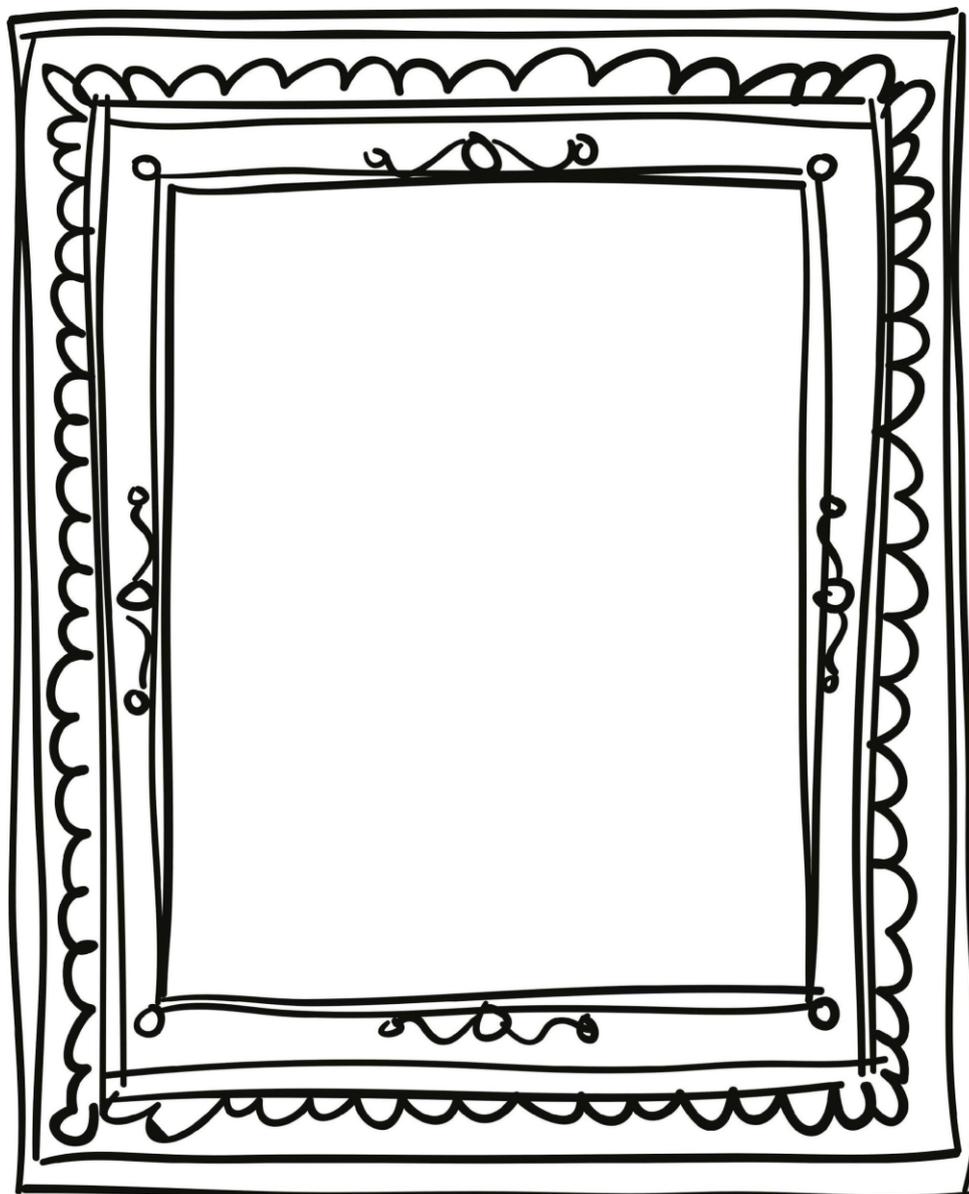
05. Nos contos de fadas, tem algo que chame sua atenção quanto ao modo de vida dos personagens? O quê? Por quê?

06. A sua vida tem algo a ver com os contos de fadas? Por quê?

07. Você pensa que é possível viver da forma vivida nos contos de fadas? Explique:

REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA – PARTE 1

Você consegue representar sua imagem no espelho, sendo você um príncipe ou uma princesa?
Mãos à obra!!!



Apêndice B - Questionário sobre representação de anti-heróis e antiprincesas

Meu nome _____ Dia ____ / ____ / ____

ENTREVISTA 1

01. Você conhecia alguma história da Coleção Antiprincesa e Anti-herói ?

02. Qual sua opinião sobre os personagens apresentados desta coleção? Por quê?

03. Como você pode definir, nas histórias das Coleções Antiprincesas e Anti-herói:

c. Antiprincesa - *é aquela que* _____

d. Anti-herói - *é aquele que* _____

04. Quais são as principais características que você consegue identificar nestes personagens?

a. Antiprincesa - _____

b. Anti-herói - _____

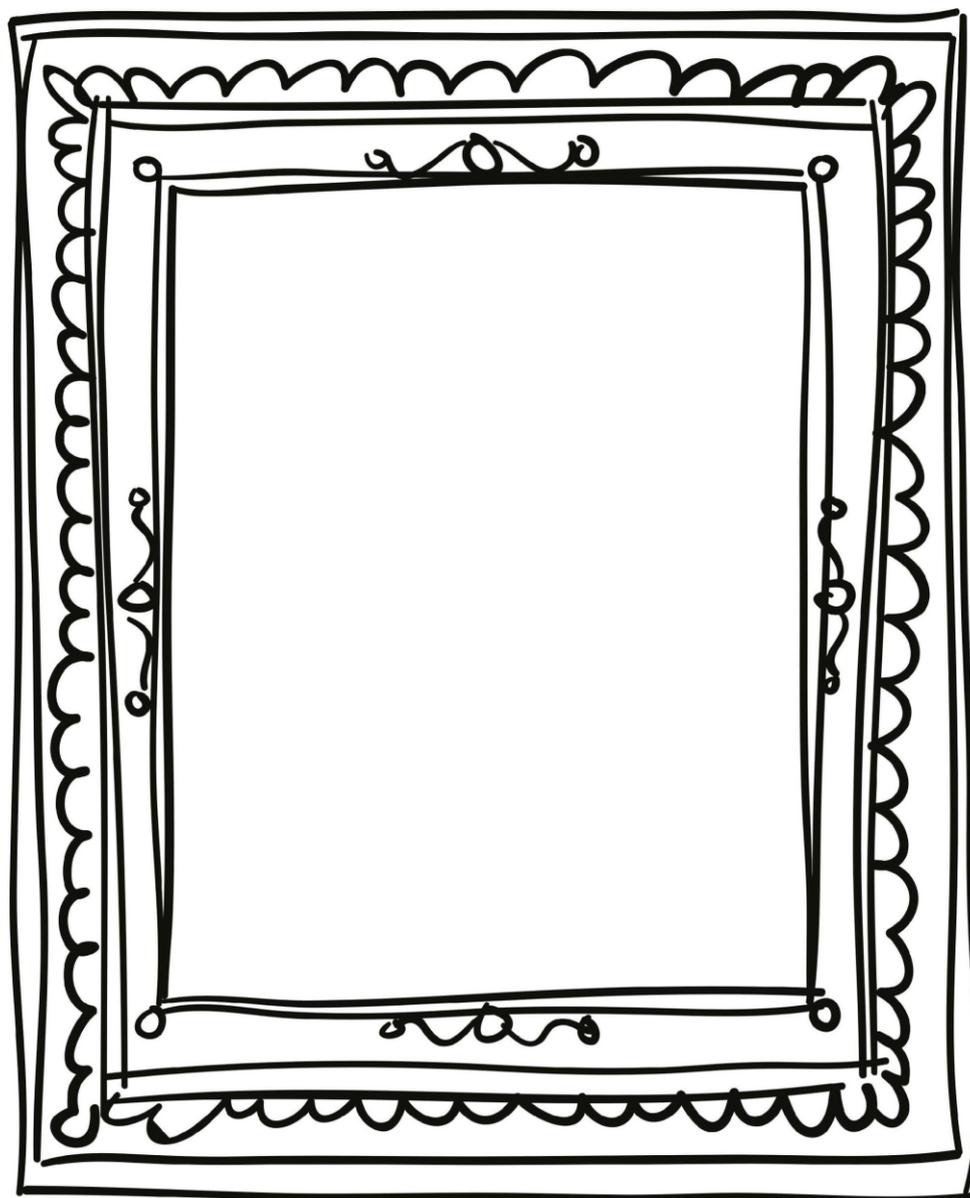
05. Nas histórias de antiprincesas e anti-heróis, teve algo que chamou sua atenção quanto ao modo de vida dos personagens? O quê? Por quê?

06. A sua vida tem algo a ver com as histórias de antiprincesas e anti-heróis? Por quê?

07. Você pensa que é possível viver da forma vivida nas histórias de antiprincesas e anti-heróis? Explique:

REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA – PARTE 2

Você consegue representar sua imagem no espelho, sendo você um anti-herói ou uma antiprincesa?
Mãos à obra!!!



Apêndice C - Proposta de produção textual

Meu nome _____ Dia ____/____/____

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Você participou de momentos incríveis com histórias selecionadas que relataram príncipes e princesas, anti-heróis e antiprincesas. Agora é sua vez de ter um momento como criador de história. Isso mesmo! Você poderá escrever uma história seguindo as orientações abaixo:

- a. Escolha um dos contos apresentados: Rapunzel, Bela Adormecida, Aladim ou Rei Arthur.
- b. Reinvente a história trazendo-a para o tempo que você está vivendo.
- c. Poderá iniciar sua história com “Era uma vez...” ou outro que dê a indicação de tempo.
- d. Escolha quem será o protagonista e o que você quer contar dela/dele para que o/a torne reconhecida/o... como será seu príncipe, princesa (ou anti-herói e antiprincesa)? Quais serão suas características? Quais aventuras vai enfrentar? Para isso, você pode inspirar-se em pessoas que você conhece e que fazem ações heroicas, assim como vimos que Frida, Clarice Eduardo eram pessoas que faziam, diariamente, um ato heroico.
- e. A história deverá ter pelo menos três parágrafos de acordo com as ideias que aprendemos de início, meio e fim.
- f. Ah! O final da história pode ser algo bem surpreendente, afinal, você a trouxe para os dias de hoje.
- g. No final, é a hora de dar um título bem interessante para o que você escreveu.
- h. Escreva em um rascunho. Depois leia o que escreveu e faça as correções que conseguir. Confira os três parágrafos. Então, passe a limpo na folha indicada e entregue a versão final para sua professora.

Boa escrita! Boa imaginação! Boa diversão!

Recebido: 24/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Fabulação e formação de leitores: uma aventura em *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector

Fabulation and reader development: an adventure in The mystery of the thinking rabbit, by Clarice Lispector

Adriana Moraes de Sousa Balduino* 

adrianamsb0102@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7943-0414>

Fani Miranda Tabak** 

fani.tabak@uftm.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5647-1077>

Resumo

O presente artigo discute a importância da fabulação para a formação de leitores no Ensino Fundamental I, levando em consideração aspectos que norteiam a leitura literária com jovens leitores. Consideram-se elementos fundamentais de recepção e mediação como fatores imprescindíveis a uma possível reflexão prática que atenda aos anseios do processo de fabulação. Partindo da narrativa infantil de Clarice Lispector *O mistério do coelho pensante*, as atividades propostas dialogam com a percepção da necessidade de uma escuta prolongada da recepção estabelecida pelas crianças e entendida como uma experiência significativa. Os caminhos percorridos na proposta didática estabelecem princípios que atendem a essa escuta, bem como tornam viável um projeto de leitura que possa ressignificar o ensino e a recepção do texto literário com leitores em formação.

Palavras-chave: Leitura; Ensino; Literatura; Recepção; Prática literária.

Abstract

*This article discusses the importance of fabulation for reader development in Elementary School, taking into account aspects that guide literary reading with young readers. Fundamental elements of reception and mediation are considered essential factors for a practical approach that meets the desires of the fabulation process. Having as a starting point *The mystery of the thinking rabbit*, a children's narrative by Clarice Lispector, the proposed activities promote dialogue with the perception of the need for extensively*

* Professora da rede municipal, Belo Horizonte e Contagem, MG, Brasil.

** Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, MG, Brasil.

listening to the reception established by the children, which is understood as a meaningful experience. The trajectories taken in the didactic proposal establish principles that serve this listening, as well as make viable a project of reading that can resignify the teaching and reception of the literary text among developing readers.

Keywords: *Reading; Teaching; Literature; Reception; Literary practice.*

Introdução

Os anos iniciais do Ensino Fundamental I são marcados pela aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento dessa linguagem pela criança, bem como o desenvolvimento da oralidade e das habilidades de comunicação e expressão. Nessa etapa, em que também se busca consolidar a presença sistemática da literatura, objetivando o letramento literário, o uso dos textos literários representa comumente um suporte para atividades de aquisição das competências leitoras. Os próprios livros didáticos, suporte por excelência destas atividades, proporcionam uma aproximação com a linguagem e seus gêneros por meio desses textos, que comumente aparecem fragmentados. Além disso, os exercícios sobre textos literários que tais livros trazem, objetivam o desenvolvimento de habilidades linguísticas visando o uso normativo da ortografia e domínio das regras gramaticais, por exemplo, e ainda questões superficiais sobre a narrativa.

O contato com o texto fragmentado, com o objetivo de treinar a linguagem, tende a ofuscar a atenção aos sentidos que ele possa despertar, visto que a atenção do leitor se volta para a busca de respostas às questões cobradas na atividade proposta, comprometendo uma interação mais subjetiva com o que se lê. Considerando que a fase de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e a aproximação com o texto literário aparecem sobrepostas no Ensino Fundamental, a preocupação delegada à escola com o letramento literário nos impõe alguns desafios que merecem atenção.

No meio familiar, a criança tem contato com a ficção, por exemplo, por meio das primeiras histórias contadas pelos adultos, das canções de ninar, de brinquedos que remetem a personagens de livros, entre outras situações. Tais situações constituem os primeiros contatos com a literatura, tendo como recurso a oralidade, que é uma prática social que promove a interação, e são as narrativas orais que iniciam tal interação. Foi por meio de tais narrativas, transmitidas de geração a geração, que muitos povos perpetuaram histórias, saberes e tradições. Foi por meio delas também que muitos textos literários, inclusive da literatura infantil, foram preservados até poderem ser registrados por meio da escrita. Nesse processo, anterior ao conhecimento do código verbal escrito, convém ressaltar que a criança não só escuta, como também cria, a partir de determinada fase da infância, quando começa a fabular, ou seja, a inventar histórias e a fingir acontecimentos partindo de situações reais ou não. Nesta fase é comum a surpresa dos adultos diante de situações em que a criança inventa lugares imaginários, situações, personagens, amigos invisíveis com os quais ela conversa. Quando a criança dá nome

aos brinquedos, cria conversas entre eles, inventa situações entre ela e um bichinho de estimação, decide quem é bonzinho e quem é mau no seu imaginário, finge ser um super-herói, fala de lugares encantados, entre outras situações, substituindo a realidade por uma aventura, o que é isso senão o exercício da fabulação?

A ação de fabular faz parte da natureza humana e, na infância, a entrega a esses momentos de fantasia, que são também momentos de criação, de exercício da imaginação, é mais profunda, pela facilidade que a criança tem de entrar no jogo de imaginar, de inventar. Para a criança, o exercício da fabulação é fundamental, pois ela é criação, ficção, sendo esses os ingredientes essenciais da literatura. Deleuze (1997, p. 13) afirma que “Não há literatura sem fabulação”. Embora o autor faça essa afirmação sem dirigir-se especificamente ao processo criado no campo da literatura infantil, suas palavras realçam algo próprio da literatura em geral, que é a presença do jogo da imaginação na criação do universo ficcional presente nos textos literários, imaginação que é nutrida pela fabulação.

A escola não pode deixar à margem a formação de leitores literários: ao contrário, deve estar a par da importância de, por meio da literatura, ampliar o seu repertório cultural, desenvolver habilidades leitoras que os auxiliem a construir sentidos para o que leem e usufruir da oportunidade de ampliar os horizontes de interpretação por meio da leitura, de modo que percebam os valores e as ideias que constituem a sociedade que os cerca.

1 Fabular é (im)preciso

Fabular é uma trajetória pela qual passa aquele que escreve ou mesmo apenas imagina uma história, deixando a fantasia e a criatividade aflorarem na brincadeira entre o real e o imaginário presente nas criações literárias. É predominante na literatura infantil, por exemplo nos contos maravilhosos, marcantes na exploração da fabulação, no rompimento com o chamado “real” e que tanto atraem as crianças.

Cientes dos vários desdobramentos de sentido que sugere o verbo fabular, das suas definições em campos distintos como a Literatura e a Psicologia, recorreremos inicialmente ao conceito linguístico, presente no Dicionário Silveira Bueno da Língua Portuguesa (2007, p. 344): “FABULAR, v.t. Narrar em forma de fábulas; inventar; fingir; adj. Relativo à fábula”. E ainda, conforme o mesmo dicionário (2007, p. 344): “FABULADOR, adj. e s.m. Autor de fábulas; inventor”. Tais definições contemplam a significação do que defendemos como fabulação nessa discussão: a invenção, o fingimento presente na ficção, fruto da capacidade de criar, de inventar. Tendo a literatura portas abertas para a criação, pensamos, para o contato da criança com a literatura, mais uma possibilidade de jogar com a invenção, de brincar, de poder sugerir alternativas não previstas, roteiros não programados, que surgem da imaginação do fabulador.

Esse leitor, que está no centro de recepção das obras literárias, ao qual dedicamos atenção na proposta de potencializar habilidades leitoras para o conhecimento das especificidades do texto literário, é esse fabulador cujos sentimentos serão suscitados. Resgatando aspectos importantes da Estética da Recepção, por meio das reflexões de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, nos vemos diante da importância do leitor, colocando-o como parte fundamental do tripé autor–obra–leitor. Para Regina Zilberman (2008, p. 92), seguindo as trilhas de Jauss, o leitor “configura-se como parceiro do texto”, converte uma obra em acontecimento literário, “garante a historicidade das obras literárias”. Segundo Jauss:

Diferentemente do acontecimento político, o literário não possui consequências imperiosas, que seguem existindo por si sós e das quais nenhuma geração posterior poderá mais escapar. Ele só logra seguir produzindo seu efeito na medida que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomadas – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. A Literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativas de seus leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra (JAUSS, 1994, p. 26).

Considerando os aspectos expostos, a recepção, por parte do leitor, interfere na existência da própria obra, sendo ele o agente que irá garantir a permanência dela na sociedade, viabilizando sua presença na sua memória e na de gerações posteriores. O incentivo para que a interação autor–obra–leitor aconteça de forma eficaz deve ser, portanto, um dos eixos permanentes da escola, refletindo e instaurando metas para garantir que a leitura literária seja parte de sua rotina, o que pode se dar por meio de projetos planejados e cuidadosamente executados com a finalidade de formar leitores e multiplicadores da importância da leitura. Incentivar a interação dos discentes com os livros é fazer da escola um ambiente rico, diverso e plural, como são os livros. É primordial pensar possibilidades e caminhos que viabilizem essa interação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de mediações eficazes, e a escola é um canal para que isso aconteça.

A literatura contribui para a formação da criança e, por isso, é importante oferecer, nessa fase, experiências significativas de leitura que permitam que elas sejam atraídas pelos livros e tudo que eles oferecem por meio da ficção: o aguçar da imaginação e da fantasia, a sensibilidade para o estético, a formação da personalidade e das opiniões, o conhecimento de mundo, a interação em sociedade, o conhecimento de outras culturas, costumes e histórias. Esse processo complexo, que envolve a fabulação, encontra um reflexo direto na própria formação do indivíduo enquanto ser, trazendo para o campo da formação de leitores uma dimensão ética fundamental de construção da própria noção de coletividade.

Ana Cláudia Barin, em sua tese de doutorado intitulada *Invento-me: potências do devir-criança - uma educação pela fabulação*¹, expõe a preocupação com uma educação em que as

¹ Nesta tese, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2019, a autora faz uma exaustiva explanação sobre a educação pela fabulação a partir das ideias

portas para a invenção estejam abertas. Suas palavras remetem ao que muitas vezes acontece na escola, ou seja, à fuga do inesperado que vem à tona pelo pensamento e voz da criança – inesperado no sentido de não estar previsto no plano de aula com roteiro fechado, pois não “cabe” no tempo destinado àquele plano, e possivelmente não interesse ao mediador o assunto que a criança traz à baila. A autora argumenta:

É próprio da criança gaguejar, invencionar palavras, cantarolar. Como abrir espaços na educação para esses não-ditos, esses inesperados sem escorregar para um direcionamento que não abre portas para a invenção? O devir-criança escapa incessantemente dos limites, produz outros trajetos, fábula. (BARIN, 2019, p. 92).

A voz dessa criança que chega à escola se utiliza muito da invenção, produzindo trajetos que muitas vezes não coincidem com a objetividade de muitos planos que se contentam em contemplar diversas questões relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, mas não se atêm a abrir portas para a escuta do que a criança inventa.

Barin insiste ainda no fato de que a fabulação instiga possibilidades e, com isso, sugere a adoção de práticas que ofereçam espaço para acolher o que as crianças criam; um plano de aula muito rígido, fechado e inflexível tende a inibir tais criações para que o roteiro previsto seja cumprido. Ao sugerir “desmantelar o raciocínio de uma hierarquia nas salas de aula” (BARIN, 2019, p. 92), estabelece-se uma relação docente/discente com mais abertura por parte do docente, o adulto que está no controle, para a voz da criança, para as suas criações. Não se trata de perda da autoridade do professor, ou ausência de um planejamento; trata-se de repensar tradições, formalidades que inibem possibilidades importantes que chegam pela voz dos alunos.

As considerações de Barin (2019, p. 92) se juntam às de outros pesquisadores, reforçando posturas importantes a serem percebidas pela escola e pelos mediadores de leitura para a abertura de espaços que acolham as “possibilidades instigadas a partir da fabulação”, como postula a autora. Para isso, se faz necessário que a educação faça movimentos direcionados à percepção do que as crianças fazem, falam, inventam, problematizam e fabricam.

As ações que convergem para essas possibilidades, para esses movimentos, muitas vezes requerem um “desmantelar de raciocínio”, expressão usada pela pesquisadora para talvez reforçar a necessidade de quebra de paradigmas, necessidade que entendemos que constitui a criança como um indivíduo em que não apenas se deposita conhecimento, alguém que vai à escola para receber e quase nada compartilhar.

A fabulação como uma experiência significativa para a criança, que defendemos aqui como proposta de ensino, está atrelada às reflexões sobre a experiência do professor e escritor espanhol Jorge Larrosa. Nesse autor, vislumbramos a ideia de que (2002, p. 23) “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”. Na caracterização de uma sociedade movida pela

de autores como Ronald Bogue, Gilles Deleuze e Félix Guattari. A leitura da tese se faz valiosa pelas excelentes reflexões trazidas pela autora.

rapidez da ação, pensar propostas que permitam a fabulação exigirá pensar tempos para que o pensamento criativo das crianças possa fluir, para que elas possam fabular. Esse dilema, que vivemos no cotidiano das ações escolares, necessita uma adequação para que propostas que permitam o experimentar possam ser novamente possíveis. Fabular implica um compromisso sério com a educação; não um repasse de informações, mas a possibilidade de vivências da experiência.

Considerando ainda que, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, permitir a expressão do que pensa a criança ao ler uma história, por exemplo, é permitir que ela fale do que se passou com ela durante a leitura, o que aconteceu e como seus sentimentos foram tocados. Se houve tempo para a experiência, para sentir o texto, haverá a necessidade de expressar o que a imaginação criou, fabulou.

Essa interação no processo de leitura está ligada ao conceito de experiência de Larrosa, na medida em que tal noção associa-se ao modo como aquilo que interage conosco requer um tempo que não é exatamente aquele da corrida desenfreada da atualidade. Nesse sentido, podemos associar a contemplação à qual o autor se refere como sendo um dos processos de leitura aberta. Tabak define a leitura aberta como “a leitura que possa abrigar os processos de escuta, olhar e pensamento de um indivíduo que seja transformado por esses processos” (TABAK, 2021, p. 39). Essa transformação nem sempre poderá ser medida ou traduzida em algo prático porque “a leitura literária enquanto atividade essencialmente subjetiva implica justamente na separação entre informação e experiência” (TABAK, 2021, p. 44).

Ler para sentir, para fruir, para perceber sensações despertadas pelo texto é diferente de ler para extrair informações “cobradas” em exercícios contendo propostas de questões sobre o texto ou propostas de preenchimento de fichas após a leitura. Essas propostas fecham outras possibilidades de sentido percebidas pelos leitores - às vezes, diversas das possibilidades previstas pelo mediador. Além disso, ao serem pensadas para que os leitores as realizem dentro de um tempo previsto, tais atividades comumente não requerem ou não dão lugar a discussões em um tempo mais ampliado, que permita ao leitor expressar impressões sobre o que leu, visto que são direcionadas para uma interpretação objetiva, fechada - ou seja, para a busca de uma informação e “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência” (LARROSA, 2002, p. 23) pois “se o experimentar tem esse sentido de contemplação, então ela se distancia da informação” (TABAK, 2021, p. 44).

A leitura de Larrosa é instigante e causa desconforto, especialmente pelas muitas situações em que nos deparamos na escola com o cumprimento estreito do currículo e o tempo dedicado às atividades. Exemplo dessa preocupação está na dificuldade em administrar ambas as questões citadas, o cumprimento do currículo e o tempo para as atividades, e muitas vezes perceber que tais práticas constituem apenas o caminho para mais uma meta prevista, mas não dão abertura para o imprevisível, para o que surpreende, que está presente no imaginário de uma criança e que nos é revelado quando a ela é dado tempo para experimentar. Nesse movimento, percebemos a importância do que o autor nos revela:

LINHA D'ÁGUA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

O gesto de interrupção do qual fala o autor nos permite refletir sobre quantas vezes se faz necessária a interrupção daquilo que pode estar sendo inútil, de atividades escolares que configuram apenas mais um acúmulo de conteúdo, e permite que busquemos ser mais receptivos à capacidade de fabular da criança e explorar essa capacidade, de modo a estimular sua criatividade e contribuir para a formação leitora da criança ao permitir que o contato com o texto literário seja uma experiência contemplativa, não apenas mais uma aula de informações frias, como também denominou Larrosa, quase uma “antiexperiência”. Por ser um processo que começa antes do contato da criança com a escola, é necessário que a fabulação não se perca com a chegada da criança à sala de aula, onde a rotina escolar, baseada em objetivos pré-definidos, muitas vezes não valoriza momentos de conversas e leituras para estimular esse exercício.

Reconhecendo, portanto, a necessidade da fabulação como elemento primordial da própria vida, encontramos a questão que nos move para a formação de leitores no Ensino Fundamental I. Como promover o encontro entre a criança que vem desse universo e a escola, onde a criação está geralmente presa a um método objetivo e onde a escrita da criança é requerida para passar por um julgamento que muitas vezes não comporta o exercício da fabulação?

O mediador de leitura literária na escola deverá assegurar esse exercício tão fundamental e tão rico para as experiências da criança com a literatura, não só como leitora, mas como criadora por meio tanto de relatos orais como do próprio registro escrito; tal momento dará a ela a oportunidade de exercer a fabulação.

Para tentar encontrar um caminho para repensar nossas práticas e promover esse encontro, nos debruçamos sobre uma das autoras que constituem o *corpus* deste trabalho: Clarice Lispector. Importante destacar que a própria autora também falou de suas experiências com a fabulação, na infância, em um depoimento conduzido por Affonso Romano de Sant'Anna, Marina Colasanti e João Salgueiro, no Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro, em 1976, um ano antes de sua morte. A entrevista completa consta no livro *Com Clarice* (COLASANTI; SANT'ANNA, 2013), de onde foram extraídos os trechos de perguntas feitas por um dos mediadores (Affonso Romano de Sant'Anna) que transcrevemos a seguir:

ARS: E as suas primeiras leituras literárias começaram, mais ou menos, em que época?

Logo que eu aprendi a ler [...] Bom, antes de aprender a ler e a escrever eu já fabulava. Inclusive, eu inventei com uma amiga minha, meio passiva, uma história que não acabava. Era o ideal, uma história que não acabasse nunca.

ARS: A amiga passiva de quem fala é uma amiga imaginária, não?

Não. Real, mas quieta, que me obedecia. Porque eu era meio liderzinha. A história era assim: eu começava, tudo estava muito difícil; os dois mortos [...] Então entrava ela e dizia que não estavam tão mortos assim. E aí recomeçava tudo outra vez [...] Depois, quando eu aprendi a ler, devorava os livros, e pensava que eles eram como árvore, como bicho, coisa que nasce. Não sabia que havia um autor por trás de tudo. Lá pelas tantas eu descobri que era assim e disse: “Isso eu também quero”. No Diário de Pernambuco, às quintas-feiras, publicavam-se contos infantis. Eu cansava de mandar meus contos, mas nunca publicavam, e eu sabia por quê. Porque os outros diziam assim: “Era uma vez, e isso e aquilo

[...]”. E os meus eram sensações (COLASANTI; SANT’ANNA, 2013, p. 206).

A experiência relatada por Clarice Lispector reforça a importância do exercício da fabulação, tanto em momentos em que a criança se expressa oralmente quanto por escrito. Quando a autora finaliza sua fala com “E os meus eram sensações”, o que podemos depreender dessa afirmação senão uma expressão de quem desde criança já se diferenciava por fugir do trivial em seus escritos? A fabulação na autora parece revelar uma resistência aos clichês quando se esquivava do óbvio, do superficial e surpreende acolhendo o diferente, às vezes inusitado, que causa estranheza, mas vem à tona e se manifesta pelo uso diferenciado da palavra.

2 O leitor em movimento: clariceando a imaginação...

A formação do leitor literário antecipa-se ao domínio do código linguístico escrito por meio do contato da criança com o texto literário, presente já nas canções de ninar e nas histórias contadas por aqueles que dela cuidam, pois ouvir é uma forma de leitura. Esses recursos são o livro da criança que ainda não lê e contribuem para a formação do futuro leitor literário. Depois, experiências acontecem também com a atividade exploratória do livro, pelo manuseio dele pelas crianças: abrindo, fechando, tocando, explorando texturas (tecido, papel macio, áspero, aveludado, pop-ups), ao mesmo tempo que são atraídas por cores, imagens e sons, elementos que ampliam sua percepção do livro.

Sobre essa atividade exploratória envolvendo os sentidos, o escritor argentino Alberto Manguel define essa experiência com a seguinte consideração:

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (MANGUEL, 1997, p. 277).

As palavras de Manguel descrevem as sensações originadas pelo contato físico, que já é um processo de leitura por envolver e aguçar os sentidos do leitor, chamando atenção para o objeto livro que se manuseia. Para a criança, normalmente de curiosidade aguçada, este contato pode se tornar uma aventura de exploração de um mundo que se apresenta a ela por meio dos livros.

É válido também lembrar de experiências com livros que têm suas histórias contadas em filmes, *e-books*, programas de televisão, teatro, vídeos, áudios, entre outros. Sendo assim, receber esta criança na escola é dar continuidade à sua formação leitora. Interessa-nos, ainda, compreender como esse leitor explora o texto, que estratégias ele usa para criar sentidos, como reage ao universo fictício e como o compara com a realidade, como acontece essa interação de acordo com o universo intelectual das crianças, de que maneira elas percebem as diversas possibilidades de leitura de um texto literário.

A escolha de Clarice Lispector como narrativa motivadora está intrinsecamente ligada ao exercício da experiência do qual falamos anteriormente. Envolver as crianças é a especialidade da escritora, o que se dá por meio de narrativas que estabelecem de imediato uma cumplicidade com o leitor, usando-se a linguagem de forma sedutora e convidativa e, assim, dialogando com a criança com o intuito de conseguir a sua adesão ao jogo. Valorizando o poder da oralidade, os recursos de linguagem de um bom narrador, Clarice Lispector construiu histórias em que estabelece um diálogo direto com a criança receptora, pensando em diverti-la, em arrastá-la para dentro dos livros de maneira que ela deseje participar, queira envolver-se e tomar partido solucionando mistérios, experimentando o dilema dos personagens, aventurando-se em um mundo repleto de imaginação, de fantasia, de sensações. A autora contribui decisivamente para desenvolver nas crianças a transcendência no ato da leitura, a oportunidade de fabular, de exercitar o poder da criação pela imaginação. Seus livros convidam à experiência com a ficção e, assim, não constituem meras leituras, pois seus personagens convidam os leitores à criação, à coautoria. Os espaços vazios promovem um verdadeiro universo de construção: nada é único e acabado, não há uma voz única, e assim o leitor é acionado para preencher lacunas. Assim, como Joãozinho, o coelho pensante, o leitor é convidado tanto a pensar quanto a se livrar das “grades”.

As narrativas de Clarice Lispector estabelecem estruturalmente um narrador cuja presença é marcante, convidando o leitor para discutir o enredo, desafiando-o. As narrativas infantis resgatam aquele narrador que Benjamin (1987) afirma não estar mais “entre nós”, o narrador banido pela sociedade sufocada pela avalanche de informações do mundo moderno e que não dispõe de tempo para escutar, para experimentar.

Escrito em 1967 para seu filho mais novo, Paulo, *O mistério do coelho pensante* conta a história de um coelho branco e gordo, chamado Joãozinho, que tinha ideias de um jeito especial: mexendo bem depressa o nariz. A narrativa desdobra-se sobre o mistério de como Joãozinho conseguia fugir da casinhola onde seus donos o prendiam, pois ele era gordo e a casinhola tinha um tampo de ferro e grades apertadas. O coelho fugia sempre que seus donos

se esqueciam de colocar comida para ele. Com as fugas, eles cuidaram para não mais esquecer. Acontece que, mesmo não faltando comida, Joãozinho tomou gosto por fugir sempre. A autora lança para o leitor a seguinte pergunta: *Que é que você acha que Joãozinho fazia quando fugia?* E ela própria vai fazendo suposições relacionadas ao principal mistério da história: *Como Joãozinho conseguia fugir? Como é que o coelho branco saía de dentro das grades?*

Ao estabelecer essas indagações, a autora consegue aproximar narrador e leitor, envolvendo ambos em um jogo, no qual perguntas são dirigidas ao menino Paulinho, para quem a história está sendo contada e que representa ali todos os leitores. Além das perguntas, a autora lança dúvidas a respeito do que ele possa estar pensando, de maneira que o leitor se sente numa conversa que o instiga a reagir, levantar hipóteses sobre o mistério que ronda a história. Expressões como “Pois olhe, Paulo, você não pode imaginar o que aconteceu com aquele coelho”, “Você talvez esteja decepcionado, Paulinho” e “Você na certa está esperando que eu agora diga qual foi o jeito que ele arranhou para sair de lá” (LISPECTOR, 1999, n.p.) estão presentes no decorrer da história, oferecendo ao leitor espaço para a criação.

Esse recurso que aproxima narrador e leitor na literatura infantil da autora revela uma face da escritora em que, embora seja notória a presença de questões existenciais próprias das narrativas, essas questões são conduzidas por meio de uma linguagem acessível ao universo da criança leitora, com simplicidade, sem deixar de ser atraente. A ficção é retratada de forma muito criativa e fecunda, utilizando artifícios capazes de estabelecer um contato mais próximo do público infantil já nas primeiras linhas e no decorrer de todo o texto. O processo dialógico de escuta do leitor, explícito no texto, pedindo sua opinião, fazendo suspense sobre desfechos, deixando espaços para que o leitor seja impulsionado a participar colaborando com a construção do enredo, é fundamental para a construção de um movimento próprio para a experiência da fabulação.

Consequentemente, seu texto apresenta-se como um momento convidativo ao exercício da imaginação, resgatando a oralidade com criatividade, constituindo-se forte e marcante no incentivo aos adultos para a importância da contação de histórias para a criança. Não são textos para domesticar ou determinar interpretações; pelo contrário, se mostram abertos às mais variadas possibilidades de recepção.

3 Ideias em prática: atividades desenvolvidas para a formação leitora

Estabelecer uma prática para a formação leitora não é um desafio pequeno. Apesar das inúmeras atividades disponíveis hoje nas redes que dão suporte aos mais variados assuntos e nos mais distintos níveis de conhecimento, a recepção é sempre um trabalho que se faz a médio e longo prazo e constitui um desafio que deve ser pensado a partir da comunidade atendida.

Nosso público pertence a uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte (MG) e é uma das cerca de 35 (escolas e unidades municipais de Educação Infantil) situadas na Regional Barreiro, uma das regiões mais antigas do município. Dentro dessa regional, formada por cerca de 30 bairros, além de vilas e conjuntos habitacionais, a escola fica localizada em bairro cujo nome é uma referência à antiga proprietária de uma fazenda existente na região. É um bairro urbanizado, que conta com serviços como: ruas asfaltadas, coleta de lixo, rede de esgoto e transporte público e posto de saúde. A população do bairro dispõe de um comércio local variado: farmácias, supermercados, açougues, padarias, armarinhos, casa lotérica, bares, restaurantes, lojas de roupas e artesanato, hortifruti, entre outros estabelecimentos.

Outro destaque no bairro é o Centro Cultural, mantido pela Prefeitura de Belo Horizonte. O espaço foi uma conquista da população por meio do Orçamento Participativo e oferece programações culturais para todas as idades. Dispõe também de uma biblioteca pública para empréstimo de livros para a comunidade. A programação do Centro Cultural é disponibilizada à população por meio de *folders*, perfis em redes sociais e uma página da Fundação Municipal de Cultura no site da Prefeitura de Belo Horizonte. O espaço é uma referência de disseminação cultural e artística no bairro e, com a realização de eventos, promove o contato da comunidade com diversas manifestações artísticas - entre elas, a literatura.

Inaugurada em 1986, a escola oferece em três turnos para 26 turmas: Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo cerca de 650 alunos. Oferece atendimento de tempo integral pelo programa Escola Integrada. Nos finais de semana, a comunidade tem acesso a diversas atividades e oficinas na escola por meio do programa Escola Aberta. Conta também com o Programa saúde na escola. O prédio da escola dispõe de diversas instalações e foi reformado de modo favorecer a acessibilidade a portadores de limitações físicas. Possui, além das salas de aula, as seguintes dependências: direção, coordenação, secretaria, auditório, sala de educação especial, biblioteca, refeitório, mecanografia, sala de multimeios, brinquedoteca, estacionamento, quadra poliesportiva, laboratório de informática, sala de professores, salas de reforço, financeiro, canteiros em vários espaços. Dispõe de sinal de internet e equipamentos eletrônicos como: computadores, projetores, caixas de som, microfones, notebooks, copiadoras, impressoras e aparelhos de televisão em algumas salas.

Os participantes desta pesquisa pertencem a uma turma do 4º Ano do Ensino Fundamental do 1º turno. No início do ano letivo de 2020, eram 28 alunos (17 meninos e 11 meninas); hoje, são 30, devido à saída de uns e chegada de novos durante o mês de fevereiro de 2020. A maioria mora no bairro, em ruas próximas da escola. São oriundos de famílias que trabalham em grande parte no setor privado, em empresas situadas no bairro e na região metropolitana. Alguns ficam em horário integral e participam das atividades oferecidas pela Escola Integrada no contraturno. Os alunos apresentam perfis variados, como é comum em grupos, sendo alguns mais extrovertidos e outros menos. Durante as aulas, os alunos precisam de estratégias que os ajudem a manter o foco, pois atitudes de indisciplina, por parte de alguns, são comuns. Entretanto, não se observa entre eles, com frequência, casos de bullying e, quando

acontece algum episódio, é possível perceber solidariedade por parte da maioria. Eles gostam de ajudar na rotina da sala de aula, auxiliando tanto o professor quanto os colegas, e alguns demonstram habilidades para liderar e falar representando a turma. A turma frequenta semanalmente a biblioteca da escola para levar livros emprestados e alguns relatam frequentar também a biblioteca do Centro Cultural do bairro. Além da presença semanal na biblioteca, eles costumam participar de atividades externas como visitas a museus, parques, teatro, cinema e eventos culturais. Em relação à leitura, alguns estudantes ainda apresentam dificuldades de realizá-la em voz alta com boa entonação e fluência. A escrita também apresenta problemas quanto a pontuação e ortografia. A maioria utiliza letra cursiva. Os estudantes com as dificuldades citadas são acompanhados por meio de aulas de reforço durante o ano letivo.

Neste trabalho apresentamos uma proposta de intervenção, organizada em momentos, que foi realizada com a referida turma e que teve como propósito incentivar e desenvolver as habilidades de fabulação a partir de um processo de mediação com a obra *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector.

4 Roteiro de atividades

Primeiro momento

Duração: 1 aula

Objetivos: Instigar a curiosidade
Aguçar a imaginação
Estimular o levantamento de hipóteses
Expressar oralmente o pensamento as opiniões
Exercitar a escuta
Conviver com a diversidade de ideias e opiniões

Descrição das atividades

Primeiro passo

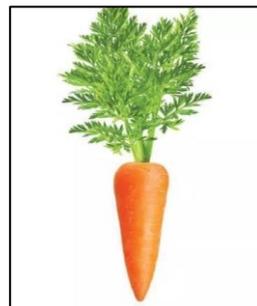
Colagem de fichas nas carteiras dos alunos com as imagens: lupa, cenoura e balão de pensamento. As imagens (Figura 1, Figura 2 e Figura 3) foram coladas antes da chegada dos alunos à sala de aula.

Figura 1. Lâmpada



Fontes: Lâmpada. Disponível em:
<https://www.istockphoto.com/br/vetor/1%C3%A2mpadadedesenho-animado-no-estilo-c%C3%B4mico-gm646906434-117379273>.
Acesso em: 24 jan. 2021.

Figura 2. Cenoura



Fontes: Cenoura. Disponível em:
https://www.123rf.com/photo_26968372_carrot-isolated-onwhitebackground.html. Acesso em:
24 jan. 2021.

Figura 3. Balão de pensamento



Fontes: Balão de pensamento. Disponível em:
<https://www.istockphoto.com/br/vetor/bal%C3%A3odepensamento-gm499463571-42835696>.
Acesso em: 24 jan. 2021

Segundo passo

Quando os alunos começaram a questionar o porquê das imagens coladas nas carteiras, pedimos que eles sugerissem respostas para os questionamentos sobre as imagens.

Terceiro passo

Após o momento de compartilhamento de respostas para os questionamentos surgidos no passo anterior, falamos para eles que as imagens tinham relação com um livro que iríamos ler em aulas posteriores.

LINHA D'ÁGUA

Quarto passo

Como atividade para casa, pedimos que os alunos imaginassem as relações das imagens com a história que iríamos ler. Incentivamos o levantamento de hipóteses sobre o(s) assunto(s), personagem(ns) e lugar(es) para compartilhem com a turma na aula seguinte.

Segundo momento

Duração: 1 aula.

Objetivos: Incentivar a expressão do pensamento
Desenvolver a prática da exposição de ideias por meio da oralidade.
Exercer a subjetividade.
Praticar o exercício da fabulação.
Desenvolver a prática da escuta.
Conviver de forma respeitosa com a opinião do outro.

Descrição das atividades

Primeiro passo

Roda de conversa sobre as hipóteses levantadas pela turma. Aqui há uma visão geral sobre os interesses e a forma como a fabulação é construída a partir da motivação.

Segundo passo

Distribuição de três fichas nas cores verde, vermelha e azul para cada aluno. Pedimos aos alunos que escrevessem nas fichas, as hipóteses deles seguindo o seguinte roteiro:

FICHA VERDE: Que assunto eles imaginaram para a história?

FICHA VERMELHA: Que personagem(ns)?

FICHA AZUL: Lugar(es) em que se passa a história.

Terceiro passo

Montagem de um painel (BALDOINO, 2021) com as ideias que os alunos imaginaram para a história: ver Figura 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7.

Figura 4. Confecção de painel 1



Fonte: autoria própria.

Figura 5. Confecção de painel 2



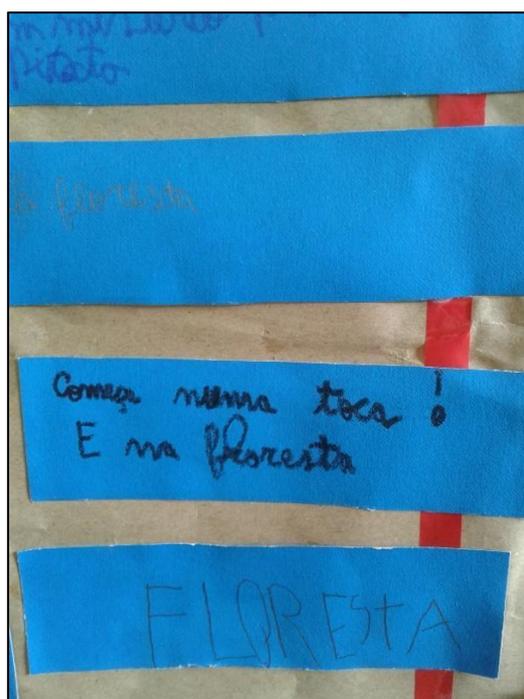
Fonte: autoria própria.

Figura 6. Painel de hipóteses 1



Fonte: autoria própria.

Figura 7. Painel de hipóteses 2



Fonte: autoria própria.

Terceiro momento

Duração: 2 Aulas

Objetivos: Valorizar os espaços escolares, favoráveis aos momentos de leitura individual.
Desenvolver a autonomia para a prática da leitura individual.
Interagir com o texto.
Desenvolver a concentração.
Desenvolver o senso de colaboração quanto ao uso coletivo do espaço.
Administrar o tempo estipulado ao momento de leitura individual do texto.

Descrição das atividades

Primeiro passo

Apresentação do livro físico e apresentação do título do livro.

Segundo passo

Entrega do livro aos alunos.

Terceiro passo

Leitura individual.

Quarto passo

Conclusão da leitura individual.

Quarto momento

Duração: 2 aulas.

Objetivos: Compartilhar opiniões sobre o texto lido.
Expressar o pensamento.
Criar sentidos para o texto lido.
Desenvolver a prática da exposição de ideias por meio da oralidade.
Exercitar o debate de ideias.
Exercitar a subjetividade.
Exercitar a fabulação.
Desenvolver o exercício da escuta.
Praticar a convivência respeitosa com a opinião do outro.

Descrição das atividades

Primeiro passo

Roda de conversa sobre o livro lido.

LINHA D'ÁGUA

Segundo passo

Debate sobre as ideias expostas no mural antes da leitura e as opiniões após a leitura. Comparação das ideias imaginadas pelos alunos com a história que eles leram, destacando as semelhanças.

Terceiro passo

Conversa sobre as imagens usadas no primeiro momento e por que elas influenciaram o levantamento de hipóteses e opiniões durante a pré-leitura.

Quinto momento

Duração: 2 aulas.

Objetivos: Participar de momentos de leitura compartilhada.
Desenvolver a oralidade.
Praticar a leitura em voz alta.
Desenvolver o raciocínio e a concentração.
Ampliar o exercício dos vários modos de leitura.
Melhorar a entonação e pronúncia das palavras.
Ampliar a compreensão do texto pela percepção de novos fatos, ideias e situações não percebidas na primeira leitura.
Exercitar a escuta.
Administrar o tempo de participação na leitura compartilhada.

Descrição das atividades

Primeiro passo

Leitura compartilhada do texto no auditório da escola.

Segundo passo

Continuação e conclusão da leitura compartilhada.

Os momentos seguintes consistiram nas aulas destinadas ao registro de atividades no caderno pelos alunos. Tais registros ocorreram por meio de escrita e desenhos.

Figura 8. Desenho de aluno



Fonte: autoria própria

Sexto momento

Duração: 2 aulas.

Objetivos: Incentivar a expressão do pensamento.
Estimular a criação de sentidos para o texto lido.
Expressar a interpretação do texto por meio do registro escrito.
Descrever impressões sobre o texto lido.

Descrição das atividades

Atividade com cinco questões sobre o texto: *O que você achou desta história? Para você o que significa ser um coelho pensante? Como age um coelho pensante? Desenhe a parte do corpo que o coelho usava para ter ideias. Qual foi a ideia maravilhosa farejada por Joãozinho, que deu origem a um mistério?*

Roda de conversa sobre as respostas dadas para a atividade anterior.

Figura 9. Questões sobre o texto

Questões sobre o texto:

1- O que você achou da história?
eu amei essa história

2- Para você, o que significa ser um coelho pensante?
descobrir várias coisas e vários mistérios

3- Como age um coelho pensante?
fugiu várias vezes pra ser amada e sem comida, ele fala aqui na escola

4- desenhe a parte do corpo que o coelho usava pra ter ideias.

5- Qual foi a ideia maravilhosa farejada por Joãozinho, que deu origem a um mistério?
fugir da casinha

Fonte: autoria própria

Sétimo momento

Duração: 2 aulas.

Objetivos: Observar elementos paratextuais presentes no livro.
Analisar os elementos paratextuais.
Registrar impressões sobre os elementos paratextuais analisados.
Sugerir ideias de recursos para modificar os elementos paratextuais analisados.

Descrição das atividades

Primeiro passo

Conversa com os estudantes sobre os elementos paratextuais nos livros de literatura.

Segundo passo

Entrega do livro lido para identificação dos elementos paratextuais.

LINHA D'ÁGUA

Terceiro passo

Registro no caderno com a seguinte proposta: *Analise a capa, contracapa, as ilustrações e cores do livro e relate: O que você mais gostou e o que você mudaria.*

Oitavo momento

Duração: 1 aula.

Objetivos: Fazer inferência sobre questões implícitas no texto.
 Registrar por escrito as inferências realizadas.
 Criar possibilidades para lacunas presentes no texto.
 Manifestar a subjetividade descrevendo situações imaginadas para o texto.

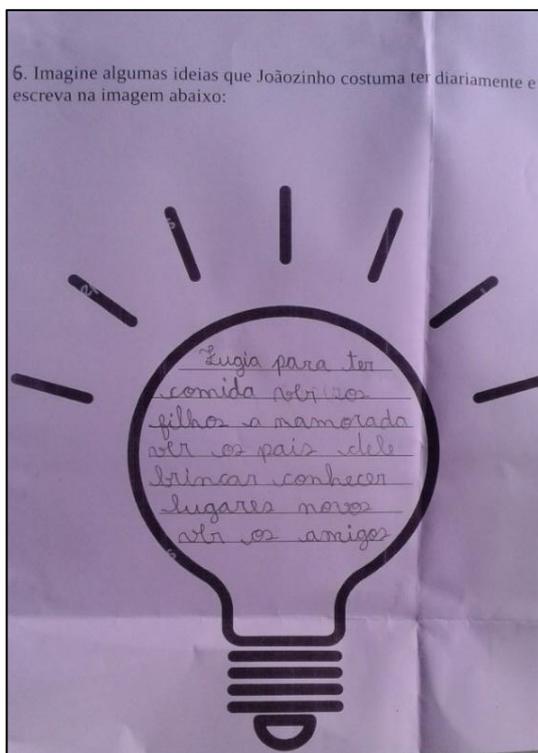
Descrição das atividades

Primeiro passo

Atividades com a seguinte proposta: *Imagine algumas ideias que Joãozinho costuma ter diariamente e escreva-as na imagem abaixo.*

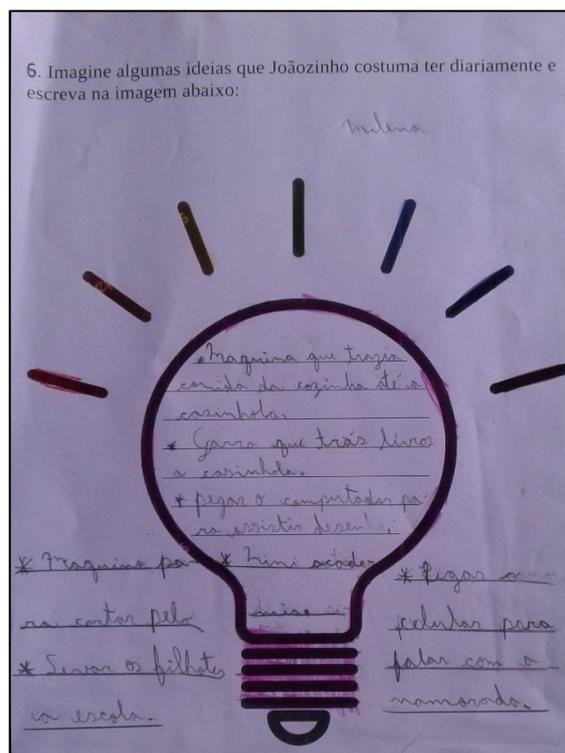
Imagens de alguns registros (Figura 10 e Figura 11):

Figura 10. Registro 1



Fonte: autoria própria.

Figura 11. Registro 2



Fonte: autoria própria.

Considerações finais

Tendo como pano de fundo a literatura infantil de Clarice Lispector, construímos atividades que fizessem jus ao que os textos da escritora sugerem: o exercício constante da criatividade, o contato com o inesperado, com a fabulação, a abertura para um mundo em que o leitor é coautor ativo. A narrativa abordada instiga a imaginação, promove o interesse em buscar soluções para o que está implícito, exercitando o poder de fabulação. Seus personagens refletem muito do imaginário infantil, povoado pela curiosidade, pela busca de respostas. Ao escolher uma narrativa como essa, aceitamos o desafio de contribuir para movimentar a presença do texto literário na sala de aula, esforçando-nos para tornar viável a superação das dificuldades que surgem no decorrer do planejamento e concretização das propostas de trabalho com literatura na escola. Nossa proposta primou por criar ambientes favoráveis à leitura, promover a expressão do pensamento dos alunos após cada leitura, buscando, para isso, tempo para uma escuta de qualidade das impressões apresentadas em relação às leituras realizadas; tempo para que os alunos pudessem registrar tais impressões, de maneira oral ou escrita. Essa escuta se mostrou fundamental para o estabelecimento da proposta não apenas de fomento à fabulação, mas também de uma relação de leitura e afeto. Valorizar a importância da criança leitora na recepção do texto literário e os sentidos construídos por ela é contribuir para a formação desse leitor. Abordar de forma lúdica o texto literário no Ensino Fundamental I é valorizar o potencial que a criança tem para fabular. Recorrer ao lúdico para planejar propostas é abrir caminhos para a fabulação, conquistando a adesão das crianças ao jogo proposto, cuja finalidade é conquistá-las para a leitura do texto literário. Sendo o texto literário um espaço que convida à interação, é necessário que o mediador esteja atento às possibilidades que promoverão com êxito a interação da criança com o texto. Ultrapassar os limites da leitura superficial é necessário para que as fronteiras de sentidos do texto não sejam delimitadas, o que bloqueia as possibilidades que surgem pelo potencial criativo próprio da imaginação das crianças. Neste sentido, faz-se necessário romper com práticas que impõem limites, fecham outros horizontes de interpretação e construção de sentidos, bloqueando a criatividade e impossibilitando a imersão do leitor no texto literário.

Ao abordarmos de forma lúdica o texto literário, com esses jovens leitores do Ensino Fundamental I, confirmamos a importância do jogo, da brincadeira no trato da leitura, pois foi visível a satisfação dos estudantes em iniciar e dar sequência às atividades propostas, especialmente quando requeriam suas participações para levantar hipóteses e buscar soluções para questões que geravam interpretações diversas. Os momentos de leitura, tanto individual quanto compartilhada, tiveram boa receptividade por parte dos alunos, o que atribuímos ao cuidado tanto com a preparação prévia, que envolvia a ludicidade para instigar a curiosidade, quanto aos espaços e tempos reservados para esses momentos. A promoção da fabulação, com recursos e estratégias variadas, motivaram os alunos, pois contribuíram com a quebra de rotina e da monotonia, muitas vezes causada pelo descuido ou pressa ao planejar, o que pode fazer com que um projeto naufrague.

Concluimos, além disso, que as propostas abordadas instigaram consideravelmente a interação entre os pares, favorecendo a convivência com a diversidade de opiniões, com percepções diferentes nos momentos de leitura compartilhada, nos debates pós-leitura e mesmo nas atividades prévias à leitura do texto. Instigar essa interação, essa convivência com o pensamento do outro, apresenta-se como elemento positivo no sentido de que a alteridade é um conceito fundamental à melhoria da vida humana.

Financiamento

Adriana Morais de Sousa Balduino agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa referente ao Mestrado Profissional em Letras Português.

Referências

- BALDOINO, A. M. de S. *O desafio de ressignificar o trabalho com Literatura na escola e promover a formação de comunidades leitoras*. Dissertação (Mestrado em Letras), Profletras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.
- BARIN, A. C. *Invento-me: potências do devir-criança-uma educação pela fabulação*. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BUENO, S. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COLASANTI, M.; SANT'ANNA, A. R. de. *Com Clarice*. São Paulo: Unesp, 2013.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LISPECTOR, C. *O mistério do coelho pensante*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- TABAK, F. M. Leitura aberta: por uma construção da leitura literária no ensino. *Fragmentum*, n. 57, p. 39-50, 2021.
- ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Rev. Alea*, v. 10, n. 1, p. 85-97, jun. 2008.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

A literaturização da escola a partir de uma experiência com Machado de Assis no Ensino Básico

The literaturization of the school based on an experience with Machado de Assis' literary productions in Middle and High School

Edcleberton de Andrade Modesto* 

edcleberton@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6632-5997>

Izandra Alves** 

izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-6063-3753>

Resumo

Este artigo discute perspectivas prático-metodológicas acerca do trabalho de leitura do texto literário canônico na escola. A atividade aqui posta em discussão refere-se a um estudo de caso realizado com duas turmas do Ensino Básico, uma do 9º ano da rede municipal e outra do 2º ano técnico integrado ao Ensino Médio de rede federal. O que se discute, então, são os modos como a literatura canônica pode chegar até os estudantes por meio da escola. Além disso, procurou-se identificar como o processo de organização e sistematização da literatura no contexto escolar, na maioria das vezes, compartimentalizada, impossibilita a sua efetiva presença como agente de transformação e acesso ao conhecimento sobre o mundo.

Palavras-chave: Ensino; Leitura; Literatura canônica; Extensão; Transformação.

Abstract

This paper aims to discuss methodological and practical perspectives concerning the reading of canonical literary texts at school. The current investigation presents a case study undertaken with two groups of students; the first group included eighth-grade students from the municipal school system; the second one, on the other hand, encompassed junior high technical High School from the federal education system. Furthermore, this research also intended to identify how the organization and systematization processes of literature

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Feliz, RS Brasil.

in the education setting, most often in a compartmentalized manner, preclude its effective presence as a transforming agent and the access to knowledge about the world.

Keywords: *Teaching; Reading; Canonical literature; Extension; Transformation.*

Considerações iniciais

Segundo Zigmunt Bauman (2020), o professor é um especialista da aventura interior, o artesão do tempo, mão que dá as cartas para a juventude. Ao mesmo tempo, Jorge Luis Borges (1998) diz que a leitura é a construção de um espaço que transita entre o real e o imaginário. Já para Ricardo Piglia (2006), a literatura é o que dá forma à experiência vivida, constrói-a como tal e a antecipa. Isto posto, ao se levar em consideração tais assertivas, é percebida a existência de uma tríade essencial ao ensino, na qual a relação entre professor, leitura e literatura desencadeia a formação do aluno enquanto cidadão capaz de refletir e questionar a si próprio e a sua realidade circundante.

No entanto, cumpre ressaltar que o ensino de literatura, na maioria das escolas, destoa do que é proposto pela BNCC (BRASIL, 2018) por motivos que vão desde o despreparo dos profissionais até a organização curricular ainda não adaptada à nova proposta, o que força a escolarização do texto literário, ao invés de haver a literaturização do espaço escolar. Esse tão almejado processo colocaria o texto literário no centro da aprendizagem e construção de saberes que são, na verdade, o que movem e co-movem a escola enquanto promotora e formadora de leitores. Contudo, o quadro desolador, que transforma o texto literário em motivo de pedagogizações não é generalizado, mas é real. Frente a esse problema, este trabalho tem como objetivo discutir a necessidade de uma desconstrução da escolarização do texto literário, o qual muitas vezes é visto e utilizado pelo professor como pretexto ou subterfúgio para se discutir outro assunto. À luz deste preceito, surge a seguinte hipótese norteadora deste debate: a escolarização da literatura cria a estranha inversão na qual o estudante não entra em contato com os textos literários e todas suas possibilidades de fruição e efeito estético, mas sim, por meio disciplinar, pedagogizante ou puramente instrucional.

A base para este trabalho partiu de uma ação do Projeto de extensão intitulado: “Experiências de leitura em espaços de crise¹”, que teve como protagonistas os alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio da rede federal e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

¹ Projeto cadastrado no sistema Sigproj com o número 346653.1931.164570.11022020, aprovado no EDITAL IFRS nº 65/2019 – Registro de ações de extensão – Fluxo Contínuo 2020. Este projeto extensionista realiza diferentes atividades relacionadas à leitura e outras manifestações de arte junto àqueles grupos que, ao seu modo, vivem momentos ou se encontram em espaços de crise (PETIT, 2009). As ações compreendem a leitura de distintos textos verbais ou não verbais, contação de histórias, oficinas de produção escrita, competições de *slam*, chás literários, entre outras atividades realizadas tanto em espaços formais como não formais de leitura. Dessa forma, busca contribuir para a ressignificação daqueles que, por se encontrarem isolados devido à pandemia do COVID-19, bem como distantes do convívio familiar e social no sentido amplo (idosos em asilo e adolescentes privados de liberdade), veem-se com diferentes conflitos interiores (adolescentes em geral) ou ainda os pequenos que estão descobrindo o mundo das palavras e das letras (crianças).

II da rede municipal, do município de Feliz/RS. Dessa forma, considerando o momento atípico do contexto real em que todos se encontravam por conta da pandemia provocada pelo Covid-19, o próprio objeto desse trabalho se ampliou. Assim, a ideia de promover o acesso à literatura, mais especificamente a clássica, em tempos pandêmicos quebrou as fronteiras do isolamento social através da internet com um “*surf* literário virtual”, mostrando novamente que

a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

Nesse sentido, ao explicitar os pressupostos acima em consonância com a reivindicação de que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional, este trabalho justifica-se por conta da relevância de ter nas ações extensionistas a possibilidade de contato com a comunidade externa, a partir do acolhimento de temática tão cara ao ensino hoje: a leitura literária. Assim, ao buscar analisar essas particularidades concernentes à prática pedagógica, o tópico a seguir elucida as principais diferenças entre escolarização da literatura e literaturização da escola, enfatizando-se a necessidade de adotar este último nas metodologias de ensino. Logo, fazem-se necessárias as reflexões de Magda Soares (2014), Rildo Cosson (2018), Jorge Larrosa (2011; 2016) e Antonio Candido (2011) além de textos basilares, como a BNCC que serviram de ancoragem teórica para as discussões.

1 A escolarização da literatura ou a literaturização da escola?

A escola é, em sua essência, uma instituição organizada de acordo com os interesses dos grupos sociais com os quais intimamente dialoga e, ao mesmo tempo, muitas vezes sem nem se dar conta, representa. Sua estrutura leva em conta aspectos peculiares daqueles que a frequentam como, por exemplo, as semelhanças que possuem entre si. Os alunos são classificados por idade, por séries; muitas vezes são divididas as turmas mais fracas daquelas entendidas como mais fortes, por classes sociais – afinal, é inegável que existe uma escola para pobre e uma escola para ricos – e, algumas escolas mais conservadoras, em pleno século XXI, conseguem manter a separação por gênero. Sendo assim, a mesma fragmentação se estende para o ensino por ela oferecido. Os saberes da escola são, em sua grande maioria, conhecimentos que não fazem sentido para o aluno, porque não dialogam, não se inter-relacionam.

Somos sabedores dos inúmeros desajustes que o currículo escolar apresenta, na atualidade, no que diz respeito à adequação de conteúdos à realidade e interesse de seus alunos, que são (ou deveriam ser) os verdadeiros protagonistas do aprender. Nesse sentido, Magda Soares (2014) aponta que “a estreita relação entre letramento e escolarização controla mais do que expande o conceito de letramento, e seus efeitos sobre a avaliação e medição do letramento

são significativos [...]” (SOARES, 2014, p. 85), isto é, a relação entre letramento e escolarização nem sempre é pacífica. Isso porque a escola, com suas regras, normas e conceitos pré-definidos não aceita os diferentes saberes de seus alunos e, por esse motivo, aqueles que não correspondem aos determinados e aceitos pela escola como sendo os legítimos são, então, excluídos do grupo dos letrados do sistema escolar.

O que intriga pesquisadores da área da leitura literária na escola, ao se depararem com o modo de uso da leitura, da escrita, da interpretação e da oralidade letrada, que são os saberes ditos escolarizados, é que os frequentadores deste sistema não são considerados pela escola como usuários autônomos da língua escrita, pois não dominam as normas e as regras por ela estabelecidas. Contudo, fora da escola, “existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade” (SILVA, 2019, p. 36). Como a escola não oferece acolhida para essas distintas e múltiplas expressões culturais, o espaço da rua é o que capta e engaja os sujeitos e/ou seus grupos sociais. Todos esses motivos tornam os letramentos empregados nessas atividades múltiplos e críticos, acomodando seu uso o tanto quanto for necessário ao contexto de prática. Uma pena que o ambiente escolar não está preparado para ser o palco onde este diálogo possa acontecer e transformar-se em compartilhamento de saberes.

Diante dessa realidade, enquanto educadores, percebemos que a escola tradicional possibilita pouca abertura para a expressão das individualidades em seu ambiente. Os gostos e os referenciais culturais dos adolescentes, na maioria das vezes, são sufocados pelo programa curricular imposto pelo sistema educacional. Nesse sentido, oportunizar o conhecimento e a prática de diferentes leituras e manifestações artísticas é uma ponte para aproximar leitores aos livros. A escola sempre foi e, atualmente em especial, é a organização que torna possível o embate entre vozes que clamam por serem ouvidas e aquelas que sempre foram, de modo que é inevitável, se facilitarmos o acesso às diferentes fontes de conhecimento, que aconteça o abalar das estruturas escolares (e sociais) como um todo. Isso não quer dizer que devam ser afastados do currículo e do conhecimento dos estudantes aqueles consagrados textos que compõem nossa identidade artístico-cultural, pelo contrário, é na escola que eles devem ser dados a conhecer, porém, em diálogo com obras e autores silenciados ao longo do tempo. Além disso, esse encontro deve incluir os contemporâneos, tão importantes para que se construam as pontes entre o passado, o presente e o futuro.

Somos sabedores, contudo, de que o abalo nas estruturas de poder da instituição escolar não é bem visto e aceito pelo sistema que não tem interesse algum em contribuir para uma aprendizagem integradora e humanizadora. Uma das pontes para o acesso a essa transformação nas escolas é a Literatura. A palavra usada em sua forma de arte poética de linguagem, quando trabalhada nos espaços escolares não somente como forma de periodização ou como cumprimento de lista obrigatória de livros para vestibulares, pode adquirir força libertadora de tantas vozes ali contidas. Ela abre possibilidades para que as diferentes práticas culturais ganhem lugar neste espaço de saber normatizado.

Mesmo priorizando a ordem e a disciplina e buscando padronizar os que a frequentam, a escola é, inegavelmente, um ambiente pautado pelas diferenças, e o mesmo acontece com os conhecimentos. No que diz respeito à Literatura, por exemplo, a grade curricular insiste em despejar autores e obras que nem sempre vão ao encontro dos gostos e dos desejos de leitura dos adolescentes do século XXI. O professor, entre o dever de cumprir o currículo e o desejo de que seus alunos tornem-se leitores, por muitas vezes, não sabe como agir e cede à pressão do sistema.

Nesse sentido, a nova organização nacional do Ensino Básico, a BNCC (BRASIL, 2018), traz alterações consideráveis nessa forma de trabalho com a Literatura. Atualmente a área vê-se inserida no grupo nomeado Linguagens e suas Tecnologias, inexistindo como disciplina específica. Dessa forma, o documento, ampla e genericamente, menciona o trânsito do ensino da literatura como pertencendo e envolvendo as demais disciplinas que compõem o grupo: Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa.

Na introdução do documento, ao referir-se ao campo das linguagens, há, explicitamente, a definição de que a Literatura é uma arte dentre outras e, por conta disso, precisa estar em diálogo com práticas de linguagens com as quais tem íntimas relações por conta de suas características estéticas. Nesse sentido, o documento abre para uma mudança no modo de compreensão do que passa a ser o literário. Trata-se de analisar os modos discursivos da modernidade sob um viés democrático, aberto, e que possibilite a leitura do mundo através de diferentes textos e, assim, a concepção de literário é ampliada e equalizada.

Um dos pontos que destacamos aqui, por conta de ir ao encontro do que o artigo se propõe a discutir, e que é muito claro no documento, é a tentativa de equilibrar o que é tradição, disciplina e clássico com inovação, fruição e *best-sellers*. O antigo e o novo são postos lado a lado em diálogo, e não em oposição. A sintonia com os campos de interesses juvenis é destacada na BNCC (BRASIL, 2018) como forma de aproximação de diálogo com esse público tão afastado da leitura literária. Então, o investimento na difusão do literário através de mecanismos e instrumentos digitais mostra-se como desejo de alcançar o público leitor jovem conectado a diferentes redes de signos e práticas leitoras.

Diante dessa realidade apresentada no documento que norteia o ensino da Literatura e contrapondo com a realidade do ensino público brasileiro, percebe-se a dualidade: as escolas terão maior abertura e flexibilidade na organização curricular do ensino da Literatura, contudo, os professores, em sua maioria, não tiveram a formação acadêmica oferecida pelos cursos de licenciatura voltada para essa organização descentralizada e pautada no envolvimento com as demais disciplinas do bloco que compõe as Linguagens e suas tecnologias. Assim, como realmente garantir ao aluno o direito ao contato com o texto literário na escola?

Nesse sentido, ao discutir acerca do ensino da Literatura como prática escolar, o pesquisador Rildo Cosson (2018) sinaliza que a Literatura e a educação não possuem uma relação pacífica e enfrenta um de seus piores momentos, uma vez que segundo ele “para muitos

professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular” (COSSON, 2018, p. 20). Para compreender como essa fragmentação e mesmo a negação da importância da Literatura na sala de aula influenciam a formação – ou a não formação – do aluno leitor/escritor, é necessário compreender por que ela ocorre.

Em *Era uma vez... na escola* (2001), a professora Vera Teixeira de Aguiar aponta que, à medida em que a escolarização e, em consequência, o número de alfabetizados expandiu-se pelo país, as escolas tiveram mais acesso aos livros literários infantis e juvenis. Porém, menciona que a Literatura nem sempre contribuiu para a emancipação desses jovens leitores e, em sua maioria, transformou-se em produto de consumo, perdendo seu sentido crítico e emancipador de sujeitos. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta para um caminho que conduz o ensino das linguagens a essa emancipação. No entanto, as instituições de ensino responsáveis pela formação dos professores mediadores de leitura precisam agir contra o tempo para contribuir para que esse processo seja, realmente, efetivado. É neste ponto que a literaturização da escola abre-se como possibilidade real de efetivação do processo emancipador do estudante através do texto literário.

Quando se trata da alfabetização, iniciada no Ensino Fundamental, Cosson (2018) aponta que nessa etapa de ensino, o conceito de Literatura torna-se extremamente amplo e subordinado aos interesses do ambiente escolar. Isso porque

[...] a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. (COSSON, 2018, p. 21).

Já no Ensino Médio, no entanto, o Ensino de Literatura fica limitado à Literatura Brasileira e, ainda, encarregando-se de um programa fragmentado em períodos puramente historiográficos e ultrapassados. Assim, Cosson afirma que o ensino da Literatura se dá “usualmente em sua forma mais indigente, quase apenas como uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores” (Cosson, 2018, p. 21). Com os novos rumos orientados pela BNCC (BRASIL, 2018), então, essa cronologia e História da Literatura seria substituída pelo ensino da Literatura tendo o texto literário como centro.

A disciplina de Literatura ocupa, hoje, uma carga horária de, normalmente, um período por semana e “são aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos” (COSSON, 2018, p. 22). Nesse contexto, raras são as oportunidades da leitura de um texto integral ou mesmo de uma leitura que atenda aos interesses do estudante; a apreciação estética e a fruição da obra são quase nulas, em detrimento à aplicação de algum conteúdo específico que cumpra as metas do professor.

Falta tempo e apoio para a leitura. Falta colocar a leitura como centro do ensino na escola. Acredita-se que, mesmo que as escolas mudem sua organização curricular, diluindo os saberes literários entre as disciplinas que lhes são afins, ainda será pouco se não colocarem a leitura do texto literário como centro. A escolarização da leitura literária, ou a literaturização da escola, conforme menciona Jorge Larrosa (2011), precisa acontecer efetiva e afetivamente, ou seja, ler um texto machadiano ou um *rap* deve ser prática comum e natural na escola e de interesse e apoio de todas as áreas do conhecimento, pois faz parte do que Antonio Candido (2011) defende como direito incompressível que contribui para a nossa humanização.

As críticas ao ensino de Literatura, hoje, não estão ligadas ao ensinar literário, mas à forma como isso tem sido feito. Como aponta Magda Soares (2006), é inevitável que a Literatura seja escolarizada dentro das escolas, uma vez que é a essência delas o escolarizar, transformar os conhecimentos de fora dos ambientes formais de educação em saberes organizados didaticamente.

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar 'saber escolar', se escolarize e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2006, p. 21).

Ao longo de todo o percurso escolar, que acompanha o processo de desenvolvimento do sujeito, o que se pode notar é que os saberes da escola – inclui-se aqui o saber literário – sempre estiveram, e ainda estão, cada vez mais distantes da realidade dos alunos. Isso porque sua participação na escolha dos textos, por exemplo, é quase sempre nula. Seus gostos praticamente são negligenciados e raramente contemplados. Dessa forma, os saberes da escola e os saberes dos alunos estão muito distanciados. Literaturizar a escola, significa, então, colocar o texto literário no centro dos debates, das ações pedagógicas, do aprender.

Infelizmente, em muitos casos, o que se vê é que os textos literários, “quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes estudados” (COSSON, 2018, p. 22). Estes textos apresentam-se, ainda, “sob forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados” (SOARES, 2006, p. 25). A seleção desses fragmentos está ligada aos fatores de seleção das obras que serão utilizadas para determinados fins. Assim, fragmentados e distantes dos interesses de leitura dos jovens, não cumprem com sua função criativa e interpretativa, sem falar em sua função de desalienação.

O fator tempo é um dos fortes componentes que não auxiliam na literaturização da escola. As grades curriculares espremam as ações de leitura de forma a fragmentar e/ou destinar dia, hora e minutos para este fim, quando, na verdade, todas as disciplinas deveriam partir dela para discutir outros aspectos que com ela dialogam.

Neste contexto, não é incomum que os professores optem por seguir o livro didático por inúmeros motivos, que vão desde a sobrecarga de trabalhos e turmas até a desmotivação por conta das políticas públicas voltadas à educação. Assim, faz-se necessário deitar o olho crítico

aos textos que nele se encontram pois, em sua maioria, são escritos para atender a determinados interesses pedagógicos. Magda Soares (2006) denominou esses textos como pseudotextos, fragmentos que muitas vezes não são realmente textos, uma vez que não há nem mesmo uma preocupação em constituir uma sequência de frases com sentido. O que se constata, então, é que aquela literatura serve, apenas, para explicitar algum conteúdo gramatical.

É importante salientar, entretanto, que não se trata de ler por ler, é necessária, sim, uma sistematização da leitura literária. Como já apontado, inclusive embasado por um documento regulador, a escolarização da literatura é inevitável, pois não há como não escolarizar algo que ocorre e se desenvolve dentro do ambiente escolar, o que acontece, no entanto, é que esse processo se dá de maneira inadequada. Se os projetos pedagógicos das escolas colocassem o texto literário como ponto de acolhida e/ou ponte de discussão dos demais conteúdos e saberes escolares, teríamos a literaturização da escola e esta, por sua vez, estaria contribuindo para a não fragmentação dos conhecimentos e a formação plena do estudante com base na humanização defendida por Antonio Candido (2011), através da Literatura.

A leitura literária na escola acaba sendo guiada ou pelo livro didático – que como já foi apontado, quase sempre faz uma didatização errônea do texto literário –, pelos cânones muitas vezes não lidos nem mesmo pelo professor e até mesmo pela moda, decidida e influenciada pelas editoras. O que destacamos aqui não é que os cânones não devam ser lidos, muito pelo contrário, se não forem indicados, apresentados e mediados pela escola, onde serão, se a maioria dos brasileiros não têm acesso a livros? O que defendemos é um encontro entre os jovens e a leitura que priorize as múltiplas vozes do texto, do autor e do leitor, em consonância com o mundo. Assim, como menciona a pesquisadora Sarah Ipiranga (2019), é “indispensável que se fuja dos modelos meramente informativos de leitura e análise, pois eles não operam uma real transformação nos modos de pensar nem ampliam a capacidade de abstração e reflexão” (IPIRANGA, 2019, p. 06). Se o professor seguir os modelos até então oferecidos pelos livros didáticos, que fragmentam os textos canônicos e pouco mencionam as relações com as vozes da atualidade que dialogam com os clássicos, certamente, estarão em lados opostos, os jovens e a leitura.

2 A leitura machadiana na pandemia: experiência na crise

O ano de 2020 trouxe para os profissionais da educação mais um grande desafio: ensinar sem estar junto, sem olhar, sem tocar, sem sentir. O confinamento da população mundial em suas casas-gaiola levou o ensino a buscar formas de romper as barreiras espaciais e chegasse até cada estudante, por maior que fossem suas dificuldades. Somos sabedores de que muitos ficaram para trás, sem acesso ao mundo digital que agora é uma necessidade global de inserção no campo dos saberes escolares. Assim, muitas foram as reflexões e debates que precisamos levantar a fim de aproximar a escola e seu papel fundamental de contribuir no processo de humanização através da leitura e das diferentes formas de arte, mesmo sabendo que muitos ficaram “à beira do caminho.”

As reflexões que fizemos ao longo deste período giram no sentido de que, em confinamento, buscamos, desesperadamente, a nossa essência. Temos tempo. Damo-nos tempo. Concedemo-nos tempo. E nessa procura, deparamo-nos com o inútil. Ao sermos inseridos em nossas casas, de certo modo, fomos também forçados a perceber que, como explica Núcio Ordine (2016), é nas sutilezas das atividades consideradas supérfluas, desnecessárias e inúteis que podemos encontrar sentido para nossas ações e, quiçá, alguma felicidade em realizá-las e vivenciá-las. Tratam-se de atividades como, por exemplo, ouvir atentamente uma canção, dançar, ler um conto, um poema, um romance ou visitar – mesmo que *online* – um museu de arte. Estas ações podem abrir possibilidades reais de motivação para que possamos pensar um mundo melhor, para cultivarmos a utopia de poder amenizar, se não eliminar, as injustiças às quais assistimos propagarem-se e as desigualdades que atordoam (ou pelo menos deveriam) nossas consciências. Temos a oportunidade de, nessa busca pela essência através do inútil, dar-nos conta do que realmente nos é útil. Temos a possibilidade de ver que as atividades que nunca “serviram para nada”, de acordo com os valores estabelecidos pela sociedade do consumo e do capital, serão, agora, neste momento de crise, as responsáveis por nos tirar da prisão e do confinamento de nós mesmos. Elas viabilizam a suspensão da condição de prisioneiros/isolados/confinados e nos levam para outros lugares capazes de nos aliviar, de nos acalmar, de nos tranquilizar, ou então instigam a pensar, a criar, a opinar.

Essa utilidade ou relevância que o inútil, de repente, passa a ter, não somente no pequeno núcleo onde estamos inseridos, mas em todo o mundo, caminha ao encontro da teoria da pesquisadora francesa Michèle Petit (2009) acerca da importância que tem a leitura em momentos de crise. O mundo enfrenta hoje um período de anormalidade e não estávamos preparados para tal, mesmo sabendo que nós, seres humanos, temos pré-disposição à crise que, segundo a autora, é algo já intrínseco a nós mesmos, pois muitos nascem prematuros (traço de uma crise). Além disso, vivenciar cada fase da nossa vida, para muitos, é um escalar doloroso, uma crise – infância, adolescência/puberdade, gravidez, velhice; somos frágeis em diversos pontos e essas marcas permanecem conosco por toda a vida. Assim, para cada fase de crise, buscamos alternativas diversas para o enfrentamento.

A fim de confrontar com a crise instalada em cada um de nós e no mundo como um todo, buscamos vivenciar experiências através do inútil de que fala Ordine (2016). A leitura passa a ser, então, estratégia utilizada pelos professores a fim de aproximar estudante x escola x família como maneira de auxiliar no equilíbrio de cada um. Nesse sentido, Jorge Larrosa (2011) aponta que a experiência com a leitura tem relações de significação que podemos estabelecer com a palavra. Assim, podemos, então, nos assegurar de que a experiência, pelo menos no tocante à sua carga semântica, tem grande e ampla possibilidade de ação/transformação para aquele que se predispõe, que esteja aberto a ela. E, assim, espera-se que, uma vez transformado, terá a certeza de que poderá contribuir para a formação/transformação de outros, pois a verdadeira experiência, a nos acontecer, ou a “nos passar”, como diz Larrosa (2016), por ser passional, faz-nos rir, chorar, tremer, ou seja, desperta sentimentos e emoções que transbordam em nós e não há como aprisioná-los. Segundo o autor,

a experiência é subjetiva; ela move aquilo que ele chama de princípio de transformação porque o sujeito está aberto à sua própria mudança; tem a possibilidade de experiência de sua própria transformação.

Dessa forma, propor a leitura de um texto machadiano para alunos do nono ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio foi a estratégia encontrada pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura responsáveis pelas duas turmas (da rede municipal e da rede federal de ensino) para, através do ensino da Literatura, fazer perceber o acolhimento que a palavra em forma de arte pode oferecer em momentos de crise. Através de um projeto de extensão realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Feliz, coordenado pela professora titular da disciplina de Português e Literatura da referida turma, o encontro entre o nono ano da Escola Municipal de Feliz, Alfredo Spier, e os alunos do Ensino Médio, do IFRS, *campus* Feliz, ocorreu, de forma *on-line*, no mês de novembro de 2020.

A proposta de leitura com os estudantes foi o texto *O Espelho*, de Machado de Assis. Essa escolha vai ao encontro do que propõe a BNCC (BRASIL, 2018) para estas referidas turmas, pois o documento aponta a necessidade de ampliar a leitura dos clássicos na escola estabelecendo uma abordagem dialógica e comparativista entre diferentes textos, além de enfatizar a importância deles em si, em relação aos períodos literários aos quais estão vinculados. Essa abordagem dialógica foi a escolhida pela equipe que organizou a ação de extensão, com a contribuição do professor da turma de nono ano, para estabelecer o contato entre os adolescentes e o texto.

Ao encontro das discussões levantadas em capítulo anterior que enfatiza a urgência da postura de ensino de literatura na escola, e que se une às orientações do documento que rege a base nacional comum, a proposta da ação de mediação de leitura com o texto machadiano foi a de possibilitar uma integração de projetos, vivências e experiências nas quais os estudantes deixassem a condição de espectadores/leitores e assumissem a postura de protagonistas/criadores.

Acreditamos na ideia de que a escolha do conto machadiano, possa ser de muito proveito para os estudantes, pois de acordo com Anne Rouxel (2013), o conteúdo existencial de uma obra deixa marcas importantes que contribuem para que tenham um ganho ético e estético, simultaneamente, como é o caso de *O espelho*. Isso porque o texto, considerado clássico, dialoga com o seu tempo. Como explica Ítalo Calvino (2007), ao definir o termo: “13. É clássico aquilo que tende a relegar a atualidade à situação de rumor de fundo sem, no entanto, extinguir esse rumor. 14. É clássico aquilo que persiste como rumor de fundo exatamente onde a atualidade que está mais distante reina soberana.” (CALVINO, 2007, p. 15).

É através do diálogo entre o passado e o presente que está o ponto de interesse dos jovens. Possibilitar que se vejam no espelho machadiano, porém, é tarefa do professor-mediador que é convocado a, com sua inventividade, elaborar dispositivos capazes de interpelar

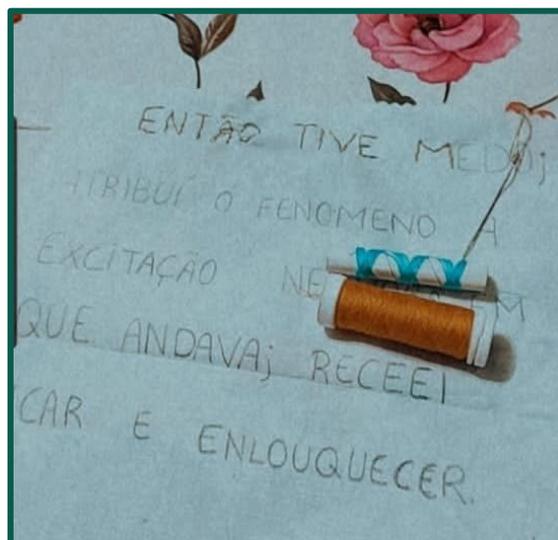
os alunos para a leitura. Mostrar que essa obra escrita no século XIX pode dizer algo aos estudantes do século XXI é o desafio que nos propomos na atividade que denominamos “Entre fios e nós: leitura machadiana na quarentena”.

Pensar o conto machadiano como uma releitura da modernidade que vive entre o que significa ser e o que se aparenta foi o foco de nosso trabalho. Orientamos a leitura integral do texto a ser realizada, primeiramente, de modo individual, posteriormente, como sugestão de conversa/leitura familiar. Durante a leitura, deveriam anotar frases ou expressões que lhes chamassem atenção no texto, seja pela significação ou pela construção linguística. Em encontro síncrono, via ambiente virtual, estabelecemos contato com outros elementos semióticos que dialogam com o texto machadiano; apresentamos (e conversamos sobre) pinturas que destacavam a imagem de pessoas refletidas no espelho; citamos o filme “Alice através do espelho”; questionamos sobre outras possíveis relações da temática com obras que conhecessem. Com um espelho em mãos, através da tela do computador, declamamos o poema “Retrato”, de Cecília Meireles, e conversamos sobre quem somos, quem fomos e para onde vamos.

Neste ponto da discussão é que surgem as redes sociais e a influência que têm na vida das pessoas, principalmente o *Instagram* e os jovens. Projetamos imagens de pessoas famosas em seu dia a dia, em sua “normalidade”, e também “projetadas no espelho mágico do *Instagram*”. Os estudantes comentaram acerca dessa projeção fantasiosa de imagem e de personalidade. Trouxeram inúmeros exemplos de como as pessoas podem esconder dores e lamentações ou, então, fugir de sua realidade através de perfis que espelham uma vida fictícia apenas para agradar os outros e se afirmar como pertencente a um grupo.

Dessa forma, percebemos que quando os textos literários, aqui no caso o canônico Machado de Assis, são apresentados em consonância e articulação com o mundo, com a vida, com a história, com o contexto cultural, social, econômico e /ou político o acesso ao circuito literário se torna fácil, leve, proveitoso e vitorioso. Essa forma de literaturizar a escola, nos dizeres de Larrosa (2011), é o caminho para experiências proveitosas com o texto e, conseqüentemente, consigo mesmos. Os estudantes percebem que podem conversar sobre si mesmos, através de um texto escrito no século XIX. Assim, quando discutimos, anteriormente, a questão da escolarização da literatura, falávamos destes elementos os quais queremos trazer em primeiro plano: o texto literário em diálogo com o presente e o passado e as projeções de futuro sob o olhar dos leitores.

Como forma de mobilizar também a família através da leitura literária em momento de crise, pedimos que os estudantes escolhessem uma frase do texto que tenha atraído sua atenção para, em um pedaço de pano (uma tela), traçar um bordado que representasse nosso encontro machadiano da quarentena (Figuras 1 e 2). Para auxiliar na tarefa, convidamos uma ex-aluna da escola, hoje bordadeira, para participar do encontro e ensinar alguns pontos para os estudantes.

Figura 1. Bordado em construção, feito por uma estudante

Fonte: Arquivo pessoal de Izandra Alves.

A princípio, a tarefa causou desconforto aos alunos, que relataram a dificuldade em fazer um bordado, ou mesmo que nunca haviam sequer costurado alguma coisa. No entanto, após algumas tentativas, afirmaram sentir certo prazer na experiência de realizar a tarefa, ao ponto de bordarem outras coisas para si mesmos. No exercício de bordar a frase que mais os tocou, foi percebido também o poder que tem a Literatura – neste caso o mesmo texto – de despertar diferentes percepções, sentimentos e emoções.

Figura 2. Bordado de uma aluna já finalizado

Fonte: Arquivo pessoal de Izandra Alves.

É nos vários pedaços de pano, cada qual com sua característica e toque individual dado por quem o bordou, que colocamos os fios e os nós de cada um. Esse processo de construção, primeiramente individual, vai se transformar em um trabalho coletivo, em um grande espelho representativo da leitura machadiana que fizemos em momento de confinamento, e que será montado pós-quarentena. Assim, com o propósito de que os estudantes buscassem ajuda de avós, pais e mães para a realização da tarefa, esperamos que esse tenha sido um momento de

conversa sobre histórias, sobre livros e sobre leituras. Assim, trazendo presente os dizeres de Wolfgang Iser (1985), quando menciona que a leitura só se torna prazer se a criatividade entrar em jogo, se o texto oferecer uma chance de pôr nossas aptidões à prova, nosso propósito foi, então, para muito além do prazer proporcionado pela leitura do texto, a motivação para a reflexão; o colocar-se diante do espelho e olhar para dentro de si mesmos.

Ao constatar que a Literatura é um meio de desenvolver a criatividade e a imaginação do leitor através da interação com o texto, essa construção e reconstrução de interpretações, nas palavras de Todorov (2009), “permite compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência” (TODOROV, 2009, p. 33). Mesmo que essa existência esteja, aparentemente, suspensa por uma pandemia, as leituras realizadas tornam-se as pontes de afeto e de memórias que nos conduzem ao interior de nós mesmos e, lá, encontramos o valor de existir.

Considerações finais

A partir da experiência realizada com estes alunos, caberia aqui se questionar, como aconteceu de o ensino de Literatura nas escolas ter-se tornado o que é reproduzido nos dias atuais, em que sua inadequada utilização cria alunos resistentes aos livros. Esse modo de ensino da Literatura pautado na sistematização através do livro didático ou mesmo inserida pela imposição da escola enquanto sistema que determina o que deve entrar ou não no programa de ensino do professor cria, em última instância, a inadequada escolarização da literatura, ou seja, o aluno lerá o texto literário para aprender a gramática ou para redigir textos.

Essa descaracterização do texto literário, perda da essência de si, afasta os alunos do contato com a Literatura e com uma leitura fruidora, estética e instigante, na qual o leitor vivencia e compreende a si e o mundo para muito além da simples decodificação textual. Assim, foi possível observar, mediante as discussões teóricas apresentadas em consonância com o estudo de caso realizado que a concepção do uso do texto literário pode retornar aos centros de debates, ao mesmo tempo em que desmitifica a ideia arcaica da leitura como tarefa escolar, ou leitura como obrigação, uma vez que, como foi possível observar, ela tem essa capacidade de ressignificação de ideias, momentos e experiências.

Ao comparar esta prática aqui mencionada com a escolarização da literatura no seu caráter didático, pedagogizante e tarefeiro – infelizmente, ainda praticado com bastante frequência nas escolas – vemos que o que se instala em muitas, senão na maioria das aulas de Literatura, é um grande entrave que se estabelece no desenvolvimento e formação do aluno, pois, conseqüentemente, o impossibilita em sua construção leitora. Já o professor, enquanto mediador desse processo, precisa compreender a relevância do texto literário na esfera escolar, não se utilizando dele apenas como ferramenta para atingir objetivos gramaticais.

Além disso, outro fator que merece especial destaque diz respeito à utilização do texto de Machado de Assis, um clássico da Literatura Brasileira, no Ensino Básico. A atividade que apresentamos aqui comprova que esses textos podem e devem ser trazidos para a sala de aula da era da pós-modernidade e, principalmente, deve ser lidos por adolescentes. Essa afirmação é ilustrada, através das imagens mostradas anteriormente, pela possibilidade de atualização e de reprodução de trechos do texto que fizeram sentido para eles, os estudantes do século XXI, e que serão a marca do encontro extensionista da quarentena.

Assim, ao vermos que estudantes se reconhecem como personagens machadianas da atualidade que se projetam no espelho pós-moderno, valendo-se do texto de outrora que dialoga com o presente, é o maior exemplo de que a permanência do clássico na escola é uma necessidade e que este é um grande aliado na formação de leitores. Dessa forma, este estudo de caso realizado e, aqui, compartilhado/discutido à luz de importantes teorias nos mostra que é imprescindível que a escola e os seus professores tragam o texto literário para o centro da escola. Ele precisa deixar de ser periferia e subterfúgio para tarefas maçantes e desagradáveis para tornar-se o centro do diálogo, do encontro, do debate e do afeto. Literaturizar a escola é, então, antes de tudo, um propósito que dialoga com a defesa de humanização proclamada por Candido (2017), que vê no encontro dos leitores com os livros a porta para a (trans) formação.

Financiamento

Edcleberton de Andrade Modesto agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Referências

- AGUIAR, V. T. (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BAUMAN, Z.; MAZZEO, R. *O elogio da literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- BORGES, J. L. B. *Obras completas*. Vol. 1, São Paulo: Globo, 1998.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COSSON, R. *Letramento literário: Teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- IPIRANGA, S. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Revista de Letras*, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36517/revletras.38.1.9>.
- ISER, W. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga, 1985.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LINHA D'ÁGUA

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

ORDINE, N. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SILVA, J. S. As adaptações literárias no contexto escolar. In: CARVALHO, D. B. A.; VERALDI, F.; SÁ, P. F. F. de (Orgs.). *Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIGLIA, R. *O último leitor*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; JOVER-FALEIROS, R.; REZENDE, N. L. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Recebido: 06/03/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Desenvolvimento do letramento literário a partir de estratégias de leitura

Developing literary literacy through reading strategies

Carolina Alves Fonseca* 

alvesfonsecacarolina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3286-2831>

Maria Beatriz Pinto** 

maria.beatriz@letras.ufjf.br
<https://orcid.org/0000-0002-0336-4358>

Resumo

O presente artigo propõe-se a discutir o uso de estratégias de leitura conforme proposto por Solé (1998) em prol do letramento literário, apresentando uma sequência de aulas implementada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio em um colégio de aplicação da Zona da Mata Mineira. Com o intuito de integrar à formação estética necessária a um leitor literário (BARBOSA, 2011) uma formação cidadã – discutindo temas transversais relevantes para a formação crítica e reflexiva contemporânea, com destaque para questões de gênero, raça e classe –, foi desenvolvida uma oficina literária básica (COSSON, 2018) focada no livro *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus. Esta sequência propunha-se, além do letramento literário, ao desenvolvimento e ao aprimoramento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, promovendo a integração entre esses eixos de ensino.

Palavras-chave: Literatura; Estratégias metacognitivas; Oficina literária; Formação leitora; Formação cidadã.

Abstract

*This paper aims to discuss the reading strategies proposed by Solé (1998) for literary literacy, presenting a sequence of classes implemented in a High School class at a school in the Zona da Mata region in Minas Gerais. It is intended to integrate the required linguistic and aesthetic development for literature readers (BARBOSA, 2011) and human development, discussing transversal topics which are relevant to a contemporary critic and reflexive citizen, including matters of gender, race and social classes. The intervention was developed with the structure of a basic sequence of literacy classes (COSSON, 2018) focused on the book *Quarto de Despejo* (1960), by Carolina Maria de Jesus. Besides literary*

* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora, MG, Brasil.

** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

literacy, it also focused on the development and improvement of reading, writing, speaking and linguistics analysis skills, promoting their integration.

Keywords: *Literature; Metacognitive strategies; Literary lessons; Reading training; Citizen formation.*

Introdução

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas”

Mário Quintana

A epígrafe de abertura deste artigo já sinaliza nosso objetivo principal: a formação cidadã a partir do letramento literário. Este trabalho é resultado de um processo de orientação de estágio curricular de licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e respectivas literaturas), em um colégio de aplicação situado na Zona da Mata mineira, que culminou em uma sequência de letramento literário baseada no livro *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, implementada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio.

Por inserir-se em um colégio onde o ingresso é realizado por meio de sorteio, a turma em que a sequência de letramento literário foi realizada apresentava composição bastante heterogênea: havia alunos e alunas de diversas classes sociais e cores, provenientes de várias regiões da cidade. Tratava-se de uma turma de Ensino Médio que apresentava comportamento problemático relacionado ao respeito à diversidade e aos direitos humanos - um fator preocupante que reforçou, no planejamento de nossa intervenção, a necessidade de abordar a autoria de Carolina Maria de Jesus e os temas suscitados por sua obra – racismo, machismo, desigualdade social, acesso à cidade – de forma profunda e cuidadosa.

De acordo com Antônio Candido (1972), para que alcancemos um equilíbrio social, é necessário que a população tenha acesso à literatura, uma vez que o confronto dialético entre a leitura realizada com a realidade vivida pode levar o leitor a pensar criticamente sobre sua realidade e a agir sobre ela. Nas palavras do pesquisador: “O processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo” (CANDIDO, 1972, p. 807). Para o autor, portanto, a literatura tem o poder de humanizar porque pressupõe a superação do caos.

Zilberman (2008) aponta que a leitura está presente nas escolas desde o seu surgimento, no entanto com propósito de transmitir um padrão linguístico, a norma culta. Hoje são frequentes as discussões acerca da busca não por alfabetizados, mas por uma formação de leitores proficientes, inclusive de literatura. Para tanto, é necessário conceber “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2008, p. 16). Pensar a leitura desse modo ganha ainda mais sentido quando se considera que trabalhar assuntos pertinentes à realidade do aluno a partir de textos literários é uma importante estratégia para a construção de uma formação cidadã.

LINHA D'ÁGUA

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

No entanto, a compreensão de um texto literário demanda uma competência leitora capaz de acionar autonomamente estratégias de leitura mais sofisticadas que as necessárias para textos não literários, como notícias. E, no geral, a escola alfabetiza, ensinando a ler, mas não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Considera-se, de forma equivocada, que a leitura se trata de uma habilidade pronta, a qual, uma vez adquirida pelos alunos no início de sua escolarização, poderá ser replicada nos mais variados textos que encontrarem ao longo da vida. Tal concepção associa-se ao paradigma que Street (1984) chama de letramento autônomo, o qual, compreendendo o letramento como habilidade neutra e meramente técnica - e, por isso, universal - tende a ignorar a condição altamente social e situada dos usos da leitura e da escrita. Essa pode ser uma das causas do fato de que o Brasil, felizmente, aumentou o número de alfabetizados, mas por outro lado, infelizmente, não aumentou na mesma medida o número de leitores proficientes. Ensina-se a decodificação das letras, mas não formamos leitores, muito menos leitores literários.

A formação de leitores críticos e autônomos exige que se vá além da alfabetização. De acordo com Solé (1998), a leitura é muito mais que a capacidade de mera decodificação. O leitor interage o tempo todo com o texto, utilizando seu conhecimento prévio sobre o tema, fazendo inferências, elaborando hipóteses e checando suas previsões, de forma que o ato de ler exige múltiplas estratégias e habilidades, as quais serão distintas para cada propósito de leitura. E essas habilidades, por sua vez, não são desenvolvidas automaticamente por parte dos alunos. Se a escrita é uma tecnologia, fruto de longos séculos de elaboração social, histórica e cultural, as pessoas não dominarão as diversas possibilidades de interação por meio da escrita sem passar por processos de aprendizagem (GOMES; MONTEIRO, 2005). Dessa forma, o processo de leitura não é natural e, portanto, precisa ser construído por meio da mediação do professor e do uso de estratégias bem delimitadas e planejadas.

Neste artigo, buscamos contribuir para o despertar da consciência acerca da importância do planejamento e da mediação para se obter resultados positivos no ensino e no aprendizado de leitura, em especial da leitura de textos literários, pois, enquanto professoras licenciadas em Letras e pesquisadoras, acreditamos que a literatura, patrimônio imaterial de um povo, bem como a leitura, bem simbólico, tratam-se de um direito fundamental do homem, essenciais para uma formação cidadã (CANDIDO, 2004). Porém, se o ensino de leitura é conflituoso – por ser considerado muitas vezes como mero ato de decodificação de fonemas e letras –, o trabalho com literatura o é ainda mais. Esta – talvez por consequência do fato de a sociedade desconsiderar sua importância para a formação profissional do cidadão moderno, ocupando

espaço cada vez menor no dia a dia das pessoas – frequentemente é reduzida, em sala de aula, à apresentação de escolas literárias, que são tratadas de forma superficial nos livros didáticos, com fragmentos de textos e rasos comentários. Dessa forma, muitas vezes, o ensino de literatura confunde-se com ensino de história da literatura (COSSON, 2018) ou sobre literatura (BARBOSA, 2011), talvez por influência do modo como por muitos anos os exames vestibulares foram organizados. De acordo com Kleiman (2002), o cenário problemático verificado no ensino de leitura se deve “à precária formação da maioria dos profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler” (KLEIMAN, 2002, p. 15).

Assim, de modo a buscar atingir nosso objetivo principal – contribuir para as discussões em prol da formação de um leitor, em especial de um leitor literário –, iniciaremos este artigo discutindo as escolhas teóricas que embasaram a sequência de intervenção de estágio, articulando as estratégias de leitura trabalhadas (SOLÉ, 1998) à perspectiva de Letramento Literário (BARBOSA, 2011; COSSON, 2018) adotada aqui. Nesse debate, serão relacionadas as habilidades e estratégias de leitura, a fruição estética e a formação crítica e reflexiva. Dessa forma, situaremos a sequência de letramento relatada e explicitaremos os objetivos dessa intervenção, que, além do propósito geral de promover o letramento literário, visou, de forma mais específica: (i) fomentar o desenvolvimento de habilidades de leitura; (ii) levar os alunos à fruição estética da obra lida por meio das escolhas linguísticas do texto; e (iii) promover a reflexão crítica acerca de temas sociais presentes no texto. Apresentaremos, então, o desenvolvimento da sequência de Letramento Literário, de modo a fornecer um exemplo concreto da perspectiva de ensino de leitura e de letramento literário na qual nos pautamos e, ainda, a tornar mais concretas as articulações construídas durante a discussão dos referenciais teóricos. Após a explanação da sequência, encerraremos com algumas considerações finais.

1 Fundamentação teórica: estratégias de leitura e letramento literário em diálogo

De acordo com Solé (1998), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que geram a leitura”. A partir dessa definição, depreende-se que (i) uma leitura proficiente deve envolver um leitor ativo, envolvido no processamento e exame do texto; (ii) sempre deve haver um objetivo claro quanto à leitura; e (iii) não se interpreta aquilo que “o autor quis dizer”, os significados são construídos a partir dessa interação ativa entre leitor e texto de acordo com o objetivo pretendido com a leitura. Desse modo, nota-se que a compreensão da leitura se constrói no seio de atividades compartilhadas – tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, entram em jogo nesse processo. Isso pode parecer óbvio hoje, mas nem sempre foi claramente aceito, visto que algumas definições de atividades de leitura incluíam aspectos como recitação, declamação ou pronúncia correta.

Para que ocorra uma leitura proficiente, que de fato vá além de mera decodificação, o leitor realiza uma série de operações mentais, denominadas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), usadas na construção de sentido de um texto. Um leitor autônomo realiza essas atividades intuitivamente, mas esse desenvolvimento pode – e deve – ser estimulado nos alunos por meio de condições criadas pelos docentes. É importante frisar que cabe à escola, em todos os níveis de ensino, um trabalho sistematizado com estratégias de leitura, uma vez que o ato de ensinar a ler não se dá por concluído com a alfabetização. O emprego dessas estratégias no ensino de leitura possibilita que o aluno compreenda e interprete de forma autônoma os textos lidos, permitindo a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo.

Por estratégias de leitura, então, compreende-se um conjunto de ações mentais desenvolvidas na interação entre leitor e texto para a construção do sentido deste, as quais abrangem o estabelecimento de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-los, bem como sua avaliação. Convém destacar que o acionamento de determinadas estratégias depende do objetivo da leitura – buscar uma informação específica, relacionar com outro texto, estudar, entreter-se –, não sendo acionadas sempre as mesmas em todas as situações. Não é, portanto, o professor quem “aplica” estratégias de leitura. Elas são, na verdade, construídas pelos leitores, e cabe ao docente estimulá-las, orientá-las por meio de atividades planejadas e guiadas por intencionalidade pedagógica, criando situações de ensino concebidas por Solé (1998) como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma “participação guiada” (ROGOFF, 1984, apud SOLÉ, 1998, p.76), exemplificadas pela metáfora dos “andaimes”. Nesse processo, o professor proporciona os “andaimes” necessários para que os alunos possam dominar progressivamente as estratégias e sejam capazes de utilizá-las – de forma consciente e adequada ao gênero textual/objetivo da leitura – mesmo depois de retiradas as ajudas iniciais.

As estratégias de leitura podem ser classificadas como estratégias cognitivas e metacognitivas (KLEIMAN, 2002; 1989; SOLÉ, 1998). As primeiras são operações inconscientes, não relacionadas diretamente aos objetivos de leitura, como o próprio ato de decodificação – realização de uma correlação entre fonemas e letras. Já as segundas estão diretamente relacionadas à cognição, isto é, embora muitas vezes realizadas de forma inconsciente, são passíveis de serem manipuladas, o leitor é capaz de pensar sobre elas, refletir, planejar, selecionar quais usar em quais momentos, de acordo com a finalidade de leitura – focalizar a atenção nos conteúdos importantes, no monitoramento da compreensão, na determinação de metas, na sua bem sucedida consecução e na resolução das dificuldades na compreensão. De acordo com Solé (1998), essas estratégias podem ser invocadas nas três etapas de leitura: antes, permitindo que o leitor se situe diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permitindo a ele construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, quando se unificam as etapas anteriores de forma concreta.

Neste trabalho, utilizaremos como aporte teórico apenas as estratégias metacognitivas, compartilhando o pensamento defendido por Solé:

Consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o curso da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto. (SOLÉ, 1998, p.72)

A opção por demonstrar aqui o trabalho com estratégias de leitura metacognitivas se dá por conta do objeto lido com os alunos: um texto literário. Com as discussões travadas até aqui, nota-se que é um consenso nos estudos linguísticos o caráter subjetivo da leitura, o que ganha ainda mais destaque em leituras literárias – ensinar a ler com compreensão não é fazer chegar a uma compreensão pré-determinada, visto que o significado não é dado a priori, mas construídos ao longo da interação entre leitor e autor, mediada pelo texto. Koch e Elias (2008, p. 21) explicam que a leitura e a produção de sentidos são orientadas não apenas pelas pistas linguísticas do texto, mas também “por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Nesse sentido, Kleiman observa:

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo, ideossincrático [sic]? Não podemos, é claro. Mas ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. (KLEIMAN, 1989, p. 151)

Portanto, cabe ao professor ensinar a mobilizar as estratégias adequadas e, ainda, mediar a construção de uma atitude ativa diante do texto, para que o estudante possa chegar à sua própria compreensão. Esse processo de ensino e aprendizagem só se realiza de forma efetiva quando são criadas condições adequadas para a experiência de leitura, de forma que o aluno seja instigado a interagir com o autor por meio do texto e a buscar ativamente a construção dessa compreensão. Para isso, as tarefas devem ser diversificadas: o professor precisa proporcionar atividades que ajudem o aluno “a relacionar o texto com o que ele já sabe, que o ajudem a estabelecer objetivos próprios, que engajem seus processos cognitivos” (KLEIMAN, 1989, p. 153).

Utilizamos no trabalho em sala de aula todo esse aporte advindo da Linguística aplicada sobre concepções de leitura e as estratégias de pré, durante e pós-leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1989; 2000; KOCH; ELIAS, 2008), com objetivo de aprimorar o letramento literário de alunos do 1º ano do Ensino Médio a partir de oficinas (COSSON, 2018).

O conceito de letramento literário é definido por Barbosa (2011, p. 148) como a “condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de

leitura distinta, associada ao prazer estético”. Esse conceito envolve, portanto, não apenas a consolidação de habilidades e estratégias de leitura para uma compreensão eficiente do texto, tais como discutidas acima, mas também um propósito específico de leitura – a busca por prazer. Para tanto, faz-se necessária uma postura diante do texto, que, além de ser ativa, requer motivação, engajamento, ou, em outras palavras, requer escolha: o aluno deve ver sentido naquela leitura e desejar realizá-la, sentir-se instigado diante da obra a ser lida.

Quando falamos em formação do leitor literário, um dos primeiros questionamentos que se colocam é a respeito de quais textos seriam considerados literários, e que comporiam, então, o repertório desse leitor. A concepção do que é Literatura não é unânime entre os diversos segmentos da sociedade, e a compreensão que determinado grupo social tem de um texto como literário envolve não apenas construções sócio-histórico-culturais do que seria uma “linguagem literária”, mas também fatores como o autor do texto, onde ele foi publicado, seu gênero discursivo, em quais ambientes e por quem foi lido (LAJOLO, 2018). Dessa forma, cientes de que a definição do que caracteriza um texto literário evoca uma discussão complexa, que envolve muito mais do que a linguagem ou outros aspectos inerentes ao texto, assumimos, para os propósitos deste artigo, a literatura como “prática social específica de uso da linguagem” (CADILHE, 2007, p. 59), que tende a proporcionar a vivência de experiências estéticas que mobilizam os afetos do leitor.

É importante notar que o fato de a literatura se associar predominantemente ao prazer estético não diminui a proficuidade dos textos literários para a formação humana e reflexiva, que é defendida pelos estudos do letramento literário. A literatura não apenas nos coloca diante de questões relevantes, mas o faz de forma a nos sensibilizar e mobilizar, tanto em nossa dimensão crítica e reflexiva quanto na afetiva. Para Barbosa (2011, p. 153) “num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, (...) a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós”.

É inegável, portanto, a contribuição da literatura para a formação integral, crítica e cidadã. No entanto, ao promover o letramento literário em sala de aula, o professor precisa ser cuidadoso para não deixar que o trabalho com o texto se limite às temáticas suscitadas pela obra lida, por mais pertinentes que elas sejam. Caso contrário, corre-se o risco de perder a especificidade do texto literário, que é a experiência estética. Sendo assim, é preciso integrar as questões latentes na obra à análise e à fruição das escolhas estéticas que se fazem presentes no texto, orientando os alunos a perceberem que é justamente por meio da linguagem que ganha concretude uma perspectiva em relação à temática abordada (COSSON, 2018). Além disso, caso as estratégias e habilidades para se construir sentido a partir do contato com as pistas linguísticas do texto literário, levando em conta sua bagagem sociocognitiva e suas experiências de vida, não sejam incentivadas de forma apropriada no aluno, focando-se apenas os aspectos temáticos de um texto, é provável que ele se torne muito apto a discutir as questões centrais presentes na obra, mas não seja capaz de ler autonomamente outras obras, ainda que tratem do mesmo tema, pois haverá lacunas em sua formação como leitor. Nas palavras de Cosson,

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (COSSON, 2010, p. 67).

Dessa forma, na sequência desenvolvida, buscamos aliar a discussão de temas centrais no livro *Quarto de Despejo*, tais como as desigualdades sociais, raciais e de gênero, ao desenvolvimento de estratégias de leitura, que, sendo metacognitivas, podem ser transpostas também à leitura de outras obras, e buscamos fazê-lo tendo em vista a constituição da obra em sua condição de texto literário. Para isso, ao longo de toda a sequência, além de buscar direcionar os estudantes a construir um sentido para o livro, empenhamo-nos em construir esse sentido tendo em vista a particularidade das escolhas linguísticas da autora e como elas configuram perspectivas, problematizações e afetos em relação às questões presentes na obra. Em outras palavras, intentamos formar leitores autônomos, críticos e capazes de lidar com a natureza do texto literário como objeto construído pela palavra.

Para atingir nossos objetivos, esse projeto de formação leitora foi guiado pela proposta de oficina literária básica apresentada por Cosson (2018), aliada às estratégias de leitura difundidas por Solé (1998). A oficina sugerida por Rildo Cosson estrutura-se em quatro momentos sucessivos: motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação. Conforme veremos nos parágrafos a seguir, pode-se estabelecer um paralelo entre esses momentos e as etapas de mobilização das estratégias previstas por Solé (1998), que contemplam o antes, o durante e o depois da leitura. Tal relação merece ser destacada, pois endossa a possibilidade de articulação entre essas duas importantes referências para a formação leitora.

A motivação e a introdução são preparatórias, antecedem a leitura, proporcionando, portanto, a construção de estratégias essenciais ao momento pré-leitura, tais como o levantamento de conhecimentos prévios que possam relacionar-se à obra, a criação de expectativas, hipóteses e previsões a partir desses conhecimentos, dos elementos paratextuais, do suporte, do gênero em questão e, ainda, do autor da obra (SOLÉ, 1998).

Tratando especificamente da leitura de textos literários, Cosson (2018) explica que a motivação, como o próprio nome sugere, deve ser um momento de aproximação com a obra, preferencialmente de forma lúdica, propícia para o estabelecimento da conexão com o universo da ficção e/ou da poesia. O professor poderá se valer de um ou mais dos elementos citados acima – conhecimentos prévios, suporte, gênero, autor – ou, ainda, da temática do livro para propiciar essa aproximação, a partir da qual serão criadas expectativas em relação ao texto.

Avançando-se na preparação para a leitura, a introdução deve fornecer ao aluno informações que deem suporte à construção de sua compreensão. O teor dessas informações varia de acordo com cada texto lido, pois não se trata de fazer uma explanação exaustiva sobre

as condições de produção, o contexto histórico, a escola literária, a vida e a obra do autor, mas sim de selecionar quais desses aspectos podem contribuir diretamente na leitura de um livro específico, abordando-os de forma introdutória. Sem perder de vista que a mediação de leitura, na sala de aula, é construída através da interação entre professor e alunos, Cosson (2018) recomenda, ainda, que o docente exponha para a turma, honestamente e sem subterfúgios, as razões para a escolha daquela obra específica, abrindo espaço, inclusive, para questionamentos. Apenas nessa etapa é que os alunos são apresentados diretamente à obra, preferencialmente em seu formato físico, havendo possibilidade de explorar elementos como capa, orelhas, apreciação crítica e prefácios. Nessa etapa, portanto, as informações específicas trazidas pelo professor, aliadas aos elementos paratextuais, permitirão a continuidade da construção de expectativas e previsões para a leitura.

A princípio, pode soar estranha a necessidade de tamanha preparação prévia para a leitura de um livro. No entanto, Angela Kleiman adverte que a leitura sem orientação, “exemplificada pela prática do professor que solicita à classe que ‘abra o livro na página x e leia’ ao invés de preparar o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler” (KLEIMAN, 1989, p. 153), não apenas deixa de favorecer, mas – mais do que isso – inibe o desenvolvimento da capacidade leitora. Para a leitura de textos literários, os quais, muitas vezes, podem situar-se em épocas ou contextos aparentemente distantes, ou, ainda, apresentar variante e registro linguístico desafiadores para os jovens, a mediação da entrada na obra faz-se ainda mais relevante. Não obstante a importância dessas etapas, é válido ressaltar a recomendação de Cosson (2018) para que sua duração não exceda a de duas aulas, de forma a evitar que a motivação dos alunos se esvaia.

Os intervalos de leitura, por sua vez, mobilizam estratégias previstas por Solé (1998) para o período durante a leitura, tais como: a refutação, a retificação ou a confirmação das hipóteses criadas nos momentos precedentes; a identificação das ideias centrais do texto; a resolução de obstáculos ao lidar com palavras desconhecidas – seja por meio de inferências ou de consulta a dicionários –; a utilização de outras leituras, experiências de vida, crenças e valores para perceber os implícitos do texto; a formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; a construção de um sentido global para o texto; a identificação de pistas que permitem elaborar suposições acerca da posição do autor; a busca por informações complementares em fontes diversificadas e, ainda, o estabelecimento de relações intertextuais.

Os intervalos são um momento de acompanhamento, auxílio e direcionamento da leitura dos alunos. É importante compreender a diferença entre policiamento e acompanhamento: “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura” (COSSON, 2018, p. 62). Os prazos devem ser combinados com a turma, havendo tempo suficiente para que a leitura seja realizada. Nos intervalos, o professor incita discussões ou propõe atividades mais específicas – por exemplo, a leitura de outros textos menores que tenham ligação com o texto maior, ou a análise conjunta de um de seus capítulos ou trechos –,

a depender de suas intenções pedagógicas e de quais aspectos da obra ele deseja explorar de modo a enriquecer sua compreensão global. Nesses momentos, o aluno apresenta os resultados da leitura feita até o momento e pede ajuda do professor em relação aos obstáculos encontrados.

Após os intervalos de leitura, encerra-se a oficina com o momento de interpretação, que, na escola, não deve se restringir ao que Cosson (2018) chama de interpretação interior – com as impressões e a apreensão da obra à qual o leitor chega a partir de sua leitura –, mas se estender e chegar à sua exteriorização, havendo “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2018, p. 65). As interpretações devem ser registradas e, a seguir, compartilhadas, de forma a confrontar, enriquecer e alargar os sentidos construídos por cada um dos leitores. Nessa etapa, portanto, entram em ação as estratégias previstas por Solé (1998) para o momento posterior à leitura, tais como a construção da síntese semântica do texto, a utilização do registro escrito como apoio para a compreensão, o diálogo com outros a respeito do texto lido, a assumpção de um posicionamento diante das informações ou opiniões presentes no texto e a avaliação crítica daquilo que se leu. Algumas opções instigantes sugeridas por Cosson (2018) para exemplificar atividades que podem favorecer o momento posterior à leitura são: escolher uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos seus próprios ao ler o livro, elaborar uma resenha para o jornal da escola, dramatizar trechos, fazer colagens que traduzem aspectos da obra ou até mesmo adicionar um capítulo ou um epílogo à obra lida.

Aliando a estrutura de oficina de leitura descrita acima à mobilização de estratégias de leitura, a sequência de letramento literária realizada a partir do livro *Quarto de Despejo* teve como objetivo geral promover do letramento literário dos alunos da referida turma. Os objetivos específicos, ligados ao cumprimento do objetivo geral, foram: (i) fomentar o desenvolvimento de habilidades de leitura; (ii) levar os alunos à fruição estética da obra lida por meio das escolhas linguísticas do texto; e (iii) promover a reflexão crítica acerca de temas sociais presentes na obra lida.

Tendo apresentado e tecido relações entre as propostas de Cosson (2018) e Solé (1998), bem como os objetivos da sequência por nós implementada, passaremos, agora, à discussão da sequência de letramento literário desenvolvida a partir do livro *Quarto de Despejo*, de forma a tornar mais palpáveis as relações estabelecidas, até o momento, entre os aportes teóricos em que nos apoiamos para o ensino de leitura.

2 O Desenvolvimento da sequência de Letramento literário: motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação

Conforme elucidamos anteriormente, esta sequência, que toma como ponto de partida estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e as oficinas literárias defendidas por Cosson (2018), divide-se em quatro etapas: motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação. Ao longo desta seção, apresentaremos de forma prática como se configuraram cada uma dessas etapas em nosso projeto de leitura de *Quarto de Despejo*.

LINHA D'ÁGUA

A sequência teve início, portanto, com a fase de motivação, tal como proposto por Cosson (2018), momento em que acionamos estratégias de pré-leitura do texto (SOLÉ, 1998). Por meio de uma roda de conversa, buscamos acionar os conhecimentos de mundo dos alunos acerca do gênero diário, perguntando a eles qual é o objetivo desse gênero, sua estrutura, seu meio de circulação, qual seu público alvo, e pedimos que contassem suas experiências prévias com a escrita ou a leitura de diários. Pelo diálogo com os alunos, percebemos que, em suas expectativas quanto ao gênero, predominavam ideias como: escrita simples e subjetiva, sobre o dia-a-dia, sem público alvo.

Nas aulas de literatura, o gênero diário é menos frequente que romances ou poemas, por isso, no caso desta sequência, a primeira aproximação com a obra ocorreu pela via do gênero textual. O fato de ter sido gerado a partir de um diário autêntico foi um dos fatores que contribuiu para que a obra de Carolina fosse lida muito mais em seu aspecto documental – como uma espécie de testemunho da miséria –, embora a linguagem utilizada na obra seja claramente de elaboração literária (CORONEL, 2014). Sendo assim, essa etapa buscou direcionar a reflexão acerca do possível estatuto literário de um diário. Paulatinamente, a discussão foi direcionada a aspectos linguísticos, estruturais e discursivos, tais como os possíveis objetivos dessa prática de escrita; os elementos que fazem com que um diário se torne interessante e passe a ser objeto de leitura de um público mais amplo; a recorrência da escrita em primeira pessoa e a abertura do texto com a data de escrita.

A seguir, apresentamos aos alunos uma proposta de produção escrita, segundo a qual eles deveriam escrever um segmento (um dia) de um diário pessoal. Poderiam falar sobre sua rotina, seus temores, seus desejos, sonhos e o que mais quisessem. Além de mobilizar, na prática, os aspectos discursivos e linguísticos desse gênero, discutidos anteriormente, essa produção proporciona a experiência íntima, reflexiva e subjetiva própria da escrita de um diário pessoal. A compreensão dessa dimensão pode, é claro, enriquecer o contato posterior com o diário de Carolina Maria de Jesus.

Finalizada a produção dos alunos, foram feitas perguntas sobre o processo de escrita desse texto, retomando os aspectos discursivos, de forma mais ampla, e mais estritamente linguísticos, de forma específica, que foram sistematizados no quadro-negro. Não se trata de uma verificação daquilo que foi feito de forma “certa” ou “errada” de acordo com um modelo de pré-estabelecido, mas sim de dar continuidade ao processo de reflexão sobre o gênero tendo em conta a própria experiência de escrita vivenciada. Prosseguimos, enfim, para a discussão do estatuto literário desse gênero, levando a turma à percepção de que, via de regra, para que adquira interesse literário, um diário precisa apresentar (i) conteúdo atraente e interessante, seja pela época, pela curiosidade dos fatos relatados ou pelas circunstâncias em que o autor vivia; e (ii) linguagem elaborada (muitas vezes, pelo caráter subjetivo do texto, aproxima-se da linguagem poética), capaz de envolver o leitor.

Já na aula seguinte à motivação, foi realizada a etapa de introdução, momento em que são acionadas novamente estratégias de pré-leitura, mas agora mais especificamente quanto ao texto a ser trabalhado e quanto à autora, levantando as expectativas acerca do tema do livro

intitulado *Quarto de despejo - diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus. A partir de perguntas e imagens apresentadas em slides (conferir Apêndice I), iniciamos a mediação de uma discussão sobre questões de desigualdade de gênero, racial e econômica, que perpassam tanto a obra de Carolina quanto a constituição da sociedade contemporânea. A cada tópico discutido, apresentava-se, em momento estratégico, um aspecto da autora ou da obra que se relaciona a esse mesmo tópico: por exemplo, após discutir alguns aspectos da desigualdade racial em nossa sociedade, anunciamos que a autora do livro que leríamos era uma mulher negra. A partir daí, conduzimos a aula com perguntas que propiciassem aos alunos a realização de inferências acerca do conteúdo do livro tendo em vista essa característica da autora¹. Ao final desse encontro, combinamos com a turma as datas em que ocorreriam os dois intervalos de leitura da sequência e até que ponto a leitura do livro deveria ter progredido em cada um deles.

A etapa subsequente foi a dos intervalos de leitura, durante os quais, através da prática mediada de estratégias de leitura, buscamos explorar elementos como a ambientação, as características da autora/narradora e os temas recorrentes da obra de forma relacionada a aspectos mais especificamente textuais/linguísticos, bem como proporcionar estabelecimento de relações com outros textos que apresentassem alguma possibilidade de diálogo com *Quarto de Despejo*. O primeiro intervalo, para o qual os alunos deveriam ter lido até a página 90, ocorreu duas semanas após a Introdução; o segundo, para o qual deveriam ter lido até a página 130, ocorreu uma semana depois do primeiro. Nesses dois intervalos, foram feitas atividades com foco em acionar estratégias de confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura, nas etapas de motivação e introdução; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário, especialmente tendo em vista que a obra foi escrita há 50 anos; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; busca de informações complementares acerca, por exemplo, do processo de urbanização de São Paulo e a constituição das favelas, ou acerca do preconceito com as mães solteira na década de 50; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram posicionamentos da autora; dentre outras.

No primeiro intervalo, buscamos estabelecer relações intertextuais entre a música *Chão de Estrelas* (1996), composta por Silvio Caldas e Orestes Barbosa, e o diário escrito por Carolina Maria de Jesus, atentando principalmente para o contraste na forma como o espaço da favela é caracterizado em cada uma dessas produções. A autora de *Quarto de Despejo* refere-se à favela de forma normalmente pejorativa, como demonstram a própria metáfora do “quarto de despejo”, que dá título ao livro, e segmentos que mencionam, por exemplo, “o odor dos

¹ Vale ressaltar que, para não limitar a pessoa de Carolina a suas características ligadas a esses temas, foram apresentadas outras dimensões de sua constituição como ser humano integral (não apenas seu gênero ou sua classe), tais como seu gosto pela natureza e sua afinidade com crianças. Trata-se de uma tentativa modesta de evitar a leitura de Carolina apenas numa perspectiva coletiva, que a reduza a “porta-voz da favela” e ignore sua individualidade (cf. CORONEL, 2014).

excrementos que mescla com o barro podre”. Já a canção *Chão de Estrelas* celebra esse espaço: “Nosso barracão no morro do Salgueiro / Tinha o cantar alegre de um viveiro”. Segundo Machado (2006, p. 107), “*Quarto de despejo* colocou em questão a visão romântica de favela então prevalecente, cujo paradigma era a letra da música *Chão de estrelas*, de Sílvio Caldas e Orestes Barbosa”. Essa discussão mostrou-se solo fértil para provocar a reflexão acerca da representação da favela no imaginário da sociedade. É interessante que o professor chame a atenção dos alunos para o fato de que se tratam de duas visões possíveis, marcadas pela subjetividade daqueles que a retratam e pelas intenções específicas de cada texto, sem que uma delas precise ser considerada mais “correta” ou “fiel à realidade”. Sabemos, é claro, que as denúncias feitas por Carolina tratam de problemas reais, mas também sabemos que muitos moradores das chamadas comunidades desenvolvem com esse ambiente uma relação de afetividade e pertencimento.

Sendo assim, após ouvir a canção e interpretá-la, passamos ao diálogo entre os dois textos. Diante de trechos selecionados (conferir Apêndice I), nos quais Carolina Maria de Jesus tematiza a favela, propusemos aos alunos questões que buscassem levar não apenas à compreensão de seu significado e relevância no contexto da obra, mas também à percepção de que, ainda que ambos os textos tenham em comum o cenário da favela, há uma oposição na forma como esse espaço é caracterizado por meio das palavras – sobretudo das metáforas – em cada um deles. Foram destacadas e analisadas, sobretudo, as figuras de linguagem (conferir Apêndice I) das quais Carolina se vale na representação da favela. Estas estruturas são recorrentes e constituem um ponto de interseção entre a dimensão estética de sua escrita e a denúncia das desigualdades sociais presente em sua obra. A exploração desse ponto de interseção vai, portanto, ao encontro da nossa perspectiva de letramento literário e da nossa abordagem à obra, já esclarecidas anteriormente.

Exploradas essas questões, os alunos reuniram-se em grupos e buscaram identificar outros trechos de *Quarto de Despejo* nos quais Carolina expressa a forma como vê a favela e/ou a vida nesse lugar e, a seguir, apresentaram à turma o trecho escolhido, explicando por que o consideraram interessante, inclusive no que diz respeito às dimensões linguísticas/literárias, tais como as escolhas lexicais da autora ou a utilização de recursos expressivos. É importante destacar que, com essa atividade, conseguimos chegar a uma melhor percepção de como estava se desenvolvendo a compreensão da obra por parte dos alunos. Eles foram capazes de selecionar trechos relevantes e discuti-los de forma consonante à proposta da atividade.

Já no segundo intervalo de leitura, as relações intertextuais foram estabelecidas com o conto *A fuga* (1997), de Clarice Lispector, tendo em vista principalmente as diferenças entre o que é ser mulher perspectivada pela escrita de cada uma dessas autoras. O conto é narrado em primeira pessoa por uma mulher casada de meia idade, em situação aparentemente estável, que, num ímpeto, saturada pelos doze anos de casamento opressivo, deixa o lar e é tomada por uma fascinante sensação de liberdade ao perambular, sozinha, pelas ruas do Rio de Janeiro. No entanto, essa atmosfera é rompida quando, aos poucos, a personagem volta a se sentir coagida pelas convenções sociais, o que a leva a abandonar a ideia de partir. Para a leitura desse conto,

optamos pelo procedimento de leitura com pausa protocolada (COSCARELLI, 1996), que, com mediação adequada, pode favorecer o desenvolvimento do monitoramento consciente da própria leitura por parte dos alunos, com especial enfoque na elaboração de hipóteses sobre a sequência do enredo e na avaliação contínua dessas mesmas hipóteses à medida que a leitura prossegue.

Após a leitura, fizemos perguntas que orientassem o aluno a perceber que, embora tanto a personagem de *A Fuga* quanto Carolina de Jesus sejam mulheres, suas condições (de raça, de classe, de espaço) suscitam os problemas enfrentados por cada uma delas sejam de ordens muito diferentes (OLIVEIRA, 2012; PLAT, 1992). Alguns aspectos interessantes a serem explorados na comparação dos dois textos são, por exemplo, o significado que a chuva adquire em *A Fuga* (liberdade, renovação) em comparação com *Quarto de Despejo* (fome, não poder sair para trabalhar); a afirmação de que a protagonista do primeiro há doze dias não sentia fome, em contraposição com a recorrência da fome, inclusive através de metáforas, no segundo; a relação da protagonista em relação às convenções sociais do casamento, no primeiro, *versus* a recusa de Carolina em se casar, no segundo. Temos, aqui, um momento oportuno para desconstruir a ideia de que existe uma “literatura feminina” universal, visto que as questões do ser mulher são múltiplas e variam de acordo com as condições e a subjetividade de cada uma.

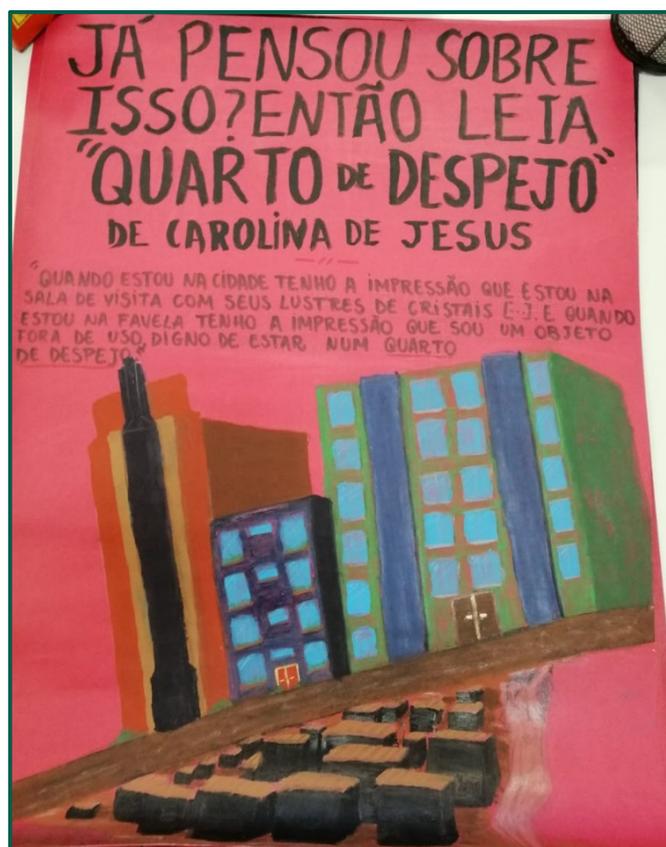
A quarta e última etapa, por fim, foi a de interpretação, em que desenvolvemos atividades que buscassem acionar estratégias de pós-leitura, quais sejam: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto. Para dar conta desse processo, optamos por uma atividade de produção escrita, buscando proporcionar situações significativas para a interação (LEAL; BRANDÃO, 2007), tão próximas quanto possível daquelas em que a escrita nos é solicitada no convívio social. Identificamos, nesse colégio, uma situação propícia para a escrita de textos com interlocutores específicos, que oferecia um motivo para a produção de materiais que abordassem a obra lida. Percebemos que, nas paredes das salas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), até então, não havia materiais feitos por ou para alunos daquela turma, mas sim para as crianças do Ensino Fundamental I, que estudavam lá à tarde, havendo necessidade, portanto, de produções que dialogassem com a faixa etária da EJA. Propusemos à nossa turma de 1º ano do Ensino Médio regular a elaboração de um cartaz destinado aos alunos dessa modalidade de ensino, com o objetivo específico de convencê-los a ler *Quarto de Despejo*. Vale destacar que propor a leitura de *Quarto de Despejo* a outros alunos da escola ganhou ainda mais sentido considerando-se que, no mesmo ano, ocorreria para toda a escola uma feira literária de tema “Arte, Memória e (Re)existências”.

Antes da escrita, retomamos alguns aspectos centrais para a produção do gênero cartaz (deve valer-se de recursos para atrair a atenção do destinatário, pode incluir linguagem não-verbal, costuma explorar diferentes tamanhos de fonte, pode dirigir-se diretamente ao destinatário, usando vocativos etc.). A turma dividiu-se em 6 grupos, cada um responsável pela confecção de um cartaz, que foi colado em uma das salas de aula onde estudam os alunos da

EJA² (etapas de Fundamental II e Ensino Médio). Foram utilizados recursos como canetas hidrocor, material para colagem e tinta.

Antes de partir para as considerações finais, apresentamos, na figura 1, a foto de um dos cartazes produzidos pelos alunos, no qual a pintura e a seleção do trecho exposto sugerem que a leitura de *Quarto de Despejo* mobilizou reflexões acerca das desigualdades sociais brasileiras, sobretudo em suas relações com a segregação espacial urbana. É relevante observar que a opção por colocar no cartaz um trecho em que essas relações são trabalhadas de forma metafórica, por meio das imagens da “sala de visitas” e do “quarto de despejo”, sugere, também, que foi possível articular a discussão de questões sociais e éticas à dimensão estética, chamando atenção para a elaboração da linguagem de Carolina de Jesus e reconhecendo-a, portanto, como artista e escritora, conforme os objetivos enunciados no início deste relato.

Figura 1. Atividade de interpretação³



Fonte: Cartaz produzido pelos alunos (arquivo das professoras).

² Essa interação entre turmas pode, em outra ocasião, dar origem a um novo projeto de ensino – que, infelizmente, não foi possível em nosso caso, visto que se tratava de um curto período de regência de aulas. São múltiplas as produções – escritas ou orais, nos mais diversos suportes – que os professores de Língua Portuguesa e Literatura das turmas de EJA poderiam propor como resposta aos alunos de Ensino Médio, bem como os projetos de letramento literário que poderiam ser iniciados a partir desse diálogo.

³ No cartaz, lê-se: “JÁ PENSOU SOBRE ISSO? ENTÃO LEIA “QUARTO DE DESPEJO” DE CAROLINA DE JESUS - Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visitas com seus lustres de cristais (...). E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo” (JESUS, 1960, p. 33).

Considerações finais

Neste artigo, tecemos inicialmente algumas considerações sobre o ensino de leitura, as estratégias metacognitivas de leitura (SOLÉ, 1998) e seu papel na formação de leitores de textos literários, articulando essa discussão à perspectiva de letramento literário defendida por Cosson (2018).

Em seguida, apresentamos as etapas de motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação desenvolvidas durante a leitura de *Quarto de Despejo* com uma turma de 1º ano de Ensino Médio, que teve como objetivo geral promover o letramento literário dos estudantes e, como objetivos específicos, fomentar o desenvolvimento de habilidades de leitura, levar os alunos à fruição estética da obra lida por meio das escolhas linguísticas do texto e, ainda, promover a reflexão crítica acerca de temas sociais presentes no texto.

Tendo em vista o desenvolvimento da sequência apresentada, consideramos que os objetivos estabelecidos inicialmente foram alcançados. Por meio da mobilização de estratégias de leitura, mediada pelas professoras, os alunos, em sua maioria, assumiram uma postura ativa diante do texto e foram capazes construir sua própria compreensão da obra lida, o que pôde ser percebido por seu engajamento e respostas coerentes nas atividades dos intervalos de leitura, e também pela produção final realizada no momento de interpretação, que funcionou como um momento de externalização de sua compreensão e de seu ponto de vista sobre o texto. A utilização mediada das estratégias de pré, durante e pós-leitura, o trabalho com as figuras de linguagem e com as escolhas lexicais nos intervalos de leitura e, ainda, o estabelecimento de relações intertextuais com a canção *Chão de Estrelas* e o conto *A fuga* possibilitaram alcançar, de forma integrada e inter-relacionada, os objetivos específicos elencados acima. Em relação ao terceiro objetivo, que diz respeito à reflexão crítica acerca de questões como as desigualdades raciais, sociais, de classe e espaciais, vale ressaltar que o contato com a obra parece ter proporcionado, para a maioria dos alunos, um momento para repensar algumas concepções pré-estabelecidas ou, pelo menos, para ouvir a voz de uma autora subalternizada não apenas pelo cânone literário, mas, de forma mais ampla, pela sociedade brasileira. Dessa forma, é pertinente encerrar essa discussão retomando a epígrafe que a iniciou, em que o poeta Mário Quintana anuncia: “Os livros não mudam o mundo. Quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam pessoas”. Um dos grandes motivos para a relevância atribuída ao ensino de leitura é o potencial que a formação de leitores críticos e sensíveis apresenta para processos de transformação social. Os livros não devem estar fechados nas prateleiras – precisam de leitores engajados e aptos a interagir com eles para que possam desencadear tais mudanças.

Referências

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.

BARBOSA, O.; CALDAS, S. Chão de Estrelas (1937). Curitiba: *Revivendo Músicas*: 1993. 1 disco sonoro (59 min).

CADILHE, A. J. Letramento & Literatura no Ensino Médio noturno: um estudo de caso etnográfico. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169 - 191.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972,

CORONEL, L. P. A censura ao direito de sonhar em Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 44, p. 271-288, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a13n44.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, p. 163-174, dez. 1996.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON, Rildo. MACIEL, Francisca & PAIVA, Aparecida. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1960.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, M. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, A. C. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LISPECTOR, C. *O primeiro beijo e outros contos*. São Paulo: Ática: 1997.

MACHADO, M. N. M. Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 105-110, maio/agosto, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/13.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. T. Duas formas e um mesmo tema: ser mulher entre os laços de família. *Verbo de minas: letras*, vol.13, no. 21, Juiz de Fora, p. 61-71, jan/jul. 2012.

PLAT, K. Race and Gender Representations in Clarice Lispector's "A Menor Mulher do Mundo" and Carolina Maria de Jesus' Quarto de Despejo. *Afro-Hispanic Review*, vol. 11, no. 1/3, p. 51-57, 1992.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

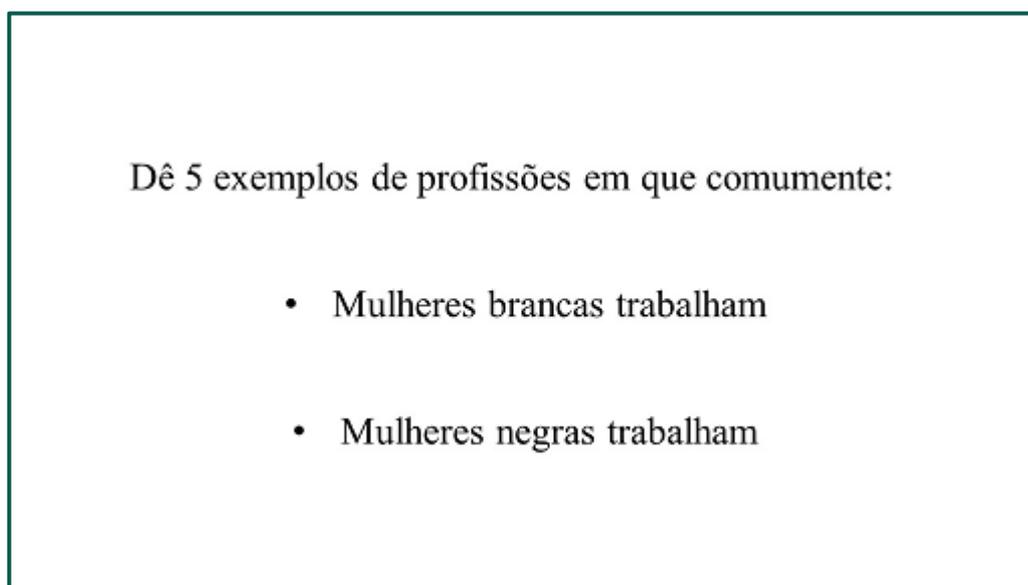
STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em 26/04 às 20:15.

Apêndice

Apêndice I - slides utilizados na etapa "Introdução"

Figura 1. Discussão introdutória - *Slide 04*



Fonte: arquivo das autoras.

Figura 2. Discussão introdutória - *Slide 05*

A



B



Quem são (profissão): _____

Data aproximativa: _____

Fonte: arquivo das autoras.

Figura 3. Discussão introdutória - *Slide 12*



Bairro: Capão Redondo

- Quem mora nesse lugar, predominantemente (pessoas brancas, negras, pardas, ricas, pobres, classe social de trabalhadores)?
- Data aproximativa?

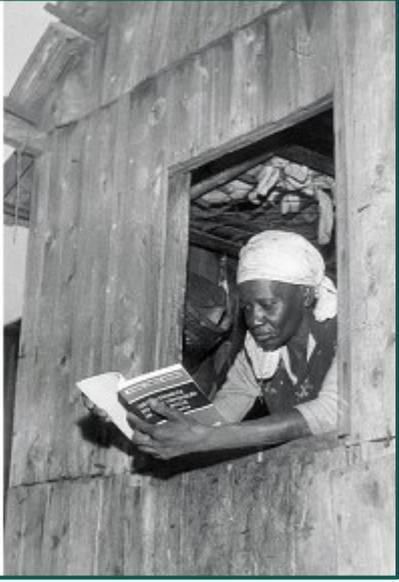
Fonte: arquivo das autoras.

Figura 4. Discussão introdutória - *Slide 15*

E o que isso tem a ver com o livro?

Conheça nossa autora:
Carolina Maria de Jesus

- Mulher
- Negra
- Catadora de papel
- Moradora da Favela do Canindé, em São Paulo (anos 1955 - 1960)
- Mãe de três filhos
- Gostava de crianças e de apreciar a natureza
- Gostava de ouvir o rádio
- Gostava de ler e escrever...



Fonte: arquivo das autoras.

Apêndice II - Atividades do primeiro intervalo de leitura

1) Leia atentamente os trechos abaixo, retirados das páginas 33, 37 e 42 do livro *Quarto de Despejo* (Carolina Maria de Jesus) e, então, discuta com seus colegas as questões propostas.

19 DE MAIO (...) As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

20 DE MAIO (...) Abri a janela e vi as mulheres que passam rapidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos estes palitolo que elas ganharam de outras e que de há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo.

22 DE MAIO (...) Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado. / Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.

30 DE MAIO (...) Chegaram novas pessoas para a favela. Estão esfarrapadas, andar curvado e os olhos fitos no solo como se pensasse na sua desdita por residir num lugar sem atração. Um lugar que não se pode plantar uma flor para aspirar o seu perfume, para ouvir o zumbido das abelhas ou o colibri acariciando-a com seu frágil biquinho. O unico perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga.

a. É possível perceber algo em comum entre esses trechos? Se sim, o quê?

b. Nos trechos acima, grife partes em que Carolina descreve a favela e a vida nesse lugar. De que forma esse espaço e a rotina daqueles que o habitam são caracterizados, e qual é a postura da autora em relação a eles? Para responder à pergunta, observe as palavras escolhidas para se referir à favela e os elementos que são destacados nesse ambiente (o cheiro, as pessoas, as roupas etc.).

c. Como o restante da cidade de São Paulo é retratado no texto? Que relação Carolina estabelece entre “a cidade” e “a favela”?

c. Ao utilizar a expressão “quarto de despejo”, Carolina vale-se de uma metáfora para designar a favela e a forma como ela se sente ao viver lá. O que é um quarto de despejo? Quais relações podemos estabelecer entre um quarto de despejo e uma favela?

d. Identifique, nos trechos acima, outra metáfora utilizada por Carolina para representar a situação da favela na grande cidade de São Paulo.

e. A forma como a favela é frequentemente caracterizada em *Quarto de Despejo* é semelhante ou oposta àquela que identificamos em *Chão de Estrelas*? Pense em possíveis explicações para essa relação.

2) Agora, reúna-se em grupo com seus colegas.

- Juntos, busquem em *Quarto de Despejo* pelo menos um trecho (além daqueles elencados na questão 1) no qual Carolina expressa por meio das palavras a forma como vê a favela e/ou a vida nesse lugar.
- Escolham um representante do grupo para mostrar o trecho escolhido e explicar à turma o que vocês consideraram interessante na forma como Carolina caracteriza a favela/a vida na favela nesse trecho. Você pode mencionar aspectos como as palavras específicas escolhidas pela autora ou a utilização de recursos expressivos (metáfora, metonímia, antítese, paradoxo analogia, comparação etc.), que são extremamente importantes na construção de sentido dos textos literários.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.

Artigo / Article

Ensino de literatura e avaliação formativa: a experiência de alunos das camadas populares

Teaching literature and formative assessment: the experience of students from lower social classes

Rafaela Kelsen Dias* 

rafakelsen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5545-3822>

Túlio Romualdo Magalhães** 

tulioromualdo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0421-747X>

Resumo

Considerando os debates sobre o declínio do número de leitores na sociedade contemporânea e sobre o modelo ideal de avaliação para um ensino significativo de literatura, este artigo volta-se ao estudo de práticas avaliativas de literatura para jovens matriculados no Ensino Médio. De modo mais específico, desenvolve-se este trabalho em torno do seguinte problema: a avaliação formativa em literatura é capaz de promover uma formação humana integral para os discentes das camadas populares? Dessa forma, o objetivo geral é investigar, no âmbito do IFMG *campus* Ouro Preto, a existência e a efetividade da avaliação formativa de literatura para alunos das camadas populares. O estudo foi conduzido por meio de pesquisa exploratória, descritiva e documental, calcada em análises quali-quantitativas dos dados obtidos. Ao fim do estudo, espera-se complementar o debate sobre a real dimensão da leitura e incentivar uma política inclusiva do ensino de literatura.

Palavras-chave: Leitura; Educação; Escola pública; Formação de Leitores; Verificação da aprendizagem.

Abstract

Considering the debate about the decline in the number of readers in contemporary society and also about the ideal model of assessment for meaningful teaching, this research analyzes the evaluation practices in High School literature classes. Specifically, this work was developed considering the following question: is formative assessment in literature

* Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Ouro Preto, MG, Brasil.

** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

teaching capable of promoting an integral human formation for students of working classes? Therefore, this research had as its main objective to investigate, within the scope of the Federal Institute in Ouro Preto, Minas Gerais, the existence and effectiveness of formative assessment practices in literature teaching for students of working classes. The study was conducted through exploratory, descriptive, and documentary research, based on qualitative and quantitative analysis of the data obtained. At the end of the research, we hope to contribute to the debate on the real dimension of reading and to encourage inclusive literature teaching policy.

Keywords: *Reading; Education; Public School; Reader's development; Learning Assessment.*

Introdução

Muito se debate na sociedade contemporânea acerca da importância da leitura e, na mesma medida, se lamenta um suposto declínio no interesse dos jovens pela literatura. Concomitantemente, seja nas escolas, seja no ambiente de trabalho ou doméstico, são frequentes as queixas sobre a preferência da juventude pelas plataformas digitais em detrimento dos livros.

Para alguns, as inúmeras horas que as novas gerações dedicam ao mundo dos aplicativos não só estariam ocasionando o enfraquecimento de sua formação literária e linguística, mas também provocando o surgimento de relações humanas mais precárias. Isso porque o frágil sentido de partilha instituído pelas comunidades digitais não permitiria aos seus usuários conhecer a diversidade desnudada no ato de leitura.

Todas essas pontuações, que antagonizam literatura e tecnologia, são evidentemente fundadas em critérios de valor. Critérios esses que, por sua vez, estruturam-se por uma moral específica e que revelam os possíveis itinerários da formação sociocultural de seu emissor. Ao mesmo tempo, nesse cenário de angústia pelo extermínio da literatura, vigora quase sempre uma concepção unívoca do literário, uma visão de tal sorte arraigada ao instinto de tradição que não se atreve a perguntar: será mesmo o avanço tecnológico o efetivo impulso para a aparente derrocada literária no século XXI?

Não sendo o objetivo deste estudo diagnosticar uma possível substituição do texto literário pelas mídias digitais e tampouco identificar em que medida essa suposta substituição seria mais prejudicial do que benéfica, cabe observar que, na atualidade, de fato, está instituída uma nova relação com o texto literário. Da mesma forma, é coerente afirmar que essa nova ordem é muito influenciada pela revolução dos meios digitais.

Diante desse cenário de uma transmutação aparentemente prejudicial da leitura, é o momento de investigar o efetivo papel da escola na sua constituição e possível reversão do estatuto que a leitura literária adquire entre os jovens. Se no senso comum a literatura só é verdadeiramente valorizada como meio de instrumentalizar habilidades pontuais (como o “bem escrever”), é também verdade que a escola, ponte de acesso primeira de muitos ao literário, em grande parte, contribui para a visão pragmática que se tenta difundir em torno desse gênero.

LINHA D'ÁGUA

Embora seja tradicional componente das matrizes que regem a educação básica no ocidente, o ensino de literatura pouco acompanhou a mutação das interações sociais e das teorias sobre educação e linguagem. Ainda hoje, o texto literário é frequentemente apresentado aos alunos para que escrevam melhor (entendendo-se melhor como a adequação ao padrão culto da língua), para que empreguem de forma descontextualizada conceitos gramaticais e para que internalizem dados históricos e características generalistas das chamadas escolas literárias. Tudo isso porque os estudantes necessitariam desse saber mecânico para a aprovação nos processos seletivos das instituições de ensino superior.

O crescente número de pessoas desinteressadas em práticas de leitura demonstra que essa abordagem de avaliação, somativa, pouco contribui para o sucesso dos alunos dentro dos parâmetros desejáveis para esse componente curricular. Como desejável, entende-se um ensino de literatura que promova a experiência de diversas vivências e que incentive o repensar da vida e das possibilidades do próprio leitor, antes, durante e depois do encontro com texto. Afinal, partindo do princípio de que a formação de leitores não se faz sem o engajamento daquele que lê, é preciso que esse sujeito, ainda em processo de maturação nas práticas de leitura, sinta-se seguro e motivado para partilhar as suas percepções, as suas angústias, as suas sugestões, as suas evoluções e as suas dificuldades de compreensão, constatadas no contato progressivo com o texto literário.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de investigar a existência e a efetividade de práticas mais formativas de avaliação no contexto de ensino de literatura. Acredita-se que estudos voltados a essa acepção dinâmica e inclusiva de avaliação possam auxiliar na sustentação e na atualização tão necessária do ensino desse componente curricular.

Preliminarmente, a investigação dessa concepção formativa de avaliação de literatura consistiria em observar elementos como: tempo dedicado à leitura em sala de aula; existência de atividades que proponham a apreciação, a análise, a crítica e a reconfiguração dos textos lidos, por meio de diferentes gêneros orais e escritos. Concomitantemente, também seria necessário observar se a prática avaliativa que não prescinde do estudo dos elementos técnicos e estéticos do texto também estimula a capacidade do educando de articular a realidade manifesta na literatura com as vivências e conhecimentos que circundam a sua própria existência. São procedimentos dessa vertente, capazes de atestar constantemente e de forma múltipla a presença da experiência literária, que permitem a instituição de um ensino de literatura efetivamente significativo.

Acreditando-se na necessidade de um ensino e de uma avaliação de literatura configurados conforme acima disposto, ponderam-se também as dificuldades para a sua implementação, especialmente, entre alunos pertencentes às camadas populares. Incentivar e avaliar a leitura, no caso de discentes que enfrentam inúmeros graus de privação material, torna-se um desafio e uma necessidade. O potencial de fuga e, sobretudo, de inclusão, possibilitado pelo texto literário, é o que mais justifica o repensar do ensino de literatura, especialmente, para as camadas menos favorecidas. Uma obra literária é capaz de apresentar o mundo aos leitores que nunca tiveram poder aquisitivo para viajar além de seu bairro.

Diante desse contexto e tomando como princípio a concepção de experiência literária, este artigo relata uma pesquisa realizada junto a jovens leitores e a professores de literatura em turmas do ensino médio do Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Ouro Preto¹. O estudo em questão teve como objetivo investigar, no âmbito da instituição mencionada, a existência e a efetividade da avaliação formativa de literatura para alunos das camadas populares. Antes de apontar os resultados desse estudo, faz-se necessário apresentar o cenário que justificou a sua realização e os princípios teórico-metodológicos que o guiaram.

1 Leitura e marginalização

No mundo contemporâneo, especialmente o público jovem é afetado pelo ritmo frenético das informações difundidas pelas mídias digitais. Como já pontuado, essa expressão acelerada da existência reflete-se nos próprios currículos escolares e, de modo especial, na maneira como se pensa e se executa a leitura literária na escola e em um número significativo de instituições: sem um estímulo verdadeiramente impactante para a formação individual e coletiva do educando. Como confirmação desse quadro, pode-se apontar o estudo de Bortolanza (2014), que, confrontando aspectos da escolarização da leitura com a efetiva prática docente, afirma que:

Nesta perspectiva o que se impõe é o caráter técnico-instrumental da leitura/literatura, seu ensino é questão de metodologia e sua aprendizagem é processo de autoeducação. O professor é apenas um gerador de estímulos, através de repetitivos exercícios de leitura de textos selecionados para atender ao gosto do aluno e adequar ao seu desenvolvimento cognitivo, deve preocupar-se tão somente em otimizar procedimentos. (BORTOLANZA, 2014, p. 38)

Essa carência, por si só, aponta para a necessidade de se repensar o ensino de literatura na contemporaneidade. O *para que* do texto literário, que se expressa muito mais em termos imateriais que em palpáveis, mostra-se, assim, como questão urgente a ser problematizada dentro do universo escolar. Em adição a essa disposição do ensino de literatura na ordem do dia², ecoa, cada vez mais alto, na educação brasileira, o debate sobre a formação de leitores entre jovens das camadas populares.

Com índices assustadores de reprovação e de retenção escolar, o sistema educacional no Brasil, aos poucos, torna perceptível que uma postura classificatória de ensino não é satisfatória em seus próprios fins e também não é capaz de propiciar “o aprimoramento do

¹ A pesquisa foi fomentada pelo IFMG *campus* Ouro Preto com a concessão de uma bolsa na modalidade DTI-C (Bolsa de pesquisa em Desenvolvimento ou Inovação, destinada a discente do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa do IFMG, *Campus* Ouro Preto). O estudo foi realizado entre junho de 2020 e março de 2021.

² Nunca antes se instigou tanto o redimensionamento do ensino de literatura na academia e em documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2018) os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Em uma busca superficial do termo “literatura” em articulação com “Ensino Médio” no catálogo de teses e dissertações da CAPES, por exemplo, encontram-se mais de duzentos mil resultados.

educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, conforme disposto na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996, n.p.).

Dado esse horizonte, compreende-se que a defesa de uma formação literária para alunos em condição de vulnerabilidade social torna-se medida elementar na educação básica e, em especial, na educação básica ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Afinal, conforme dados do ano base 2019 da Plataforma Nilo Peçanha, cerca de 30% do corpo discente dos IF tem uma renda familiar igual ou inferior a meio salário mínimo, e 27,5% tem uma renda entre meio e um salário mínimo.

Colocando-se sob enfoque o *locus* de onde parte a pesquisa aqui relatada (IFMG – *campus* Ouro Preto) e ainda tomando por base os dados supracitados da Plataforma Nilo Peçanha, essa realidade não se mostra menos urgente. Ao se analisar o perfil socioeconômico dos alunos matriculados em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nesta unidade, nota-se que 29,79% dos discentes possuem uma renda familiar de até meio salário mínimo e que 31,19% possuem uma renda entre meio e um salário mínimo. Outro ponto importante nesse índice de divisão de renda é que o grupo desses alunos que possuem renda igual ou inferior a meio salário mínimo é composto, em sua maioria, por estudantes pardos e negros (64,5%). Discentes brancos representam cerca de 26,4% desse total, 8,3% não declararam a sua cor, 0,7% declararam-se amarelos e 0,1% classificaram-se como indígenas.³

Essa desigualdade, que não é só econômica, mas também étnico-racial, reflete-se no desempenho escolar desses alunos e demanda estratégias variadas para o ensino, que se quer significativo. É importante observar que esse aproveitamento também oscila a depender dos perfis sociais, que, de modo amplo, caracterizam o alunado de cada um dos cursos. Ainda tomando por base os últimos dados da Plataforma Nilo Peçanha⁴, pode-se notar que o Curso Técnico Integrado em que há um maior contingente de alunos em vulnerabilidade socioeconômica no *campus* Ouro Preto é o Curso Técnico Integrado em Metalurgia (quase 38% dos discentes possuem uma renda familiar entre zero e meio salário mínimo).

Ao se tomar pontualmente os terceiros anos desse curso e ao se fazer uma verificação meramente classificatória do desempenho dos discentes em 2019, constata-se que, em média, eles tiveram um aproveitamento 15% inferior em Língua Portuguesa ao alcançado pela turma de terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Administração, por exemplo. Cabe pontuar que, neste último curso, o índice de renda familiar até meio salário mínimo cai para 24%.

Embora já apontem alguns indícios dos desafios que se impõem no ensino dedicado a jovens de camadas menos favorecidas, os números acima mencionados não permitem que se

³ Dados sobre renda e cor obtidos na coleta de 2019 da Plataforma Nilo Peçanha.

⁴ Instituída em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) tem a função de coletar, tratar e publicar dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

formem juízos de outra ordem, que só possibilita uma perspectiva processual da formação. Os percentuais, apresentados de maneira fria, bloqueiam inúmeras questões que se fazem fundamentais para mensurar a real configuração dessas experiências em sala de aula. Questões que dizem respeito ao real impacto das aulas de leitura nesses discentes, às reflexões e ações geradas a partir da leitura, às novas perspectivas de mundo e de vida gerada nesses jovens leitores.

Nessas próprias indagações, já é perceptível o potencial peculiar que tem a literatura na vida de jovens leitores de grupos sociais vulneráveis. Afinal, ao se encarar o ensino de literatura de maneira responsável, se entende que a leitura, especialmente, para a juventude das camadas populares, significa bem mais do que um ato de fruição, do que uma prática de lazer, do que um modo de sanar as perdas suscitadas por uma formação sistematicamente deficitária em Língua Portuguesa. Na realidade, a dimensão do ensino de literatura para esse grupo alia-se de um modo particular à esfera emancipatória da educação, pois a literatura é capaz de lhes devolver os sonhos que, desde muito cedo, foram ceifados pela sociedade:

[...] para além das grandes pesquisas estatísticas, ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. (PETIT, 2009, p. 19)

Por fim, reafirma-se que, para examinar se a leitura na escola caminha na direção das possibilidades supracitadas de Michèle Petit (2009), é preciso adotar um prisma formativo de avaliação. Por sua vez, “prosseguir no sentido de uma avaliação formativa significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou o que a limita” (PERRENOUD, 1993, p. 174).

Verificar a existência desse impulso de transformação no contexto escolar escolhido foi um dos objetivos norteadores da pesquisa aqui relatada. Essa busca, no entanto, teve de ser precedida por uma ampla reflexão sobre as possibilidades hoje postas para o ensino de literatura e por um planejamento para estabelecer o diálogo com os investigados em pleno contexto da pandemia de COVID-19.

2 O ensino de literatura em perspectiva

Como já apontado, na contemporaneidade, muito se discute sobre um suposto declínio do número de leitores na sociedade, o que estaria atrelado a uma aparente incompatibilidade entre a prática de leitura e o tempo empregado para navegar nas plataformas digitais. Parte da argumentação utilizada para sustentar essa hipótese, geralmente, se ancora na suposição de um

simples cenário: quanto mais tempo se dedica às novas tecnologias, menos tempo se tem para a prática da leitura. Ora, hoje já se sabe que esse indicativo pode não ser verdadeiro e que a questão é mais complexa, uma vez que as plataformas digitais também são um vasto ambiente de informações e de prática de leitura.

Uma questão que certamente também surge em meio a essa problemática tem a ver com a qualidade da leitura realizada, ou, pelo menos, com a qualidade de seu processamento na mente. De acordo com uma pesquisa realizada pela neurocientista cognitiva americana Maryanne Wolf (2019 *apud* IDOETA, 2019, n.p.), a constante exposição a dispositivos como tablets e celulares tem afetado o poder de leitura dos jovens de hoje. Os dados do estudo revelam que a leitura em telas, diferente daquela realizada no papel, instiga uma visão superficial dos múltiplos textos e postagens que concorrem pela atenção do leitor. Essa prática, na perspectiva de Wolf, dificulta a compreensão de argumentos mais complexos e favorece o desenvolvimento de “uma impaciência cognitiva que não favorece (a leitura crítica)” (IDOETA, 2019, n.p.).

Dessa forma, nota-se a necessidade da escola, um dos ambientes socialmente responsáveis pela formação de leitores, estar atenta às questões que influenciam o seu trabalho e observar como os novos modos de leitura vêm se caracterizando em meio aos jovens. Nesse contexto, a avaliação surge como uma importante ferramenta de análise do ensino de literatura. O problema é que a escola está tradicionalmente acostumada com procedimentos metodológicos quantitativos, o que dificilmente funcionará dentro do ensino de literatura. Contudo, automatizados por procedimentos metodológicos positivistas e cerceados por uma lógica de mercado, muitos dos professores de literatura não encontram alternativa senão se ater a uma avaliação somativa do desempenho dos alunos, “[considerando] as tarefas numa linearidade, sem a articulação de uma com a outra” (HOFFMANN, 1998, p. 57). Assim, a relação de ensino-aprendizagem, muitas vezes, se preocupa com uma literatura bancária, que em nada tem a ver com a formação de leitores engajados, ativos e críticos, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), diretriz que incide sobre a educação básica no país, parece ser flexível quanto ao ensino de uma literatura linear, preconizando, na verdade, uma prática significativa de leitura no ensino básico. Na visão da BNCC, deve ser um parâmetro de organização curricular do ensino de literatura:

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada (BRASIL, 2018, p. 514).

Essa aparente incoerência entre a prática de ensino/avaliação de literatura na educação básica e os documentos oficiais pode ser explicada, em parte, pelos problemas de formação inicial e continuada dos professores. Maria Amélia Dalvi (2013, p. 94) afirma que “as instâncias responsáveis pelo ensino de pós-graduação têm tido dificuldades e resistências em articular o

cotidiano de sala de aula e a coragem das mudanças”, o que evidencia a distância presente entre as evoluções contidas nos estudos literários/ensino de literatura e a escola.

Nesse cenário, parece ser necessária uma reestruturação didática e avaliativa nas escolas, o que passaria por uma formação escolar composta de experiências significativas e um contato literário mais frequente, principalmente, entre os alunos de camadas populares. No âmbito desse debate, Jorge Larrosa Bondía entende que a educação como um todo deve ser encarada a partir do par experiência/sentido, sendo a experiência para ele compreendida como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (BONDÍA, 2002, p. 20). Ainda, dentro desse espectro da formação como espaço de experiência significativa, o autor aponta um lugar especial para a leitura. Em entrevista intitulada “Literatura, experiência e formação”, o professor espanhol afirma que a leitura é uma:

[...] atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos. (VEIGA- NETO, 1996, p. 133-134)

Infelizmente, a noção de experiência significativa apontada por Bondía (2002) não tem sido comum dentro das salas de aula de uma maneira geral, especialmente, quando o público discente pertence às camadas populares, já que ele demanda da escola que ela repense suas abordagens. Como esclarece Michèle Petit (2009), a relação que os jovens desse estrato social têm com a literatura é sensivelmente distinta daquela que existe entre o texto literário e as pessoas pertencentes a grupos mais abastados socioeconomicamente. Há, para o primeiro conjunto, dificuldades como a defasagem escolar, a falta de acesso a espaços de leitura e o medo que permeia diversas de suas experiências com o literário: medo de se distanciar dos seus ao adentrar no universo da leitura; medo de trair o grupo partilhando de uma prática privilegiada; medo, especialmente para os rapazes, de perder o paradigma de virilidade, que se esvai no momento de entrega ao livro.

Portanto, evidencia-se a necessidade de promoção de uma democratização da experiência de leitura entre os educandos de camadas populares, o que implica repensar as práticas pedagógicas ainda vigentes. É exatamente aqui que se situa a problemática da avaliação. Se um dos objetivos do ensino de literatura deve ser propiciar a oportunidade de trans(formação) social e identitária, como mensurar a efetividade desse ensino?

A tradição de avaliação escolar baseada em métodos quantitativos tem, há muito, nos evidenciado uma grave crise na formação leitora dos jovens. Desse modo, qual alternativa restaria? Diante de toda a evolução dos estudos empreendidos na área da educação, depreende-se ser mais acertada uma concepção de avaliação voltada à inclusão (especialmente social), que se coaduna com o princípio de avaliação formativa, ou seja, que não visa, simplesmente, medir o conhecimento do educando, mas formá-lo e ensiná-lo por meio da avaliação. Assim, nessa

perspectiva, em que a avaliação representa um importante processo formativo dentro da relação de ensino-aprendizagem, acredita-se que a experiência, no sentido pensado por Bondía (2002), seja tão possível quanto necessária em relação à leitura literária, mesmo quando se visa um ensino de literatura voltado à formação de jovens das camadas populares.

Para a compreensão desse olhar, é necessário, inicialmente, saber diferenciar os termos avaliação, verificação e medição. Como ensina Luckesi (2000), a avaliação é um juízo que se faz em torno de uma realidade com o objetivo de determinar as decisões a serem tomadas a partir de então. Já a verificação se refere à investigação, à constatação e ao registro dessa realidade, sendo que o processo de checagem é efetivado com o auxílio de medidas capazes de calcular, quase sempre em uma linguagem numérica, os padrões identificados (ANASTASIOU, 2007).

Sob essa ótica, nota-se que a avaliação é um processo de grande complexidade que transcende os instrumentos de verificação quantitativa. Assim, em sua essência, não possui o papel da exclusão, da reprovação pautada em parâmetros classificatórios. Ao contrário, ela “tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão” (LUCKESI, 2000, p.172).

O conceito de avaliação formativa, de modo mais específico, compreende algumas características dentro da avaliação como essenciais. Dentre elas, destacam-se:

1. Integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos [...];
2. A avaliação visa tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares;
3. Adoção do conceito de regulação das aprendizagens, que envolve feedback mais adaptação do ensino e da aprendizagem (em contraposição ao conceito de recuperação das dificuldades de aprendizagem – feedback mais correção);
4. Ressignificação do conceito de regulação, que passa a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem [...]. (GREGO, 2013, p. 96)

Como se evidencia, embora a teoria educacional já tenha formulado um direcionamento mais acertado àquilo que se entende, verdadeiramente, como um processo avaliativo adequado à ideia de experiência de leitura literária - a avaliação formativa -, sabemos que esse tipo de procedimento ainda é precário (se não inexistente) na maioria das escolas. Desse modo, atentando-se à realidade e às convicções subjacentes às ideias teóricas apresentadas acima, este estudo investigou as práticas formativas de avaliação no IFMG - *campus* Ouro Preto, com vistas a aperfeiçoá-las.

3 Ensino e avaliação de literatura no IFMG Campus Ouro Preto

O estudo aqui relatado teve natureza exploratória, descritiva e documental, calcado em análises quali-quantitativas. Um primeiro momento se deu através de um período formativo, baseado em diversos estudiosos, com a finalidade de proporcionar uma preparação teórica do grupo de pesquisa, por meio da realização de palestras, leituras e rodas de conversa acerca da temática central. Para tanto, um cronograma de encontros entre os membros da pesquisa foi organizado, visando a discussão de textos que traziam questões norteadoras para a investigação e para o compartilhamento da visão de cada membro.

Com o objetivo de construir uma base sólida de conhecimento e contemplar visões de especialistas nos temas abordados, o grupo de pesquisa convidou cinco docentes de diferentes instituições de ensino para socializar os estudos desenvolvidos por eles e contribuir com o aprofundamento das questões propostas dentro da investigação. Essas palestras funcionaram como espaços de reflexão, que possibilitaram construir, com maior precisão, os instrumentos metodológicos a serem aplicados junto aos sujeitos da investigação, assim como definir especificamente as questões a serem abordadas com eles.

Em se tratando do público discente investigado, um total de 216 alunos estavam matriculados nas três séries do ensino médio integrado ao curso de Metalurgia no ano letivo de 2020. Contudo, apenas 59 estudantes participaram voluntariamente da pesquisa, dos quais 47 alunos pertenciam à 1ª série, 3 alunos, à 2ª série, e 9 estudantes, à 3ª série. Nesse contexto, o questionário foi o instrumento metodológico de coleta utilizado junto aos discentes do curso, com um total de 25 (vinte e cinco) perguntas, sendo 16 (dezesesseis) referentes ao perfil socioeconômico discente e 9 (nove) questões específicas sobre o ensino e avaliação em literatura. Ademais, destaca-se que a ideia inicial do estudo era ter um contato direto com os discentes do referido curso. Entretanto, com a pandemia do COVID-19, ficou impossibilitada a aplicação da ferramenta de coleta presencialmente. Assim, todo o processo de coleta de dados se deu virtualmente, o que culminou em uma baixa adesão dos alunos, principalmente, devido à dificuldade de acesso aos meios digitais.

Os estudantes responderam ao questionário na plataforma *Google Forms*, que disponibiliza, para os pesquisadores, respostas em forma de dados e gráficos. Dessa forma, após o envio dos documentos e dos questionários via e-mail, os pais dos participantes menores de idade preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consentia em autorizar o uso das informações fornecidas por seus filhos e filhas no momento da aplicação do questionário. Após a aplicação dos questionários, os dados mais relevantes para a pesquisa foram tabulados e analisados.

Um segundo momento de coleta de dados dentro da pesquisa materializou-se através de encontros virtuais com o público docente entrevistado. O estudo, inicialmente, pretendia contar com uma amostra de 8 (oito) professores ministrantes da disciplina de Língua Portuguesa no *campus*, mas, dentre os convidados, apenas 5 (cinco) aceitaram conceder a entrevista, que se

deu na plataforma de videoconferência *Google Meet*.⁵ Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os participantes dessa etapa. As questões presentes no roteiro de entrevista abordaram os seguintes tópicos: o papel da literatura na escola; possíveis redimensionamentos da visão do professor em relação à literatura e seu papel; critérios metodológicos, didáticos e estratégicos utilizados em sala de aula; avaliações; adaptações no formato das aulas; avaliações de acordo com o perfil do alunado; aprimoramentos e dificuldades encontradas dentro do ensino de literatura.

3.1 Os professores e sua relação com o ensino de literatura

Para uma melhor visualização das informações obtidas junto aos professores investigados na pesquisa aqui relatada, os parágrafos seguintes apresentam as perguntas realizadas e também uma discussão das respostas mais recorrentes entre os docentes, mostrando como eles compreendem os aspectos relativos à temática estudada na pesquisa, principalmente, naquilo que diz respeito à práxis pedagógica envolvendo o ensino de literatura e os alunos de camadas populares. Destaca-se, ainda, que a entrevista foi composta por oito perguntas.

A primeira pergunta da entrevista indagou aos professores qual era, segundo eles, o papel do ensino de literatura na escola. De maneira geral, as respostas obtidas giraram em torno da prática de leitura, do trabalho com os gêneros literários, da função de denúncia social da literatura e da importância do ensino de literatura para a reflexão e troca de experiências entre os discentes. Nesse contexto, um dos professores entrevistados afirmou que “o ensino de literatura é muito relevante, principalmente, no caso das camadas populares, quando ele possibilita aos alunos sair da condição social, cultural e histórica e conhecerem uma outra perspectiva.”

A segunda pergunta da entrevista indagou aos professores se eles acreditavam que o papel do ensino de literatura teria se redimensionado ao longo do tempo. Como todas as respostas foram positivas para essa pergunta, pediu-se que as justificassem. De maneira ampla, os professores demonstraram acreditar que o ensino de literatura é um processo de ensino-aprendizagem em plena evolução, que, embora já tenha avançado em algumas perspectivas, precisa ainda ser aperfeiçoado. Essa declaração dos professores torna evidente a centralidade que o ensino gramático-textual de língua materna geralmente assume dentro da formação em Língua Portuguesa, o que parece não deixar muito tempo para que o ensino de literatura seja refletido e desenvolvido.

A terceira pergunta da entrevista indagou aos professores com que frequência eles promoviam a leitura de textos literários na escola e se havia algum empecilho específico que trazia dificuldades para essa prática. As respostas obtidas revelaram que, embora haja muitas

⁵ Deve-se destacar que todos os professores entrevistados ministraram aulas de literatura para o curso de Metalurgia no ano de realização da pesquisa ou em anos anteriores.

dificuldades para a promoção da leitura literária em classe, como o acesso precário a livros, uma barreira na linguagem e um apego excessivo ao conteúdo das escolas literárias, a frequência de leitura é relativamente alta, na medida do possível. Esse dado se configura, em certa medida, como uma surpresa, já que, para além das dificuldades mencionadas, o ensino de literatura foi caracterizado anteriormente como um momento carente de maior sistematização.

A quarta pergunta da entrevista indagou aos professores quais critérios eram utilizados para a escolha dos textos literários trabalhados nas aulas. A partir das respostas obtidas, as quais revelaram uma diversidade de textos literários, percebeu-se que, de maneira geral, as aulas de literatura no *campus* têm se orientado ora por eixos temáticos, ora por literaturas de denúncia social e, ainda, pela preferência do próprio professor regente. As entrevistas revelaram também que não há critérios muito bem definidos entre todos. Ademais, em se tratando do interesse discente majoritariamente por literaturas de denúncia social, pode-se observar como os jovens se interessam por linguagens artísticas que buscam intervir diretamente na sociedade, desestabilizando as estruturas problemáticas que a constituem, como o racismo, o machismo e a desigualdade entre classes.

As perguntas cinco e seis da entrevista indagaram aos professores sobre os métodos utilizados por eles nas aulas de literatura e sobre como se dá o processo avaliativo no mesmo contexto. As respostas revelaram algumas práticas comuns entre os professores, como a promoção de rodas de conversa, discussões em classe, leitura em conjunto e debates. Entretanto, os entrevistados afirmaram categoricamente que, no ensino de literatura, geralmente, não há uma metodologia definida ou clara. Mais uma vez, chama a atenção a indicação de que, dentro da aula de Língua Portuguesa, o ensino de literatura tende a aparecer de forma secundária, enquanto o ensino de língua ocupa maior espaço e tende a apresentar métodos mais claros e sistematizados.

A sétima e penúltima pergunta da entrevista indagou aos professores se as realidades apontadas por meio dos instrumentos avaliativos influenciam o encaminhamento da prática pedagógica no cotidiano das aulas. Embora tenha-se recebido várias respostas afirmativas, os professores entrevistados alegaram que não há um processo sistematizado nesse sentido e que falta tempo para reestruturações. Mesmo assim, eles relataram que, de maneira geral, tentam analisar o que dá certo e o que não funciona, para que, assim, possam aperfeiçoar as aulas e chamar a atenção dos estudantes. Esse resultado revela que o *campus*, de maneira específica, e a escola, de maneira ampla, estão ainda consideravelmente distantes do conceito de avaliação formativa abordado neste estudo.

Conforme apontado anteriormente, uma perspectiva formativa de avaliação precisa, necessariamente, incorporar a prática da adequação, prática essa guiada pela observação do direcionamento da aprendizagem do aluno e de sua capacidade de buscar, ele próprio, o desenvolvimento nos tópicos estudados. Logo, a falta de análises consistentes do processo avaliativo no contexto pesquisado possui impacto direto na relação estabelecida entre alunos e aulas de literatura. Como será detalhado posteriormente, a falta de condições ou de preparação

para uma prática processual e questionadora da avaliação contribui para cenários críticos de formação em que, por exemplo, um número preocupante de discentes afirma não possuir identificação com as obras lidas em sala de aula.

A pergunta final da entrevista indagou aos professores sobre quais aprimoramentos nas dimensões de ensino, de aprendizagem e de avaliação eles enxergavam como necessários à evolução da relação entre os estudantes e a leitura literária. Ao reconhecer alguns avanços já percorridos, os professores apontaram a necessidade latente de maior sistematização no campo do ensino de literatura, não para engessar a prática pedagógica, mas para orientar ações em comum dentro da escola. Nesse sentido, eles sugeriram alguns passos, como diminuir o recorte para ensino, não focar em escolas literárias, inserir o ensino de literatura na formação inicial e continuada docente e criar orientações/diretrizes e pensar metodologias. Esse resultado mostra, por um lado, que os docentes têm consciência da necessidade de um desenvolvimento maior em se tratando do ensino de literatura, e, por outro, que há ainda barreiras a serem transpostas para que isso aconteça, como mudanças no currículo e na formação docente.

Dessa forma, percebe-se que, conforme os dados coletados durante as entrevistas com docentes do *campus* em análise, o ensino de literatura ainda é uma área carente de mais atenção e de pesquisa. Viu-se que os professores e professoras veem nessa prática de ensino um importante papel, contudo, alguns fatores dificultam uma formação de leitores de textos literários, como a precária condição material de acesso aos livros, a carência de uma sistematização de métodos mais claros e efetivos em classe, bem como a implementação de uma avaliação formativa dentro desse contexto, que possibilite conceber avaliações que, de fato, deem um retorno e orientem o processo de ensino-aprendizagem, em se tratando do ensino de literatura. Assim, ao se pensar no objetivo da pesquisa, verificamos a existência de um impulso de transformação no contexto escolar escolhido, que se configura como fundamental ponto de partida.

3.2 Os alunos e sua relação com a literatura

O questionário enviado aos discentes do curso técnico em Metalurgia integrado ao ensino médio foi organizado em duas partes: a primeira teve como objetivo traçar o perfil socioeconômico dos discentes, e a segunda buscou informações sobre a relação dos alunos com a leitura literária. A partir dos dados coletados na primeira seção, observou-se que 76% dos alunos respondentes estavam matriculados no 1º ano, 6%, no 2º, e 18%, no 3º. Desse total, 62% eram do sexo feminino.

No que se refere ao perfil étnico-racial, notou-se que três quartos dos investigados se enquadram na categoria “negros”, sendo que 50% se declararam pardos, e 24%, pretos. Com relação à proveniência escolar, 84% dos discentes cursaram os quatro últimos anos do ensino fundamental em escolas públicas.

Ainda nas respostas dessa primeira seção, observou-se que metade das famílias dos participantes vivem com a renda total abaixo de um salário mínimo e meio. Apesar disso, 66% afirmaram não receber nenhum tipo de auxílio governamental, como bolsa família, auxílio emergencial, etc.

Esses primeiros resultados indicam a convergência entre o perfil dos alunos investigados e o público para o qual a pesquisa pretendia se voltar: alunos pobres, provenientes de escolas públicas e pertencentes a grupos socialmente marginalizados, como os negros.

Nessa mesma seção, realizaram-se perguntas para delineamento do perfil familiar desses discentes. É relevante notar que a escolaridade das mães tende a ser inferior à dos pais (74% das mães não tiveram acesso ao ensino superior contra 70% dos pais). Apesar disso, em convergência com os estudos relacionados às práticas de leitura no âmbito familiar, os alunos afirmaram que são as mães as maiores incentivadoras da leitura em casa e fora.

Essa realidade pode ser vinculada aos dados sobre as profissões dos pais. Entre as mães dos discentes, as profissões mais apontadas foram professora e “do lar”. Já entre os pais, as profissões mais comuns foram: eletricitista e aposentado. Cabe destacar também que uma porcentagem significativa de alunos (18%) afirmou não conhecer o pai e/ou não saber sua profissão, o que corrobora a definição do perfil socioeconômico aqui apresentado.

As perguntas seguintes eram relacionadas à ocupação dessas pessoas em espaços sócio-culturais e à sua relação com a leitura. 34% dos alunos declararam ter acesso sempre ou muitas vezes a materiais de leitura, como jornais e revistas. No entanto, 78% declararam sempre ter acesso à internet, sendo que 88% dos respondentes disseram fazer uso dela para acessar redes sociais.

Observou-se também nos dados que menos da metade dos alunos (44%) tem acesso a livros sempre ou muitas vezes, e somente 8% declarou frequentar a biblioteca sempre ou muitas vezes. Um número significativo de alunos disse ter raro ou nenhum contato com espaços culturais, como teatros, cinema, parques, shows e bares.

No que se refere, especificamente, às práticas de leitura dentro e fora da escola, 50% dos alunos respondentes afirmaram ler livros de ficção fora da escola. Quando indagados sobre a importância dos conteúdos de literatura na escola, 52% afirmaram que esses conteúdos são tão importantes quanto qualquer outro conteúdo da Língua Portuguesa. Grande parte dos alunos disse acreditar que a literatura é primordial para aprimorar a leitura, a escrita e a imaginação.

A partir dessas respostas é possível notar uma carência significativa de práticas culturais e de leitura na vida desses estudantes. Percebe-se também uma concepção superficial e mesmo folclórica acerca do papel da leitura em contextos de formação escolar.

Sobre as aulas de literatura no ensino fundamental (anterior ao ingresso no IFMG *campus* Ouro Preto), 46% consideram as aulas foram interessantes e acreditam que o conhecimento adquirido nessas aulas gerou impacto significativo em suas vidas. Quando se

perguntou se as aulas de literatura no ensino médio poderiam ser avaliadas da mesma maneira, 66% responderam de modo afirmativo. No entanto, apenas metade dos participantes afirmaram que as obras literárias introduzidas pelos professores nas aulas são obras que despertam interesse e que os levam a refletir sobre aspectos da sua própria vida.

Neste momento, cabe apresentar algumas questões sobre a relação entre esses dados e as práticas avaliativas relatadas pelos docentes: o desinteresse de boa parte dos alunos acerca das obras trabalhadas fica evidente em alguma etapa de seu processo avaliativo? Essa possível constatação implica mudanças expressivas em seu planejamento e fazer pedagógico?

Notadamente, diante do cenário descrito pelos professores em suas entrevistas, pode-se inferir ao menos uma das seguintes constatações, relacionadas às questões acima colocadas: a) as práticas avaliativas não foram suficientes para fornecer um retrato processual do vínculo entre alunos e leitura literária; b) ainda que as avaliações tenham indicado o desinteresse dos alunos, seus resultados não foram suficientes para que os docentes readaptassem a sua prática, no sentido de possibilitar mais experiências significativas de leitura aos discentes.

No que se refere, justamente, às práticas avaliativas das aulas de literatura, as respostas dos investigados demonstram que, no ensino fundamental, as avaliações se resumem ao relato dos fatos contidos no enredo da obra. Embora afirmem que, no ensino médio, uma leitura mais crítica do texto seja fomentada, os alunos demonstraram que o instrumento adotado para esse fim, na maioria das vezes, é a produção de resenhas. Esses dados demonstram uma possível ausência de atualização metodológica dos professores da educação básica e apontam para uma gritante realidade no que se refere ao ensino de literatura: ainda hoje, não se pensa de modo consistente a leitura como prática escolar.

Afinal, embora as obras trabalhadas pelo conjunto de professores analisados se mostrem interessantes para metade dos alunos e as aulas sejam significativas para 66% deles, não há, nem na fala dos docentes, nem nas respostas dos alunos, a indicação de um debate estabelecido e contínuo sobre o ensino de literatura no cotidiano escolar. Ao contrário, o apontamento da inexistência de uma metodologia específica, a afirmação de carência por uma formação continuada e a pouca adaptação de práticas avaliativas demonstram a insuficiência do debate supracitado.

Por fim, havia no questionário, uma pergunta com resposta discursiva que indagava aos participantes: “Caso você pudesse mudar algo nas aulas de literatura, o que mudaria? Justifique.” Entre as respostas mais recorrentes esteve o desejo de que não houvesse leitura obrigatória de obra pré-determinada e que também existisse mais interação entre professores e alunos. Esses dados, em sua essência, apontam para uma questão latente e constantemente ignorada quando se fala em formação de leitores nos meios populares: ao ingressar no mar de possibilidades propiciado pela literatura no âmbito escolar, esses jovens têm o direito de levar consigo as leituras e as experiências que carregam consigo do lado de fora da escola. Eles precisam ser ouvidos, para que possam mediar, em seus mundos, as transformações propostas nos livros que estão na escola.

Uma vez mais, entende-se que a escuta desses desejos, expectativas e experiências não tenha espaço mais ideal do que entre as práticas de avaliação formativa. Avaliar com o fim de verificar uma realidade e acolhê-la e, nesse acolhimento, mudar e incluir (LUCKESI, 2000). Por sua vez, incluir, no contexto específico da formação literária, para possibilitar ao educando o contato com o outro e, assim, constituir e compreender a si próprio, enquanto ser humano (BONDÍA, 2002).

Considerações finais

Realizar uma pesquisa sobre formação de leitores em um contexto pandêmico, definitivamente, não consiste em uma tarefa ideal. No contexto do estudo aqui descrito, ainda que os meios digitais tenham possibilitado o contato com boa parte dos sujeitos investigados, muito do que se esperava conhecer, observar e afirmar na realidade do chão da escola se perdeu. Ainda que as entrevistas e os questionários forneçam informações objetivas para os questionamentos propostos pelos pesquisadores, fica pendente, em suas respostas, aquilo que só se observa no cotidiano das aulas: sua relação (até mesmo física) com o livro e com a leitura, sua aproximação com espaços e momentos dedicados ao ato de ler, sua postura nas conversas e nos debates que envolvem o direito à literatura.

No delinear dessas ressalvas próprias à conjuntura de distanciamento social, é preciso também se perguntar o que responderiam os investigados que não retornaram o questionário de pesquisa. Além desse questionamento, ficam também inquietações sobre as razões de sua não participação. O simples alheamento a pesquisas voltadas para práticas de ensino não parece ser uma resposta suficiente para essa abstenção. Na realidade, as políticas de acesso à educação e à literatura, que se tornaram paradoxalmente mais urgentes e menos promovidas no contexto pandêmico, parecem ser o principal eixo para compreensão da ausência de muitos alunos que foram convidados para esta pesquisa.

A despeito dessas dificuldades, a partir da lupa de aumento que a pandemia proporciona a qualquer análise de conjuntura social, é possível dizer que este estudo responde ao seu problema inicial. A literatura é, de fato, uma instância capaz de contribuir para a formação humana integral dos discentes das camadas populares⁶ e de suscitar, nesses mesmos jovens, a busca por experiências não promovidas em seus contextos de desigualdade e de privação. No entanto, a pesquisa também demonstra que, para que se realize esse movimento, é necessário não só a reformulação de políticas e de diretrizes curriculares, mas também que a escola se interesse pelas efetivas e possíveis práticas de leitura nas comunidades, em que, dia após dia, se constrói a experiência de vida desses alunos.

⁶ O conceito de formação humana aqui presente leva em consideração a perspectiva de Antonio Candido (1999) em “A literatura e a formação do homem”. Em seu texto, o autor versa sobre “a função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1999, p. 81). Nesse sentido, na leitura literária, o sujeito leitor reconhece a sua própria humanidade e se forma enquanto homem.

Financiamento

A pesquisa foi fomentada pelo IFMG *campus* Ouro Preto com a concessão de uma bolsa na modalidade DTI-C (Bolsa de pesquisa em Desenvolvimento ou Inovação, destinada a discente do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa do IFMG, *Campus* Ouro Preto). O estudo foi realizado entre junho de 2020 e março de 2021.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C. *Avaliação, ensino e aprendizagem: Anotações para um começo de conversa...*, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O,%20ENSINO%20E%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BORTOLANZA, A. M. E. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. *Horizontes. Revista de educação*, v. 2, n. 3, p. 35-48, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3047>. Acesso em: 08 fev. 2022

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Plataforma Nilo Peçanha 2020: ano base 2019*. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2002.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Revista Remate de Males*, Antonio Candido: Número Especial, p. 81-90, 1999. DOI: <http://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-98.

GREGO, S. M. D. A Avaliação Formativa: Ressignificando concepções e processos. In: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). *Caderno de Formação: Formação de Professores Avaliação Educacional e Escolar*. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2013, v.3, p. 92-110. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

LINHA D'ÁGUA

HOFFMANN, J. *Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IDOETA, P. A. Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão? *BBC News Brasil*, São Paulo, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858>. Acesso em: 28 abr. 2021.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1993, p. 171-191.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre, Mediação, 1996, p. 133-161.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 13/10/2021.

Artigo / Article

Dos argonautas aos astronautas: admoestações intertextuais e ensino de literatura

From argonauts to astronauts: intertextual admonitions and literature teaching

Márcio Matiassi Cantarin* 

cantarin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8622-9345>

Valéria Hernandorena

Monteagudo de Campos** 

valeriahmc@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-3848-2215>

Resumo

Neste artigo, propõe-se um projeto de ensino de literatura no Ensino Médio com base no “episódio do velho do Restelo”, da epopeia *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Inicialmente, investiga-se a importância da intertextualidade para a leitura de textos literários, conforme Bakhtin (1995), Kristeva (1969) e outros. Sintetiza-se, também, a discussão sobre o ensino da leitura e a mediação do professor, assim como a revisão crítica do episódio, a partir de Massaud Moisés (1993), Salvatore D’Onófrio (1970) e Gladstone Chaves de Melo (1988), a fim de se consubstanciar a análise cruzada do discurso do velho do Restelo com os poemas *Fala do Velho do Restelo ao Astronauta*, de José Saramago, e *O Homem; As Viagens*, de Carlos Drummond de Andrade. Uma versão preliminar foi aplicada em turmas do primeiro ano do Ensino Médio, guiando-se pelos pressupostos metodológicos do Método Receptional (BORDINI & AGUIAR, 1993) e da Sequência Expandida (COSSON, 2006).

Palavras-chave: Ensino de Leitura; Intertextualidade; Velho do Restelo; José Saramago; Carlos Drummond de Andrade.

Abstract

*This article proposes a project for the study of literature in High School based on the “episode of the old man from Restelo”, from the epic *Os Lusíadas*, by Luís Vaz de Camões.*

* Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR, Brasil.

** Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

*Firstly, we investigate the importance of intertextuality for reading literary texts, according to Bakhtin (1995), Kristeva (1969), and others. Discussions on teaching literature and teacher mediation are also synthesized, as well as the critical review of the episode, based on Massaud Moisés (1993), Salvatore D'Onófrio (1970), and Gladstone Chaves de Melo (1988), in order to compare the discourse of the old man from Restelo with the poems *Fala do Velho do Restelo ao Astronauta*, by José Saramago, and *O Homem; As Viagens*, by Carlos Drummond de Andrade. A preliminary version was applied to first-year high school classes, guided by the methodological assumptions of the Receptional Method (BORDINI & AGUIAR, 1993) and the Expanded Sequence (COSSON, 2006).*

Keywords: *Teaching of Reading; Intertextuality; The old man from Restelo; José Saramago; Carlos Drummond de Andrade.*

Introdução

Ao ser indagado se o Prêmio Nobel lhe daria alguma responsabilidade particular, José Saramago respondeu que, diante de um mundo catastrófico, revela-se um dever moral:

Milhões de pessoas a morrerem de fome e outros a enviarem *robots* para Marte. É terrível porque acabamos por dizer que é mais fácil ir a outro planeta que em direção a nosso semelhante. (...) Frequentemente sinto o mundo da literatura como um mundo à parte, enquanto que ao lado reina a crueldade, a miséria e a violência. Aceitamos tudo, sem revolta. Por que deixamos nós, como únicos mestres do mundo, os políticos e os especuladores? (1998, pp. 43 - 44)

O professor de literatura, como mediador entre leitores e autores, também comunga da responsabilidade dos artistas, enunciada por Saramago: chamar a ver. Intermediar o olhar do aluno não é tarefa fácil, especialmente em circunstâncias em que se lê pouco e falar sobre leitura parece testemunhar sobre um mundo que é alheio à maioria.

O ensino da literatura na escola, entre tantos objetivos, pode passar pelo conhecimento do eu e do mundo, em sua ligação entre seres, espaços, tempos, por meio de um processo favorável à aprendizagem. Neste artigo, quando se fala na preparação do aluno-leitor, a ênfase no estudo atento, que instiga tanto à pesquisa quanto ao autoconhecimento, anda ao lado da construção de repertórios e da percepção da importância da intertextualidade, essa teia de relações dialógicas trans-históricas, para a leitura qualificada não apenas dos textos isoladamente, mas do texto infinito que significa o mundo.

Dessa forma, pretende-se, primeiramente, elucidar aspectos sobre o caráter dialógico da comunicação verbal para, depois, situá-los em meio ao relacionamento entre o jovem leitor e a escola. A fim de exemplificar tais conceitos, optou-se por ter como centro um texto por meio do qual os estudantes possam verificar o diálogo entre uma obra do passado – o episódio conhecido como “o velho do Restelo”, presente no Canto IV da epopeia *Os Lusíadas* (1999 [1572]), de Luís Vaz de Camões – e produções posteriores que a ela remetem, explícita ou implicitamente. No trecho, identifica-se uma voz de protesto contra a vigência de condições sociais miseráveis, ao mesmo tempo em que os poderosos, movidos por ganância e vaidade,

LINHA D'ÁGUA

enganavam o povo com promessas grandiosas, motivando os portugueses a procurarem conquistas longínquas, enquanto aqueles que permaneciam em terra firme sofriam com a pobreza e o abandono.

Em diferentes épocas e lugares, muitos escritores e intelectuais, para além de José Saramago, perceberam e denunciaram as desigualdades catastróficas imperantes no mundo. Logo, essas falas dialogam não apenas com quem lê e acolhe ou rechaça essa percepção, mas com todos os que uniram engenho e arte em forma de denúncia, como o próprio Camões. A percepção do leitor amplia-se a cada nova retomada do tema, por diferentes autores e em variados gêneros. Logo, se o objetivo é tornar os alunos leitores autônomos, essa convergência de leituras deve ser ensinada e estimulada na escola.

Se a escola está imbuída da missão de formar indivíduos autônomos, capazes de intervir na sociedade em prol do bem comum, “aceitar tudo, sem revolta” não pode fazer parte da cartilha do ensino de literatura (e nem de qualquer outra disciplina escolar). A intenção primeira é gerar identificação e engajamento, de forma que os estudantes se sintam, também eles, agentes portadores de uma voz de manifesto, que pode e deve ser ouvida.

Partindo de tal princípio, o conjunto de possíveis atividades ora sugeridas propõe a leitura do excerto camoniano em diálogo com poemas de outros dois célebres escritores, a saber: *Fala do Velho do Restelo ao Astronauta*, de José Saramago, e *O homem: as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade. Acrescente-se aqui a saudável possibilidade de cotejamento com a música popular de Lulu Santos e Gabriel, o pensador, ou Luiza Possi, dentre outras tantas escolhas. Destacamos que o apresentado não é um “relato de prática”, mas o desenho de uma possibilidade de trabalho que assuma enfaticamente o necessário entrelaçamento entre teoria e *praxis* pedagógica. Assim, a primeira parte do artigo confere destaque a uma diversidade de teóricos e comentadores que se debruçaram sobre o fenômeno da intertextualidade, para só depois apresentarmos possíveis caminhos para sua reflexão em sala de aula.

Se os progressos da ciência incitam a humanidade a olhar para um devir tecno-utópico, ao mesmo tempo que aumentam o abismo de oportunidades e direitos entre os indivíduos, talvez esse avanço não seja, de fato, evolução, mas apenas mote para mais um tipo de segregação. Em face a isto, pretendemos, ao final, evidenciar a potência que o texto literário possui, de nos trazer reflexões sobre a “humanização do humano” em seu pendor para o cuidado com o outro.

Aliás, a atualidade da discussão, que não torna nem um pouco difícil a contextualização presentificadora dos textos abordados (COSSON, 2006), mostrou-se patente nas propostas das redações dos dois últimos vestibulares da FUVEST; em 2020: “O papel da ciência no mundo contemporâneo”; em 2021: “O mundo contemporâneo está fora de ordem?” (questionamento que poderia ter saído diretamente da boca de Camões!).

Com a consciência de que não se trata de tarefa simples, esboçou-se um projeto possível de ser realizado com turmas de Ensino Médio no Brasil, que convide a uma leitura embasada, crítica, atenta e reflexiva de textos literários que dialogam com o que deveria haver de mais sensível e humano em homens e mulheres de todos os tempos.

Uma versão preliminar deste projeto de leitura literária foi desenvolvida e aplicada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do SESI - Vila Leopoldina/SP, no ano de 2019, tendo obtido resultados exitosos no que concerne ao nível das discussões entre os alunos e a professora, mas, principalmente, em função da liberdade de escolha dada aos alunos no momento de confeccionarem o produto final, na culminância do trabalho. Tal formato avaliativo-coparticipativo ensejou um engajamento incomum da parte dos estudantes, que ganharam consciência da agência de cada um, enquanto sujeitos-leitores, na imensa e dialógica rede que compõe a herança literária dos povos¹.

A partir dos debates suscitados naquela ocasião, a ideia do projeto passou por novas adaptações e ampliações até alcançar os contornos que são apresentados, com a melhor intenção de, ao partilhá-lo, submetê-lo a novas reflexões, ensejando, ainda, a possibilidade de utilização por quem queira lançar-se nas mesmas águas.

Inicialmente apelando para um caráter lúdico – o da descoberta pura e simples das relações de co-presença entre textos – para evoluir para a reflexão sobre o significado da estruturação dialógica das variadas manifestações da linguagem, incluindo a literária, esperamos que a utilização das ferramentas da intertextualidade possa ser de auxílio em um ensino de literatura mais efetivo e libertador.

1 O jovem leitor e a escola: um convite a um intrincado diálogo

O dialogismo é característica inerente à linguagem e, para Mikhail Bakhtin, nas palavras de Robert Stam, essa troca é “uma criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o ‘eu’ e o outro, entre muitos ‘eus’ e muitos outros.” (STAM, 1992, p. 12). Da “conversa” entre textos surge o conceito de “intertextualidade”, termo cunhado por Julia Kristeva, também ela consoante aos estudos de Bakhtin: “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1969, p. 64).

Ademais, a construção dos discursos das personagens é análoga aos processos discursivos cotidianos, revelando o “*ethos* de uma cultura e de uma sociedade” (PERRONE-MOISÉS, 1978, p. 34). Por isso, a literatura é modelada a partir do conjunto de comportamentos que plasmam o caráter ou a identidade de um corpo social e, ao mesmo tempo, passa a reverberá-lo. Assim, se todo discurso se coaduna de diversos discursos e toda voz ecoa antigos e novos coros, é possível perceber que muitos dos questionamentos e das motivações humanas já estiveram presentes em outros tempos.

¹ Essa experiência serviu de mote para uma monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, defendida em setembro de 2020, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. O relato desse trabalho foi, ainda, divulgado durante o XIX Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa - SMELP, realizado entre os dias 20 e 23 outubro de 2020, na Faculdade de Educação da USP - FEUSP.

Além do diálogo com o autor, expresso pelo reconhecimento do contexto sócio-histórico e das ideias que originam e guiam o texto, a palavra escrita comunica-se direta ou indiretamente com os textos que lhe antecedem e, nesse sentido, “o passado não é apenas lembrança, mas sobrevivência como a realidade inscrita no presente. As realizações artísticas dos antepassados traçam os caminhos e descaminhos da arte de hoje (KOCH et al., 2007, p. 2).

Um dos elementos fundamentais para a permanência de um texto no repertório humano é a sua capacidade de dialogar com outras épocas, lugares, ideias, enfim, com o seu interlocutor, o futuro leitor, que o autor consegue apenas vislumbrar, sem desvelá-lo completamente. Uma obra apenas viabiliza tal relação quando merece ou exige, justamente por seu caráter dialógico, uma continuação, isto é, ela cria um mundo interpretativo e simbólico dilatável e então, em consequência, extrapola a si mesma.

Se a natureza do texto está relacionada ao dialogismo e podem existir tantos tipos quanto os mencionados, ora de forma óbvia, ora de modo implícito, na maioria das vezes é tarefa do leitor descobrir as pistas desse intertexto, pois o texto não está apenas em diálogo com outros textos, “mas também com seu público” (STAM, 1992, p. 34).

Assim, ler é estar pronto para o diálogo, em desejo e disponibilidade, mas também em preparo. A leitura demanda entrega intelectual, na percepção das relações entre textos, contextos, ideias e sentidos. Obter “respostas internas” estabelece a ida ao texto com uma disposição atuante no desvendamento dos labirintos lexicais. Se a obra maior é aquela que deixa perguntas em aberto, é provável que o leitor ideal seja aquele que busque o engajamento reflexivo e traga algo de seu a esse processo, porém com vistas a um diálogo em equilíbrio e cuidado com a extrapolação interpretativa.

Logo, o leitor é crítico se está apto a “escutar” o enunciado de forma atenta, inteligente e responsiva, posteriormente trazendo a ele o seu próprio contexto de leituras e vivências. Assim, o ato primordial e inerente ao entendimento do texto, a decodificação, é apenas a primeira alocação de um incessante diálogo entre autor hábil e leitor contumaz. Para enfatizarmos os aspectos práticos, pode-se dizer que a leitura proposta quer convidar a explorar como tais pensamentos foram outrora percebidos, rejeitados ou acolhidos.

A fim de reiterar a importância de os professores da educação básica empreenderem esforços para conduzir o diálogo potencial entre os textos, é possível recorrer às explicações de Antoine Compagnon sobre o poder da leitura: a) a instrução, devido à sua capacidade de tocar os homens; b) a possibilidade de uma lente para ver o mundo, como uma libertação; c) a lapidação da linguagem e d) a conexão com o outro (2010, p. 47).

A literatura “nos ensina a melhor sentir” (COMPAGNON, 2010, p. 51), ao retirar o homem de sua própria referência: dois corpos podem, ao menos, buscar ocupar um mesmo espaço, visto que ler é um compromisso assumido com o olhar do mundo a partir do outro. Para Antonio Candido, a leitura literária é “um direito inalienável” (1995, p. 235), por possibilitar a construção de autonomia, expressão e conhecimento, fatores essenciais para uma sociedade, de fato, justa. Roland Barthes acrescenta, ainda, que esta é a disciplina fundamental, pois “todas as ciências estão presentes no monumento literário” (1997, p. 18).

Marisa Lajolo descreve o desencontro literatura-jovens, ao afirmar que o desinteresse dos alunos sinaliza os impasses dessa relação, que devem ser reconhecidos para serem superados e assim proporcionar que as aulas de leitura e/ou literatura cumpram: “da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário” (2008, p. 13).

Nesse desafio emaranhado, é preciso reconhecer que o alumbramento é também algo profundamente pessoal, dependente de entorno e vivências. Não se espera, no entanto, que desistamos do ensino da leitura, mas que nos situemos no campo da possibilidade: ajudar os estudantes a olhar (GALEANO, 2009, p. 15). Os educandos têm o direito de travar ao menos os primeiros contatos com esse universo, assim como o professor continua tendo como papel manifestar o encantamento pelo saber: “[...] você não ensina propriamente a ler, a não ser que o outro leia, mas o que você pode é testemunhar ao aluno como você lê e o seu testemunho é eminentemente pedagógico.” (FREIRE, 1982, p. 8).

O direito à literatura implica o direito de ser instruído sobre como realizar a leitura literária, ainda mais por ser provável que, se não for no contexto escolar, muitos jovens brasileiros nunca terão contato com alguém que, de fato, leia. É da escola o encargo de mostrar a eles o caminho árduo do conhecimento e os perigos de, em meio a tantas informações, “navegar muito e conhecer pouco” (MORAN, 2000, p. 70). É, portanto, necessário haver um facilitador entre autor e leitor, que já tenha intimidade com o primeiro e fale ao segundo que um texto não sobrevive séculos se não tiver o que dialogar conosco agora. Não devem pairar dúvidas sobre quem é esse facilitador: o professor bem formado, em capacitação constante, ele mesmo um leitor crítico e consciente da necessidade de se trabalhar o texto literário (como qualquer outra forma de interação) em perspectiva dialógica.

Se a leitura, tomada em amplo espectro, é “libertária” para o indivíduo, uma vez que produtora de sentido diante do mundo da escrita (FREIRE, 1982, p. 9), ela também almeja um sentido de coletividade, que bem pode ser aplicado à leitura literária, resguardadas suas especificidades. Nesse sentido dialógico e comunitário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento que define os direitos à aprendizagem dos alunos no Brasil, delimita quanto à leitura, no Ensino Médio, itens como a) “relacionar o texto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação” (EM13LP01); b) “analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas [...]” (EM13LP03); c) “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários [...]” (EM13LP46); d) “identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa” (EM13LP48) e e) “Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam” (EM13LP48) (BRASIL, 2018).

Ao leitor inexperiente, os mais ricos textos podem parecer um emaranhado de nadas. Com pouco repertório lexical e sintático, facilmente se confundem o “não gosto” e o “não entendo”, e perde-se até mesmo a superfície do texto, em uma leitura que se torna um árduo sofrimento, que o jovem leitor não tem o menor desejo de sobrepujar, mesmo porque não conhece motivos para fazê-lo. Em qualquer diálogo, se uma das partes não entende sequer as palavras utilizadas, a troca se inviabiliza.

Para Lajolo, o aluno é um leitor em formação e não deve ser submetido “[...] a um ‘espontaneísmo’ pedagógico, que, via de regra, culmina na aceitação de toda e qualquer leitura, tornando dispensável o seu ensino.” (2008, p. 61). Para Paulo Freire, “ler é reescrever” (1982, p. 9), isto é, é preciso *traduzir* o texto lido para a sua linguagem, a fim de apropriar-se dos seus sentidos. Dessa forma, existem percursos para elevar um estudante ao estágio de leitor autônomo, que possa buscar referências e prever ligações com outros textos. Tal êxito não aparece ao fim de uma ou duas leituras, no entanto. É no trabalho hábil, penoso às vezes, que se aprende a ler.

A leitura de fruição demanda um olhar sensível, requer estar preparado para decodificar a superfície textual e, então, ir além: “[...] temos de ler seriamente, mas LER, isto é, temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o *nosso* contexto.” (FREIRE, 1982, p. 4). Assim, buscar as questões sócio-históricas e os textos formadores que atravessam a ficção é importante, porém, também é essencial situar-nos como leitores do nosso tempo e lugar, diante de outras épocas e espaços. O ideal em qualquer sequência de ensino de literatura, e o que perseguimos nesta proposta, é encarecer a relação do leitor com o texto, favorecendo-nos da memória que todo texto carrega.

O estudo da intertextualidade revela tanto as vozes que ajudaram a formar o texto, quanto as que ajudam o leitor a dar-lhe sentido. É provável que, no Ensino Médio, os estudantes ainda não tenham repertório suficiente para “ouvir” todas essas vozes, e o educador pode sinalizá-las e prepará-los para encontrá-las. Quando um estudante relaciona um texto lido na escola a algo que vem de seu repertório pessoal, o caminho para a construção da leitura autônoma está sendo pavimentado entre a apreensão da realidade e da ficção.

Assim, os alunos precisam de um guia de significados e retomadas: eles devem saber que o texto tem em sua medula diversas outras vozes, por isso, a intertextualidade é componente indissociável das aulas de literatura. Nesse rol de repertórios, ainda, a leitura dos clássicos tem lugar especial, pois os autores, apaixonados pelas palavras, retomam seus objetos de fascínio, às vezes, de maneira discreta, outras na própria superfície onde se constrói o texto. Ítalo Calvino explica a importância da leitura dos clássicos, que “‘servem’ para entendermos *quem somos e aonde chegamos*” (2007, p. 160). Nelly Novaes Coelho menciona que, como afirmado por Camões, os tempos e os costumes mudam constantemente, mas há algo que permanece: “as paixões que movem os seres. [...] o Amor ([...] também na comunhão Homem-Deus-Natureza) é a grande via pela qual o mundo, hoje em *caos*, poderá ser reordenado em novo *cosmos*. Vivemos uma época de *desumanização*. É preciso *reumanizar* o mundo” (2006, p. 8).

Destarte, tencionou-se mostrar como a leitura dos clássicos pode ser acessada pelo jovem do século XXI, ser histórico e social de seu tempo, mas também parte e consequência do itinerário humano. Tal possibilidade substancializa-se quando intermediada pela busca da aprendizagem do olhar sensível, significativo e contextualizado. A leitura dos textos predecessores, que não apenas resistiram, mas tornaram-se indispensáveis à cultura letrada, engrandece pessoalmente o leitor, à medida que lhe revela universos diferentes do seu e fornece repertório que consubstanciará sua rede de leituras, ampliando seus horizontes.

2 Um estudo do episódio “o velho do restelo”

Tendo-se já delineado a importância do ensino da leitura na escola e do papel do professor como facilitador do processo dialógico entre obra, intertextos e jovem leitor, passou-se ao redesenho de um projeto a ser executado com alunos do Ensino Médio a partir de uma experiência prototípica, conforme descrita na introdução. A opção pelo episódio do Velho do Restelo, passagem do Canto IV de *Os Lusíadas*, de Camões, deu-se pela ampla carga intertextual em seus diálogos possíveis com o presente.

Como “anticlímax da narrativa” (BARBOSA et al., 2001, p. 69), no episódio vê-se a representação de um contraponto à glorificação das navegações portuguesas realizada por Camões no restante do poema épico, justamente quando o sonho da viagem começa a se delinear. Assim, surgem as divergências de opiniões em meio à exaltação das conquistas humanas: avanços ao desconhecido trazem apenas ganhos ou também perdas? O homem sabe lidar com tais experimentos? Quem ganha e quem perde em meio a essas buscas? Quais são nossos limites?

Para o velho de “aspeito venerando”, o que se perderia não fazia valer a empreitada, pois a busca do homem pelo domínio e a cobiça fútil da fama são ilusórias, passageiras e, pior do que isso, danosas: a satisfação falsa e enganadora do coração tolo e ambicioso acaba por transformar-se em crueldade. Tais argumentos assertivos e ferozes são questionamentos atemporais e um momento de denúncia. Agora, deve-se buscar as perguntas e as respostas do nosso tempo, cientes que diversos poetas já alertaram sobre os perigos da ambição muito antes de Camões, e as demandas e lucidez da voz de um velho ficcional percebem-se ecoar em vários outros artistas, escritores e músicos de todos os tempos que pensam o mundo com criticidade, incluindo-se os jovens que desejamos formar. Ressalve-se que essa espécie de atualização da temática pela inserção de outros textos não é indispensável ao estudo das obras de Camões, Drummond e Saramago, muito menos o que lhes confere literariedade. Antes, são adendos que podem auxiliar no que Cosson (2006) chama de “presentificação”, como estratégia para evidenciar aos alunos que determinado texto clássico não se tornou datado.

As primeiras impressões sobre o momento da partida da esquadra de Vasco da Gama são o sofrimento e a desesperança, principalmente das mulheres, ao verem seus entes queridos irem para talvez não voltarem. Doenças e mortes eram comuns nas expedições marítimas, e

Camões escreveu o poema quase setenta anos depois desse momento histórico, logo, o lamento toma ainda mais contornos de realidade, pois já se sabia que dos 170 homens que partiram, menos de um terço retornou com vida a Portugal (BARBOSA et al., 2001, p. 49).

Qual vai dizendo: — " Ó filho, a quem eu tinha
Só para refrigério, e doce amparo
Desta cansada já velhice minha,
Que em choro acabará, penoso e amaro,
Por que me deixas, mísera e mesquinha?
Por que de mim te vás, ó filho caro,
A fazer o funéreo enterramento,
Onde sejas de peixes mantimento!"

Qual em cabelo: — "Ó doce e amado esposo,
Sem quem não quis Amor que viver possa,
Por que is aventurar ao mar iroso
Essa vida que é minha, e não é vossa?
Como por um caminho duvidoso
Vos esquece a afeição tão doce nossa?
Nosso amor, nosso vão contentamento
Quereis que com as velas leve o vento?"

(CAMÕES, 1999, p. 125 – estâncias 90-91)

Ao sintetizar os significados do episódio, Salvatore D'Onofrio divide-o em três grupos: a) censura geral da ambição humana (95-97); b) visão profética dos males que Portugal poderia sofrer por causa da ambição (98-101) e c) evocação do passado para censurar a ambição humana (102-104) (1970, p. 77). Dessa maneira, é possível que a crítica não seja diretamente voltada às descobertas, mas à incapacidade humana de lidar com o seu poder e de possibilitar que os ganhos sejam compartilhados, sem buscar, para o engrandecimento de alguns, o sofrimento de outros. Portanto, o poeta viu motivação suficiente para exaltar os feitos passados de Portugal, porém também percebeu que tais expedições traziam consigo perdas irreversíveis: "o campo despovoado, a pobreza envergonhada ou mendiga, os homens válidos dispersos ou mortos, e, por toda parte, adultérios e orfandades. 'Ao cheiro desta canela / o reino se despovoa', já dissera Sá de Miranda" (BOSI *apud* BARBOSA et al., 2001, p. 61).

Na escolha de uma personagem que surge entre as gentes, e não dentre fidalgos e nobres, Camões pôde dar alguma voz à parcela mais simples e pobre da população. O poeta vivera longos anos na Índia e em condições aflitivas, que em nada lembravam as promessas feitas aos portugueses. O velho representa, então, aqueles que, tendo mais experiência de vida, possivelmente em um passado próximo, também se haviam iludido com a esperança de grandiosidade transmitida ao povo, porém, a essa altura, já tinham motivos para enxergar que a animação dos jovens com as riquezas do Oriente em breve viraria desencanto: "toda a riqueza do Oriente passava apenas por Portugal e ia fomentar o trabalho estrangeiro, que nos fornecia de todas as coisas... Entretanto, morria-se de fome sob os alpendres de Lisboa; [...] muitos mil órfãos e viúvas depereciam na ociosidade" (SÉRGIO, 1972, p. 96).

Mas um velho d'aspeito venerando,
Que ficava nas praias, entre a gente,
Postos em nós os olhos, meneando
Três vezes a cabeça, descontente,
A voz pesada um pouco alevantando,
Que nós no mar ouvimos claramente,
C'um saber só de experiências feito,
Tais palavras tirou do experto peito:

— "Ó glória de mandar! Ó vã cobiça
Desta vaidade, a quem chamamos Fama!
Ó fraudulento gosto, que se atiça
C'uma aura popular, que honra se chama!
Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas,
Que crueldades neles experimentas!

— "Dura inquietação d'alma e da vida,
Fonte de desamparos e adultérios,
Sagaz consumidora conhecida
De fazendas, de reinos e de impérios:
Chamam-te ilustre, chamam-te subida,
Sendo dina de infames vitupérios;
Chamam-te Fama e Glória soberana,
Nomes com quem se o povo néscio engana!

— "A que novos desastres determinas
De levar estes reinos e esta gente?
Que perigos, que mortes lhe destinas
Debaixo dalgum nome preminente?
Que promessas de reinos, e de minas
D'ouro, que lhe farás tão facilmente?
Que famas lhe prometerás? que histórias?
Que triunfos, que palmas, que vitórias?

(CAMÕES, 1999, p. 126-7 – estâncias 95-98)

Assim, é possível afirmar, com Rebelo Gonçalves, que “o Velho do Restelo é um retrato poético de fatos” (*apud* D’ONOFRIO, 1970, p. 79). Estando, no momento da escrita, à frente do tempo da ação ficcional, Camões já percebera que as navegações engrandeceram a corte, não o povo. Ainda, em análise histórica, o domínio lusitano na Índia não foi extenso, tampouco duradouro. Passados setenta anos da viagem à Índia, “as minas de ouro”, “os triunfos”, “as vitórias” e todas as riquezas materiais e espirituais prometidas encontravam-se ainda distantes. Para D’Onofrio, a descoberta do caminho marítimo para a Índia “representa o espírito renascentista português, pois revolucionou o comércio mundial, cujo centro se deslocou do Mediterrâneo para o Atlântico” (1970, p. 89). No entanto, “os portugueses não tiveram capacidades políticas, administrativas e comerciais para tirar proveito deste descobrimento” (ONOFRIO, 1970, p. 89), tampouco para encaminhar o povo a uma realidade mais digna e igualitária, em que as descobertas e os avanços da ciência agissem em prol do equilíbrio social.

LINHA D'ÁGUA

Para o professor Gladstone Chaves de Melo, o Velho do Restelo, como anti-herói, é o maior dos heróis camonianos: “seu discurso é o mais eloquente e caloroso dentre os tantos discursos que enchem o poema” (1988, p. 183). A sua fala é notável justamente por materializar diversas outras vozes: “Homem do povo, ‘homem da rua’ [...], estava ali como o seu representante, como o seu símbolo” (MOISÉS, 1993, p. 24).

A interpretação mais usual e consagrada é a que defende que o velho fala em nome daqueles cujas vozes são abafadas. No entanto, o episódio também já foi interpretado como um apelo da classe conservadora, que temia as inovações, preferindo a conjuntura segura em terra firme a lançar-se ao desconhecido, independentemente de quais fossem as condições, com o intuito de preservar a população do país a fim de fomentar o desenvolvimento da atividade agrária e a luta contra os árabes mais próximos, da África. Seria essa a “voz dos homens do norte, conservadores e apegados à terra, e um eco dos coros da tragédia grega” (REBELO GONÇALVES *apud* MELO, 1988, p. 183). Tal interpretação, ao tomar o velho como uma representação da dificuldade da aceitação do “novo” e da adaptação às inovações, por lícita que pareça, diminui um tanto o caráter sógnico da admoestação feita por este homem do povo. Talvez seja a este velho, virtual retrato de um Portugal mais conservador, que Fernando Pessoa responda, na *Mensagem*, que, sim, “tudo vale a pena / se a alma não é pequena”. Talvez seja também para esse perfil reacionário do velho que a cantora Luiza Possi diga: “Um velho é um gigante adormecido / E mesmo com ele caído, eu não posso vacilar / E por isso eu vou buscar a proteção / com a batida e oração lá no canto de Iemanjá”, em sua música *Velho do Restelo* (POSSI, 2013).

Para Fernando Alves Pereira, o episódio mostra o “‘conflito de ideias’ pelo qual estaria passando Camões, em uma época em que tudo ‘parecia contraditório’, sendo a fala do velho do Restelo o desabafo de um povo explorado, deixado à parte em sua pátria” (*apud* FELIPE, 2017, p. 119). O povo não enxergava progresso na viagem, pois é com a vida dos seus que se paga a campanha à Índia, e nada dos lucros obtidos no além-mar lhe cabe. Para o professor Massaud Moisés, o espírito retrógrado aí se manifesta, pois a abertura da Europa ao mundo representava o futuro. Ainda, “tal crítica alude aos que hoje poderiam reclamar das invenções progressistas” (MOISÉS, 1993, p. 28). Faz-se necessário comentar, no entanto, o que constitui progresso e retrocesso, em diferentes visões. Os ganhos tecnológicos e científicos são essenciais, mas tais avanços devem estar a favor da civilização, não apenas de uma parte já privilegiada da sociedade. O povo entende tal concepção, pois vivencia um cenário de perdas e desencanto no mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que um Elon Musk, vilão da vez, reaviva quimeras de colonização de Marte ou então o, (já não tão quimérico, e por isso mesmo um problema real), projeto *starlink*.

Para Melo, o velho é o próprio Camões, dividido entre dois pensamentos: o que estuda e é erudito vê a beleza na empreitada, e o que ouve o coração a condena, pois percebe algo em desalinho. Ademais, de acordo com Felipe (2017), a passagem de setenta anos entre o momento retratado e a escrita permite que a vivência do poeta transpareça na personagem, pois autor e leitor já conhecem o desfecho das navegações (2017, p. 120).

LINHA D'ÁGUA

Ainda, para Melo, o Velho do Restelo representa o Camões “devolvido à pátria, ‘à ditosa pátria minha amada’, e que a encontra decadente, submersa em austera, apagada e vil tristeza” (1988, p. 184). Tal descontentamento é notório também nos últimos versos do poema, e, para Moisés, a analogia ideológica com o final de *Os Lusíadas* seria ilusória, porém, “a mesma cobiça que gerou o império, agora o destrói: é isso que o poeta lamenta” (1993, p. 24). Quando o poeta lastima “cantar a gente surda e endurecida”, é preciso pensar em quem é a “gente” referida, muitas vezes interpretada como o povo português, que seria ignorante e rudimentar. No entanto, o poeta sabe que não é a essas pessoas que ele “canta”, pois pouquíssimos populares tinham acesso à leitura e à escrita no século XVI, em Portugal: “entre 1533 e 1567 não mais de 9% sabem assinar, mas entre 1572 e 1581 já o fazem de 15 a 20%” (SILVA, 1993, p. 103).

Diante do que foi exposto, é possível pensar que o poema, dedicado a Dom Sebastião, também se destine aos nobres e poderosos, que o poderiam compreender. Assim, Camões exalta os grandes feitos dos portugueses, como quem faz um apelo àqueles que detêm o poder. Para ele, o país deveria agir à altura de seu passado, de ímpares conquistas e coragem tamanha, e não mais permitir que tudo se perdesse pela ganância e desmedida, que conduziam Império e povo à mais funda decadência. Ainda, quando o velho se dirige aos navegantes, já se sabe que a certeza destes não seria demovida, devido ao anseio por riqueza, glória e fama. Para D’Onofrio (1970), a figura do Velho do Restelo abrange representação maior, pois esta,

além e muito mais do que a opinião da corrente popular tradicionalista e conservadora, expressa a voz crítica do mesmo Camões, que, olhando os acontecimentos indianos com uma perspectiva de 70 anos, julga o domínio português da Índia, além de improdutivo, como causa de enfraquecimento do mesmo Reino de Portugal. Exprime, ainda, o Camões cansado das lutas e das guerras, que anseia à paz e à tranquilidade, que tem saudades da terra natal e das tradições bucólicas de seu povo. Daí o sentido dramático e, no mesmo tempo, lírico deste episódio, que é como um oásis espiritual no grandioso poema épico (D’ONOFRIO, 1970, p. 89).

Ainda, para Massaud Moisés, há “um intuito dialético por parte do poeta, evidente no recheio das palavras do Velho e na inutilidade do seu generoso esforço” (1993, p. 26). Neste artigo, privilegia-se o entendimento de tal diálogo no sentido de que Camões posiciona uma voz destoante, condenatória, no início da viagem, talvez para mostrar que o intento com que se lançam os barcos é mais importante que a própria rota. Dessa forma, o poeta transcende o seu momento histórico e os seus regentes, tornando sua obra um testemunho para toda a humanidade, não apenas aos navegantes de seu tempo:

É como se as advertências, que presumimos serem direcionadas aos nautas portugueses, ultrapassassem este limite e, como profecias, fossem direcionadas ao futuro, aos leitores, aos pósteros que, cientes de todas aquelas memórias narradas pela personagem camoniana, evitariam recair em erro semelhante (FELIPE, 2017, p. 126).

Com essa visão, o velho assume a metonímia daqueles que veem as escolhas humanas guiadas por prioridades equivocadas. Nesse episódio, Camões lança mão de todos os seus saberes em defesa deste ideal. Pode-se pensar, metaforicamente, como leitores de hoje, que o

velho, ao se dirigir aos navegantes, falava àqueles que conduziam não apenas barcos em seu próprio tempo e espaço, mas que, na direção de suas velas, levavam também o destino de uma nação. Assim, uma voz em meio àquele povo e àquela época ergue-se em direção aos condutores do destino de tantos outros e, ainda, a todos que a fazem coro, como iguais, em resistência e lamento, empoderados pelo ato de ler.

3 Um projeto de leitura dialógica

As principais características da condução de um projeto incluem o planejamento flexível, a ênfase na autonomia dos alunos, a cooperação, a diversificação e a interação com o objeto de conhecimento (CASTRO et al., 2008, p. 137). Tal trabalho tem o potencial de forjar uma leitura mais significativa do texto literário, em que o leitor se engaja na interpretação e análise do texto e, com base nessa interação, busca criar um produto de autoria, que dialogue com motivações e vozes diversas. A fim de proporcionar aos estudantes a ampliação das possibilidades de leitura do episódio camoniano, delineou-se um projeto no qual eles possam escolher tema e formato de apresentação dentre diversas possibilidades de culminância/registo da atividade.

Considerando que a flexibilidade do planejamento deva contemplar aqueles que venham a ler este artigo e queiram replicar o projeto em outras turmas, não será dada ênfase que engesse a metodologia a ser utilizada. A título indicativo, no entanto, deve ser dito que a versão primeira dessa ideia, levada a cabo com turmas do primeiro ano do Ensino Médio, conforme já referido, lançou mão de pressupostos metodológicos básicos, ora do Método Recepcional, desenvolvido por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), ora da Sequência Expandida, conforme propugnada por Rildo Cosson (2006). Do ponto de vista da extensão, o projeto também pode variar bastante a depender de diversos fatores, como a ênfase e profundidade que se deseje imprimir em determinadas etapas (como o aprofundamento geral sobre *Os Lusíadas* por meio de roteiros de estudo), o investimento na expansão das relações intertextuais (COSSON, 2006), ou o envolvimento de docentes de outras disciplinas (como História ou Artes) ou, ainda, a dimensão que se queira dar à produção final dos alunos. Considerando um trabalho amplo e que se desenvolva em paralelo aos outros assuntos que a disciplina de Língua Portuguesa precisa contemplar, é possível estender por meses um trabalho desse tipo. Ao contrário, se a opção for por uma forma condensada e concentrada, pode-se tocar o essencial em poucas aulas.

Assim como para os navegantes, o intento é precursor da rota a ser tomada, o saber pode transformar-se em ação social e em uma visão de mundo mais ampla, intermediada pela leitura. A proposta é que os estudantes explorem as ramificações e possibilidades de um mote inicial, que, neste caso particular seria algo como: “A busca do homem pelo que está além de si”.

Deve-se iniciar um debate, em jeito de motivação (COSSON, 2006), sobre o que move o espírito humano, a fim de perceber as concepções dos alunos sobre temas como ganância,

ciência, religião, entre outros que, mais tarde, alicerçarão a leitura dos textos literários. A fim de fomentar a participação em classe, sugere-se projetar dois vídeos: o primeiro, “O Mito de Dédalo e Ícaro”², de Amy Adkins, com cerca de 5 minutos de duração, explica a lenda que mais tarde será revisitada na epopeia e abre a possibilidade de reflexão sobre o equilíbrio nas buscas humanas, ideia cara aos gregos e expressa pela máxima horaciana do *aurea mediocritas*, assim como os paralelos sobre o desejo do homem pelo desconhecido, arrogância e vaidade; o segundo vídeo sugerido, é a música do rapper Gabriel, o pensador, “Astronauta”³ em que o músico incita um astronauta a permanecer na lua, uma vez que na Terra, só existe guerra, ignorância, miséria e cansaço: “Ah não, meu irmão qual é a tua? / Que bicho te mordeu aí na lua? / Fica por aí que é o melhor que cê faz / A vida por aqui 'tá difícil demais / Aqui no mundo, o negócio 'tá feio / 'Tá todo mundo feito cego em tiroteio”.

É válido lembrar que, nesse momento, o professor deve tomar o cuidado para não induzir determinadas leituras que podem *contaminar* todo o processo. Com a discussão já encaminhada, pode-se apresentar aos alunos um poema que, pelo registro linguístico, imagine-se que coincida com seus horizontes de expectativas (BORDINI; AGUIAR, 1993), pensando em estudantes do Ensino Médio, lembre-se. Trata-se de *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade (2005, p. 20-22), poema que pode ser encontrado, em sua versão completa, sem qualquer dificuldade na Internet:

O homem, bicho da terra tão pequeno
Chateia-se na terra
Lugar de muita miséria e pouca diversão,
Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
Toca para a lua
Desce cauteloso na lua
Pisa na lua
Planta bandeirola na lua
Experimenta a lua
Coloniza a lua
Civiliza a lua
Humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.
O homem chateia-se na lua.
Vamos para marte - ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em marte
Pisa em marte
Experimenta
Coloniza
Civiliza
Humaniza marte com engenho e arte.

². *O Mito de Dédalo e Ícaro*. Disponível em: <https://youtu.be/3s2QPQnuaGk>. Acesso em 22 de abril de 2021.

³. *Astronauta* (video clip). Disponível em: <https://youtu.be/-QvQBLVJvKI>. Acesso em 22 de abril de 2021.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro - diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a vênus.
O homem põe o pé em vênus,
Vê o visto - é isto?
Idem
Idem
Idem.
(...)

(ANDRADE, 2005, p. 35)

Os alunos podem estudar o poema em duplas e tentar identificar a relação entre os vídeos e os versos. A primeira interpretação, de apreensão global da obra (COSSON, 2006), é importante para que, em seguida, no debate aberto, as diferentes visões sejam enriquecidas por meio de outras interpretações que venham a ampliar a primeira leitura. A depender da extensão que se queira dar ao trabalho, pode-se, ou não, solicitar alguma produção da parte dos alunos nesse momento.

A seguir, apresentam-se algumas sugestões de perguntas para motivar reflexões, que poderão ser sorteadas entre as duplas:

- a) O poema de Drummond foi publicado em 1973. Pesquise e relacione como os acontecimentos no mundo, à época, podem ter influenciado o poeta.
- b) Examine as razões expostas pelo eu lírico para que o homem deseje sair da Terra.
- c) Após Terra e Lua, Marte segue o mesmo ciclo de interesse – domínio – indiferença. Explane o que tais sequências têm a dizer sobre a natureza humana e suas vontades.
- d) Explique o efeito de sentido advindo da repetição da palavra “Idem” na explanação sobre o que aconteceria em Vênus.
- e) Explique as dificuldades e os perigos de uma viagem “de si a si mesmo”.
- f) Defina os sentidos de “Experimental/ Colonizar/ Civilizar/ Humanizar/ O homem”, especialmente, verificando se “humanizar o homem” seria mera redundância.

O debate que se seguirá deve ser mediado pelo professor, com base nas reflexões dos estudantes. As questões sugeridas, para além de suscitar reflexões, devem servir também como base para o professor desenvolver algumas das contextualizações mais comuns necessárias ao trabalho com o texto literário: teórica, histórica, estilística, temática, crítica, poética e presentificadora (COSSON, 2006, p. 85-91).

Em um segundo momento, de ruptura dos horizontes de expectativa (BORDINI; AGUIAR, 1993), pode-se apresentar o poema *Fala do Velho do Restelo ao Astronauta*, de José Saramago (1997, p. 84), a fim de estabelecer o diálogo de temas entre poetas de diferentes lugares:

Aqui, na Terra, a fome continua,
A miséria, o luto, e outra vez a fome.

Acendemos cigarros em fogos de napalme
E dizemos amor sem saber o que seja.
Mas fizemos de ti a prova da riqueza,
E também da pobreza, e da fome outra vez.
E pusemos em ti sei lá bem que desejo
De mais alto que nós, e melhor e mais puro.

No jornal, de olhos tensos, soletramos
As vertigens do espaço e maravilhas:
Oceanos salgados que circundam
Ilhas mortas de sede, onde não chove.

Mas o mundo, astronauta, é boa mesa
Onde come, brincando, só a fome,
Só a fome, astronauta, só a fome,
E são brinquedos as bombas de napalme.
(SARAMAGO, 1997, p. 84)

Os alunos deverão fazer a análise antes da intervenção do professor, por isso, sugere-se que, em duplas, eles tenham tempo para a interpretação verso a verso, incluindo-se a oportunidade de pesquisar alguns termos. Em seguida, ao coletar as impressões dos alunos em uma análise conjunta, há alguns aspectos essenciais, como a instigação da curiosidade nos alunos sobre quem seria o “Velho do Restelo”. Antes de se realizar um trabalho mais aprofundado com o episódio camoniano, pode ser interessante desenvolver atividades que promovam um conhecimento básico sobre *Os Lusíadas*. Para tal, o professor poderá preparar alguns roteiros de pesquisa diferentes para que os estudantes tenham o primeiro contato com a obra, por meio, ao menos, da referência aos episódios mais famosos (de Inês de Castro, da Ilha dos Amores, do Gigante Adamastor, etc.).

Em seguida, deve-se auxiliá-los a perceber que, no poema de José Saramago, o eu-lírico é uma reficcionalização do Velho do Restelo de Camões que, desta vez, fala ao astronauta, em direção ao espaço. O desafio mudou, mas ainda há uma voz clamando da terra firme. Três são os problemas citados, a fome, a miséria e o luto, reflexos do descaso com a vida humana, como se os séculos não tivessem ensinado muito aos homens, mesma tônica da canção de Gabriel, o pensador. O astronauta personifica as conquistas científicas e tecnológicas e é a prova da riqueza, mas também da pobreza e da fome. Os “olhos tensos” voltam-se para as “vertigens do espaço e maravilhas”, enquanto oceanos rodeiam ilhas sedentas, sem chuva. Busca-se o além e as maravilhas, mas toda água em profusão não é suficiente para matar a sede. A palavra fome é reiterada: o mundo é “boa mesa”, e é a fome que nos devora, não o contrário. Brincamos com nossa humanidade, em vez de curar nossas feridas, e o que admiramos, de mais alto, mais sublime, não conserta nossos erros, nem concerta a desarmonia das coisas (recorde-se o tema, em forma de pergunta, da redação do vestibular 2021 da FUVEST!).

Chega o momento de os alunos explorarem o hipotexto (GENETTE, 2005). Neste ponto, o leitor deste artigo já terá percebido que a opção da proposta foi começar pelos textos posteriores e recuar até a fonte primeira do intertexto, caminho pouco usual quando se trabalham as relações de intertextualidade. A justificativa para a adoção desse percurso se assenta no crescente do método recepcional, que organiza a apresentação dos objetos do mais simples para o mais complexo, com vistas a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos (BORDINI; AGUIAR, 1993).

O professor deve, então, explicar, em linhas gerais, o episódio camoniano e solicitar que os alunos façam a leitura das estâncias 91 a 104, de preferência, de uma versão comentada. Em seguida, em uma aula expositiva dialogada, faz-se a análise de algumas das principais estrofes, como 94, 95, 96, 102, 103 e 104. Por fim, é importante o debate sobre a crítica do Velho do Restelo e a sua relação com os vídeos e os poemas de Drummond e Saramago. Espera-se que o debate esteja aprofundado e, dessa forma, os alunos tenham repertório suficiente para dedicarem-se, na sequência, a um trabalho próprio, cujo subtema e formato eles terão liberdade para escolher.

Como motivador para esse momento de produção, sugere-se a separação das estrofes por tema, e os estudantes deverão organizar-se em grupos, a fim de proceder a uma segunda interpretação do texto original, para então presentificá-lo (COSSON 2006). Uma divisão possível encontra-se a seguir:

a) *Sufrimento da mulher* (Estância 93): no poema, as mulheres sofrem pelo abandono e pelas circunstâncias difíceis em que são deixadas pelos maridos e filhos. Ao longo da história, elas têm sido privadas do poder de escolha sobre as suas próprias vidas e apagadas das decisões políticas. Questões como feminicídio e desigualdade de salários são recorrentes atualmente. O que já mudou e o que ainda precisa alinhar-se em questões de gênero? (Pode-se, como embasamento, pesquisar o número de astronautas mulheres hoje ou de capitãs de navios ou ainda comandantes de aviões comerciais.)

b) *Sabedoria dos mais velhos* (94): o velho do Restelo simboliza a experiência e o entendimento/saber que só a vivência pode proporcionar. Os idosos constituem uma parcela também deixada à margem da sociedade e, com o envelhecimento da população, questões como previdência social estão em voga. Como manter um espaço de acolhimento e escuta aos mais velhos?

c) *Ganância e vaidade* (95): o velho atribui à sede pelo poder o verdadeiro intento da viagem à Índia. Atualmente, tal vício pode ser tanto associado aos políticos e poderosos, quanto às redes sociais, nas quais curtidas e visualizações ditam conteúdos e propagam estilos de vida e padrões de beleza inalcançáveis. Como definir limites para a ganância e a vaidade?

d) *Ignorância do povo* (96): Camões relata que aqueles que estão no poder buscam enganar o “néscio povo”. O descaso com a educação, problema crônico no Brasil, e a ausência de políticas públicas que fomentem a leitura, a ciência e o apreço à arte são flagrantes. Tal

indiferença é proposital? Quem ganha com o baixo nível de educação ofertado ao povo brasileiro?

e) *Promessas políticas enganadoras* (97): na epopeia, fica evidente que o povo recebia falsas promessas de riquezas e recompensas a fim de lançarem-se aos perigos do desconhecido. A cada quatro anos, a população elege seus representantes, mas o povo tem acesso às verdadeiras intenções dos políticos? Como se manifestam as *fake news* em tempo de eleições?

f) *Guerras e conflitos* (98): Camões explica que, do ponto de vista cristão, a queda da humanidade, originada pelo pecado de Adão, instigou o homem a se defender e lutar pelo o que deseja por meio de guerras. Seriam tais conflitos indispensáveis? Muitos atribuem às Guerras Mundiais grande parte do desenvolvimento tecnológico do qual desfrutamos hoje. São necessárias guerras, catástrofes e conflitos para que a humanidade evolua?

g) *Valor da vida humana* (99): o velho apela à religiosidade dos portugueses, ao afirmar que até mesmo Jesus Cristo temeu perder sua vida, logo, o homem deve valorizá-la. Em diversos contextos, dentre os quais o atual, é interessante pensar que algumas vidas são mais dignificadas do que outras; algumas importam mais que outras, e, ainda, em meio à pandemia de COVID-19, muitos argumentam que parâmetros econômicos são mais importantes do que “apenas” milhares de vidas.

h) *Conflitos religiosos* (100): para o velho do Restelo, o Corão representa uma “lei maldita” e os cristãos deveriam combater os árabes antes de lançarem-se a outros domínios. Atualmente, ainda há conflitos religiosos no Oriente Médio, e também, de maneira diferente, ao nosso redor, quando não se respeitam as crenças alheias. No Brasil, as religiões de matriz africana já chegaram a ser proibidas e ainda enfrentam preconceitos. Além disso, presenciamos o debate sobre o estado laico e a religiosidade exercendo influência em questões políticas.

i) *Domínio de povos* (101): o velho do Restelo considera que Portugal, em vez de cuidar do inimigo próximo e do próprio povo, lança-se ao mar para ser exaltado como “senhor [...] da Índia, Pérsia, Arábia e de Etiópia”. O domínio imperial sobre outros povos é algo ainda recente na história da humanidade. Muitos países das Américas e da África serviram para enriquecer as potências europeias, tiveram suas identidades apagadas e foram abandonadas quando nada mais lhes restava, conseqüentemente, passando por conflitos diversos. Hoje, esses locais ainda sofrem com o impacto de anos de exploração, e isso tem sido retratado na literatura, talvez, como um tipo de reparo aos incontáveis legados culturais perdidos. Ademais, pode ser importante refletir sobre como, com a globalização, os mais fortes impõem-se econômica e culturalmente, mais uma vez explorando as fontes de riquezas dos países do sul do mundo – agora por meio de contratos entre os governos desses países e grandes conglomerados industriais estrangeiros – e eliminando, irremediavelmente, os traços culturais de variados grupos.

j) *Descobertas humanas em descontrolé* (102): o velho maldiz o inventor do primeiro barco, pois esse deu ao homem algo com o qual ele não sabe lidar. Nesse sentido, é possível

refletir se o ser humano estaria preparado para utilizar sua inteligência em prol do corpo social. Descobertas científicas diversas e avanços na comunicação e nos transportes têm sido canalizados para o bem do planeta e da civilização, ou sua primordial finalidade é o lucro, que traz consigo desigualdade e destruição? É possível chegar a um equilíbrio?

k) *Limites para o ser humano* (103): nessa estância, lembra-se do mito de Jápeto, que teria animado o homem com o fogo do desejo, porém o velho critica o feito, pois acredita que se o ser humano não tivesse tão alta aspiração, o mundo estaria em equilíbrio. Deve haver limites para o homem? Nesse sentido, a bioética é um tema importante a ser estudado, assim como aspectos inerentes ao acúmulo de riquezas: o homem é livre para buscar ser cada vez mais rico ou é inconcebível que existam bilionários em um mundo onde ainda há aqueles que passam fome?

l) *Os mitos antigos e a sua representação na contemporaneidade* (104): Na argumentação final, o velho recorre aos mitos de Ícaro e Faetonte para explicar a importância da prudência. Nesse tema, é possível pesquisar a mitologia greco-romana ou lendas indígenas e africanas que poderiam ser utilizadas para condenar as ações humanas da atualidade.

A fim de aprofundarem-se nos temas escolhidos acima, os grupos escolherão o tipo de produto que gostariam de apresentar como culminância desse projeto. As possibilidades são variadas e podem recorrer aos mais diversos gêneros: pesquisa e gravação de relatos, *podcasts*, produção de textos (poemas, dissertações, crônicas, contos), encenações teatrais, análise comparativa entre obras, paródias, debates regrados, júri simulado, vídeos, entre outros.

O objetivo principal dessas atividades é estimular a leitura do texto clássico, em comparação com poemas modernos e contemporâneos, assim como demais expressões artísticas, ajudando os alunos a perceberem como a literatura de todos os tempos pode dialogar com o momento atual e com assuntos que lhes são relevantes. A partir daí, então, como leitores ativos, eles têm a oportunidade de apoderarem-se desse conhecimento e reimaginarem o velho do Restelo, como uma voz de denúncia atual e própria do jovem do século XXI, ou, em outra perspectiva (para a qual se deu menor destaque aqui), cotejá-lo com vozes conformadas, reacionárias ou negacionistas, que, ainda no século XIX se fazem ouvir.

Considerações finais

As pesquisas e a ideia de projeto contidos neste artigo surgiram da necessidade de conduzir as aulas de literatura de maneira que o estudante se torne apto a apreciar o texto literário, relacionando-o com a sua existência e reconhecendo, na função poética da linguagem, uma companhia possível e necessária à sua vida cidadã. Os textos literários escolhidos dialogam com as ideias de "busca" ou dos "caminhos" humanos. Para os que estão nos anos finais da educação básica, amadurecendo e fazendo escolhas de vida, tal temática tem especial vigor e potencial de engajamento. Ainda, na busca por formar cidadãos aptos a interagir em sociedade

de maneira ética e responsável, repensar os descaminhos humanos, vindo na própria voz uma ferramenta de transformação e denúncia, enriquece de significados o processo de aprendizagem. Outrossim, buscou-se justificar o ensino da literatura como disciplina emancipadora, que deve permanecer nas grades curriculares dos nossos jovens estudantes, não como conjunto de regras e características, mas como diálogo com seres, tempos, espaços e com o próprio eu em constante formação.

No percurso de estudos propostos, o jovem faz a leitura cruzada entre os versos de Camões, Drummond e Saramago, o que enriquece seu repertório de leitor, pois um texto avoluma o outro. Abre-se a oportunidade da leitura de um texto clássico, com calma e possibilidade de entender suas nuances, em meio à percepção da riqueza de intertextos anteriores e posteriores. Desse estudo cuidadoso, surge a reflexão sobre o fato de o homem olhar mais para o mundo exterior, atrás de respostas longe de si, enquanto aqui, perto, há antigos problemas tanto urgentes quanto persistentes, para os quais temos fechado os olhos. Daí a necessidade de uma voz de alerta, que repense o que se apresenta como “normal”. Obviamente, essa não é uma conclusão que se pretende essencialista, e os alunos, com o auxílio do professor, podem contestá-la. Para isso, basta que se pense em eventos que causam convulsão social coletiva e poderemos observar episódios em que o ser humano aglutina esforços para proteger sua espécie em seu meio, caso, para citar um exemplo óbvio, dos esforços para se encontrar uma vacina para a COVID-19.

A partir dessa teia de sentidos, o estudante parte para a criação de algo seu, demonstrando, por sua autonomia, como também pode ser herdeiro e interlocutor em um diálogo de séculos. Nesse momento, o professor, que já atuava como facilitador e ponte entre autor e leitor, desloca sua atuação ainda mais para os “bastidores”. Cabe a ele auxiliar os grupos, verificar se as pesquisas têm qualidade e encaminhamento, avaliar a viabilidade das ideias dos alunos, assim como o que pode ser aprimorado nos seus planejamentos, porém, a criação demanda um espaço de liberdade autoral. Assim, justificam-se os benefícios da utilização de projetos como método para os estudos literários. Quando uma obra encontra abrigo, criando raízes e despontando em galhos, folhas e frutos, o espectador deixa de contemplar e passa a ser também criador, usufruindo, de certa forma, da companhia dos artistas e dos revolucionários de todos os tempos.

Resta dizer que, com este trabalho, buscou-se demonstrar, por meio de um exemplo específico, como o professor pode ser o elo entre aluno do século XXI e textos escritos há décadas e mesmo séculos, ao mesmo tempo em que todos – professor, textos e alunos – se projetam em devir.

Referências

- ALMEIDA, A. L. de C. *O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica*, 1999. Dissertação de Mestrado (Pós Graduação em linguística aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 1999. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_c51903fdcdb1c7072f6e9a3b6c669791. Acesso em: 25 mai. 2021.
- ANDRADE, C. D. de. *As impurezas do branco*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, F; BELETTI, S. *Inês de Castro e o Velho do Restelo com explicação estrofe por estrofe*. São Paulo: Landy, 2001.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. T. de. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CAMÕES, L. V. de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Klick, 1999.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *Vários escritos*, v. 3, p. 235-263, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.
- CASTRO, C. A; SOUSA, M. C. P. de. Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar. *Perspectivas em ciências da informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 134-151, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362008000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mai. 2020.
- CECCANTINI, J. L. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016
- COELHO, N. N. (Org.). *Versos de amor e morte*. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- COMPAGNON, A. *Literatura para que?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- COSSON, R. *Letramento literário - teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- D'ONOFRIO, S. O Velho do Restelo e a consciência crítica de Camões. *Revista de História*, [S. l.], v. 40, n. 81, p. 75-89, 1970.
- ECO, U. *Interpretação e Superinterpretação*, São Paulo: Martins Fontes. 1993.
- FELIPE, C. V. do A. O velho do Restelo e a empresa de Vasco da Gama na epopeia lusíada. *Artcultura*, v. 19, n. 35, Uberlândia: p. 117-130, 2017.
- FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. *Obra de Paulo Freire; Série Entrevistas*, Campinas: Leitura: teoria e prática, 1982.
- FREIRE, P. et al. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GALEANO, E. A função da arte/1. *O livro dos abraços*, v. 5, Porto Alegre: L&PM, 2009.

LINHA D'ÁGUA

- GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. UFMG: Faculdade de Letras, 2005.
- KOCH, I. G. V.; BENTES A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRISTEVA, J. A palavra, o diálogo e o romance. In: KRISTEVA, J. *Introdução à semântica*., São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 207-234.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.
- MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. São Paulo: Objetiva, 2002.
- MELO, G. C. de. Uma interpretação do "Velho do Restelo". *Agália: Publicação internacional da Associação Galega da Língua*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 313-316, 1988.
- MOISÉS, M. "A Fala do Velho do Restelo": Heterodoxia?. *Homenagem a Alexandrino Severino*, São Paulo, 1993.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- PERRONE-MOISÉS, L. Crítica e intertextualidade. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1978.
- PESSOA, F. *Mensagem*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- SARAMAGO, J. Saramago concede um prêmio ao Nobel. [Entrevista concedida a Antoine de Gaudemar, Libération, 6 de novembro de 1998. Rep. de parte do artigo in *Camões, Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, n. 3, outubro-dezembro de 1998, pp. 42-44.
- SARAMAGO, J. *Os poemas possíveis*. Alfragide: Caminho, 1997.
- SILVA, F. R. História da Alfabetização em Portugal: fontes, métodos, resultados. In: *A História da Educação em Espanha e Portugal*. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 1993. p. 101-121.
- SCHNEIDER, M. *Ladrões de palavras*. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Trad. Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: UNICAMP, 1990.
- SÉRGIO, A. *Breve Interpretação da História de Portugal*. 2.ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1972.
- STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 13/10/2021.

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.

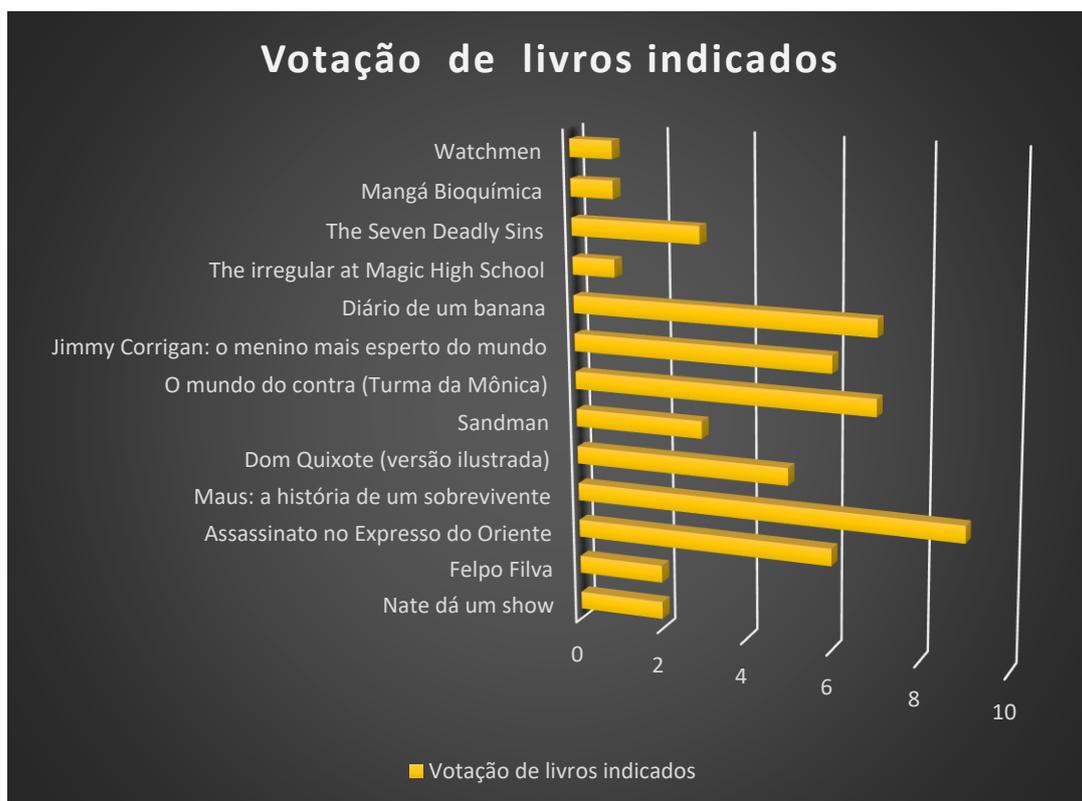
Em meu cotidiano, passei a enviar recortes de trechos de livros que estivéssemos lendo, editando ou reorganizando os arquivos, e ainda assim o diálogo entre as experiências individuais de leitura e minha mediação pouco se materializava. Talvez isso ocorresse porque a “presença” nos encontros síncronos, 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.

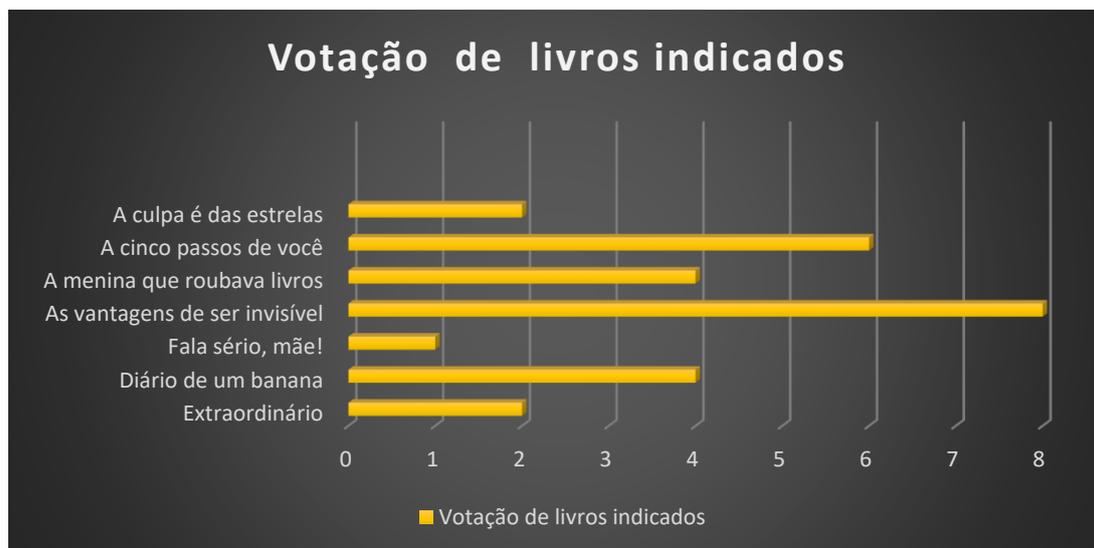
Sendo assim, para o primeiro ano, o recorte seria o de uma obra literária que se constituísse do diálogo entre o texto verbal e o imagético. Para o segundo ano, um livro que tratasse, de algum modo, da adolescência. Para o terceiro, alguma peça de teatro. Nessa primeira filtragem, cada um dos alunos 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)

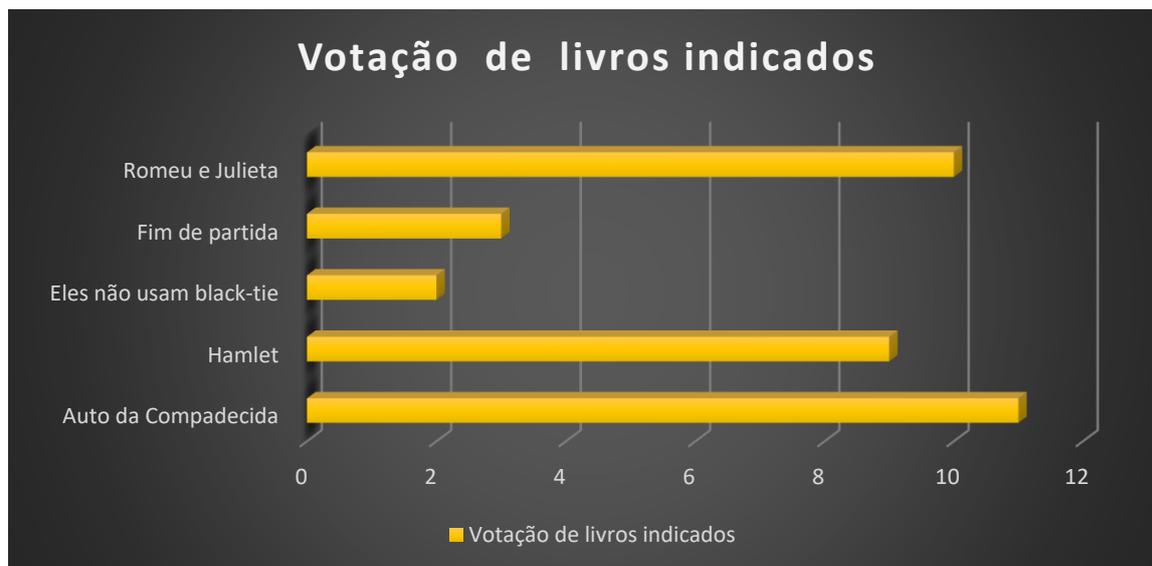


Fonte: Dados dos autores.

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.

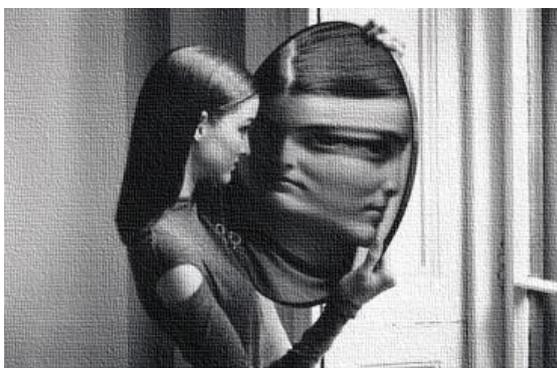
Entende-se assim, que há uma dupla recuperação da oralidade ao longo do processo pedagógico até então narrado. Ou seja, não só a partir do seu caráter intrínseco à literatura escrita desde sua gênese (lembremos das declamações públicas das epopeias), como também pela participação na história da formação 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)



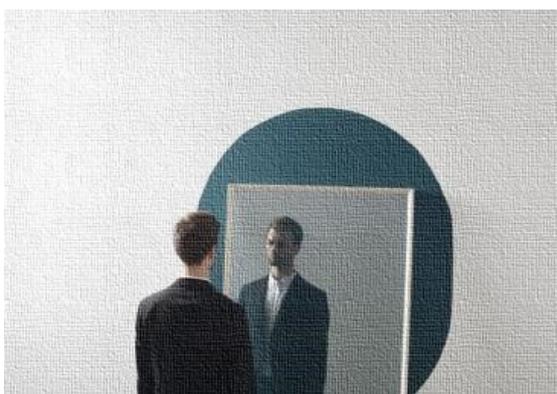
Fonte: <https://bit.ly/3w5eCT5>. Acesso em 25 set. 2020.

Figura (b)



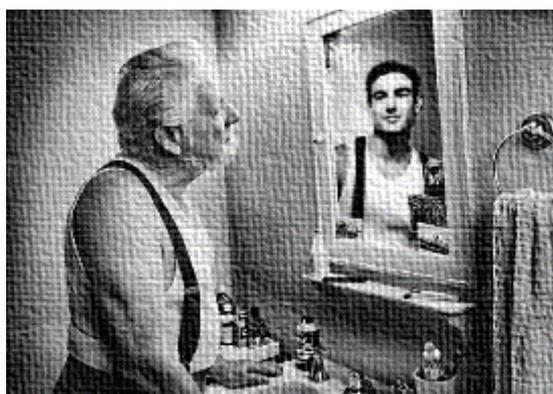
Fonte: <https://bit.ly/3w2tcuF>. Acesso em 25 set. 2020.

Figura (c)



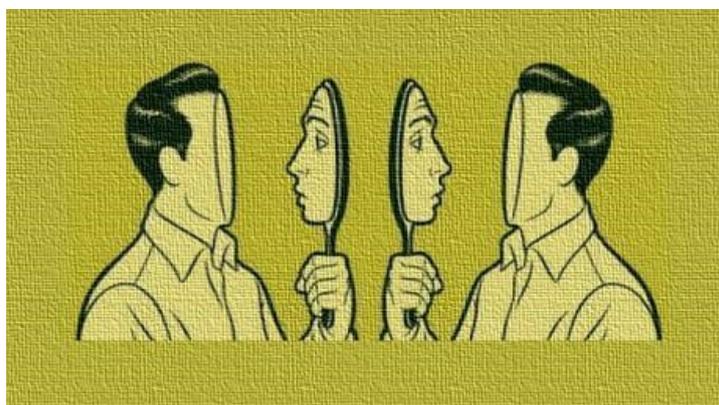
Fonte: <https://bit.ly/3w2tcuF>. Acesso em 25 set. 2020.

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)

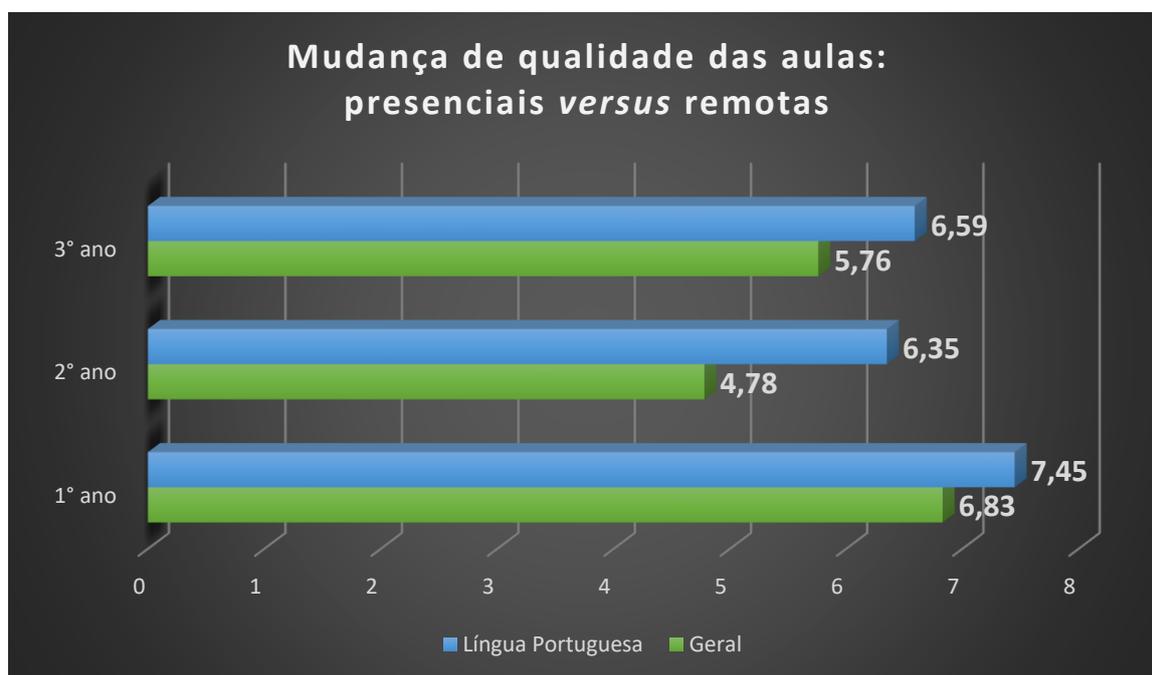
Assim, na intenção de cocriar com os estudantes possíveis horizontalidades, acreditamos que poderemos reconhecer e melhor negociar relações de poder no que tange às diferentes práticas de leitura. “Falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 23). Afonso Cruz, em “Jalan jalan: uma leitura de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



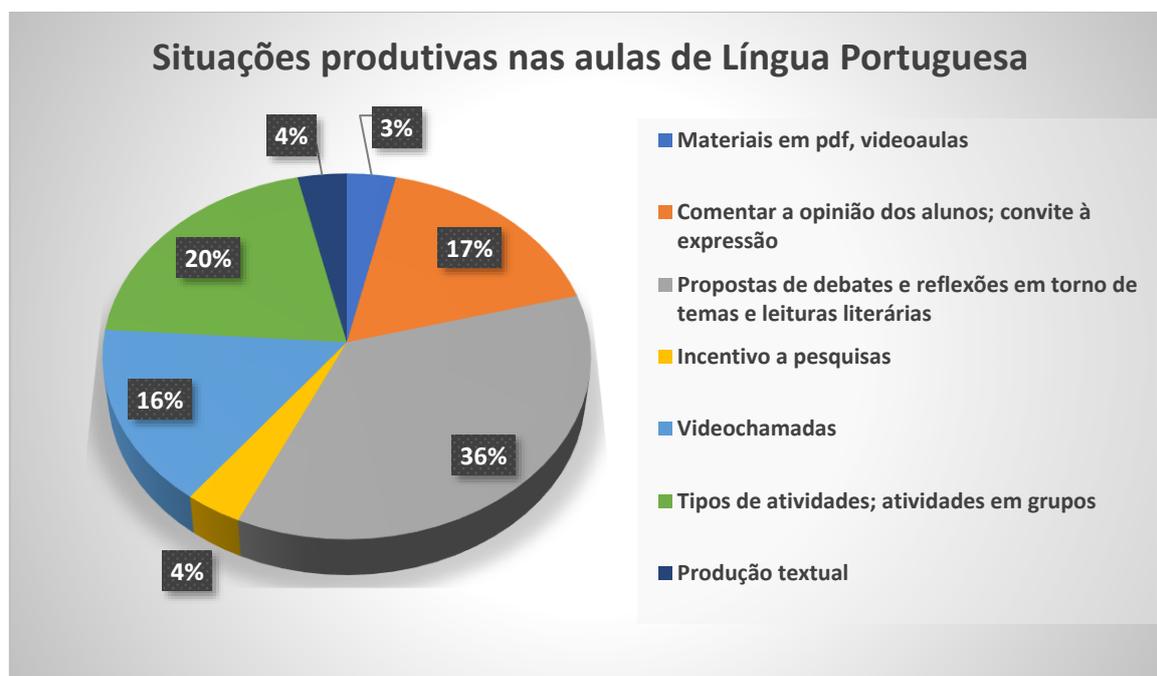
Fonte: Dados dos autores.

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. Selecionamos, 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 valemos 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.